



**k:ON**

KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR  
LEHRER\*INNENBILDUNG

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

Sonderausgabe 4, 2024

**PRAXIS  
BEZUG**

## Inhaltsverzeichnis

Editorial .....	i
Simone Stefan: Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen – Klassenlektüre aus der Sicht junger Erwachsener mit und ohne Behinderung .....	1
Wiebke Dannecker, Caroline Ambrosini, Leonie Carell, Sophie Spieß, Kerstin Ziemer: Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi) .....	14
Wiebke Dannecker & Anke Groß-Kunkel: „Es ist immer so ein Abwägen“ – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung .....	37
Laura M. Lewald-Romahn: „Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht.....	54

Wiebke Dannecker &amp; Kerstin Ziemen

## Editorial

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

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



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

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

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

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

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

das für eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel & Scherr, 2009: S. 52) in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency seitens der Lernenden und eine machtkritische Reflexion unterrichtlicher Kommunikation plädiert (vgl. Dannecker, 2023: S. 396).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Bibliographische Angaben

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

- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Dannecker, Wiebke (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. Darmstadt: WBG und avl-digital. [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet\\_Dannecker.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf) (Zugriff am 15.11.2023).
- \_\_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- \_\_\_\_ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht 1*, S. 45-59.
- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hg.), *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282-293.
- \_\_\_\_ (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hg.), *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86-100.
- Frederking, Volker; Brüggemann, Jörn & Albrecht, Christian (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In Mayer, Johannes; Heizmann, Felix & Steinbrenner, Marcus (Hg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 295–314.
- Frickel, Daniela & Kagelmann, Andre (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129-148.
- Haas, Benjamin (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-)Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik 63(10)*, S. 404-413.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In Fürstenau, Sara & Gomolla Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 45-60.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch 176*, S. 6-18.



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

## Über die Herausgeberinnen

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

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

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de

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

ORCID-ID: 0000-0003-4480-1777

Kontakt: kziemen@uni-koeln.de

Simone Stefan

## Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen – Klassenlektüre aus der Sicht junger Erwachsener mit und ohne Behinderung

### Abstract

Viele Argumente, wie etwa die Möglichkeit, sich über das Gelesene auszutauschen, sprechen für Klassenlektüren. Der Lektürewahl kommt dabei eine hohe Bedeutung zu. In diesem Beitrag werden Ausschnitte eines Orientierungsrasters, das Lehrpersonen zur Reflexion der Textauswahl motivieren soll, vorgestellt. Die Orientierungspunkte wurden literaturbasiert und mithilfe von episodischen Interviews generiert, wobei im Folgenden die Erfahrungen und Wünsche der befragten jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung im Fokus stehen.

Class readings appear to have taken a back seat in lessons for several reasons, although there are many arguments in their favour, such as providing an opportunity for literary discussion. Selecting the right book is particularly important. In this article, extracts from an orientation grid will be presented, which will assist teachers in choosing appropriate texts. The points of reference are based on literature and generated with the help of episodic interviews. This article focuses on the experiences and wishes of the young adults (both with and without disabilities) that were interviewed.

### Schlagwörter:

Klassenlektüre, Orientierungsraster, Reflexion, Literarästhetisches Lernen  
Class Readings, Orientation Grid, Reflection, Literary-aesthetic Learning

### 1. Problemaufriss

Lehrpersonen sehen sich immer wieder vor die Aufgabe gestellt, literarische Texte für inklusive Jahrgangsklassen und zunehmend altersgemischte Gruppen auszuwählen. Die Kategorien ‚Einfachheit‘, ‚Kind- und Altersgemäßheit‘ spielen laut einer Befragung von Stefan und Zelger aus dem Jahre 2020 eine (immer noch) entscheidende Rolle. ‚Altersgerechte Lektüre‘ oder ‚zielgruppenorientierte Lesersprachen‘ und Ähnliches negieren aber die Individualität der einzelnen Leser\*innen. „Es gibt nicht das Kind, weder das im Vorschulalter noch das in der Pubertät oder das mit zehn, den Jungen oder das Mädchen“ (Bardola, Hauck, Jandrlic, Rak, Schäfer & Schweikart, 2020: S. 105). Genauso wenig gibt es DAS Kind, DIE\*DEN Jugendliche\*n mit Behinderung oder DIE Kinder mit anderer Erstsprache. „Auch die schematischen Konzepte von Lesealtern sind längst obsolet geworden



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

[...]“ (ebd.). In Anbetracht der Tatsache, dass in inklusiven Lerngruppen das psychologische Entwicklungsalter und das Lebensalter weit auseinanderliegen können, eröffnet sich die Chance, Zuschreibungen von Altersangemessenheit in Bezug auf Lektüreempfehlungen zu überwinden. In der schulischen Praxis wird oft das Entwicklungsalter fokussiert, mit der Folge, dass Kindern und Jugendlichen mit Behinderung komplexe Bücher vorenthalten werden. Auch das Kriterium der Einfachheit darf nicht auf simple Reduzierung beschränkt bleiben, sondern muss auch die Erfahrungen und Erwartungen der Schüler\*innen unter Beachtung des Lebensalters einschließen (vgl. Fußnote 1).

So kritisch sich ein Teil der Literaturwissenschaft diesen zuschreibenden Kategorien gegenüber zeigt, so wenig scheinen sich diese Erkenntnisse im schulischen Alltag bereits durchgesetzt zu haben. Besonders Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden ist die Kategorie Einfachheit sehr wichtig. Die Studie von Stefan und Zelger (2020) kommt zum Schluss, „[...] dass der Wunsch nach Komplexität in Kinderbüchern nur durch wenige Zitate von zwei Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartnern in der empirischen Analyse belegt werden kann, während die Menge der Aussagen Einfachheit fordert“ (Stefan & Zelger, 2020: S. 108). Eine Interviewpartnerin erläutert: „Ich denk mir, die Sprache ist wichtig, dass sie kindgerecht ist, dass sie einfach ist, dass die Kinder sie gut verstehen können [...]“.

### 1.1 Die Bedeutung des Nichtverstehens

Ich las, was ich verstand und was ich nicht verstand. ‚Das ist nichts für dich‘, sagte meine Mutter, ‚das verstehst du nicht!‘ Ich las es trotzdem. Und ich dachte: ‚Verstehen denn die Erwachsenen alles, was sie lesen?‘ Heute bin ich selber erwachsen und kann die Frage sachverständig beantworten: Auch die Erwachsenen verstehen nicht alles. Und wenn sie nur läsen, was sie verstünden, hätten die Buchdrucker und die Setzer in den Zeitungsgebäuden Kurzarbeit  
(Kästner, 1980: S. 97, Erstausgabe 1957).

Angesichts der Vorgaben von Lehrplänen und Curricula wird das Textverstehen beim Lesen aber häufig in den Vordergrund gerückt.

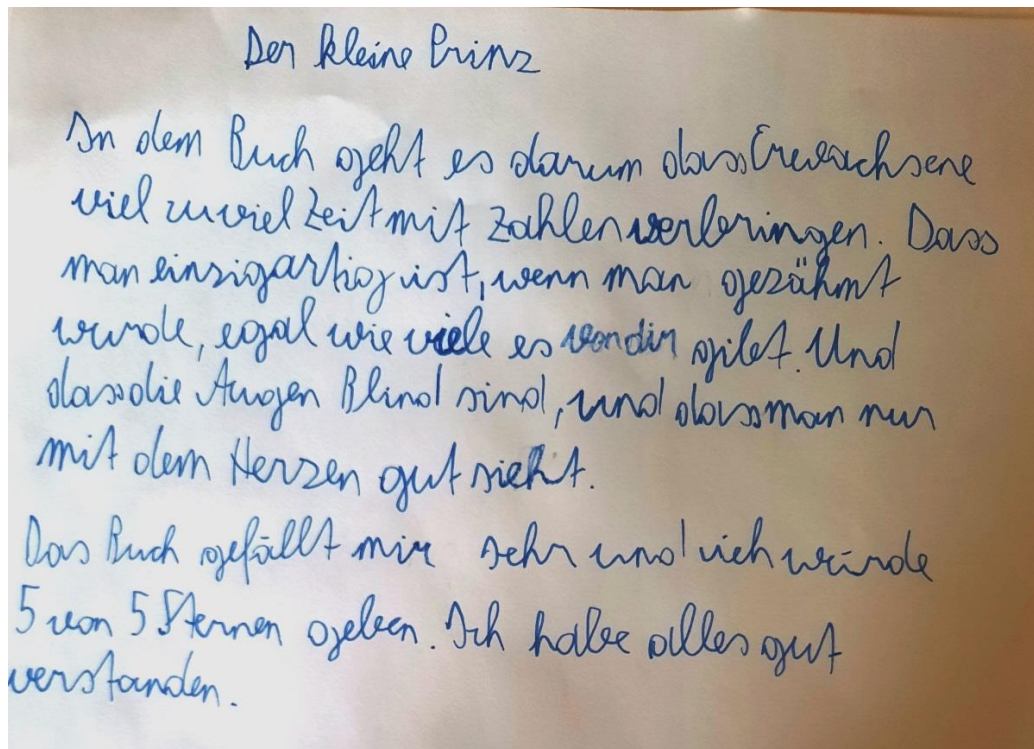


Abb.1: Text eines neunjährigen Schülers (eigene Aufnahme)

In Abbildung 1 sehen Sie den Aufsatz eines neunjährigen Schülers zum Kunstmärchen *Der kleine Prinz*, um das sich ein großer Medienverbund entwickelt hat. Neben Hörspielen, Hörbüchern und Verfilmungen sind zahlreiche Merchandising Produkte am Markt erhältlich. Medienverbünde spielen bezüglich der Lektüreauswahl in inklusiven Lerngruppen aufgrund ihrer multimodalen Zugänge eine große Rolle (vgl. Kurwinkel 2013: o. S.). Der Schülertext in Abb. 1 verdeutlicht, dass der Junge mit ästhetisch herausfordernden Texten produktiv umgeht sowie verschiedene Ebenen wahrnimmt und interpretiert. Der letzte Satz kann dahingehend gedeutet werden, dass ihm nachhaltig klargemacht wurde, dass das Verstehen, im Sinne einer lokalen und globalen Kohärenzbildung, eine entscheidende Komponente beim Lesen darstelle; eine gängige schulische Praxis, die in Bezug auf literarisches Lernen kritisch gesehen werden muss. Polyvalenz ist ein originäres Merkmal von Literatur. Olsen (2020: S. 63) sieht in der Berücksichtigung von Heterogenität/Inklusion eine doppelte Chance: Einerseits müssen sich Unterrichtende mit einer Fülle von Dimensionen des Nichtverstehens befassen. Im Literaturunterricht kann sichtbar werden, dass Aspekte des Nichtverstehens im Umgang mit einem literarischen Werk essenziell sind, d. h. ALLE müssen Nichtverstehen aushalten. Eine Überwindung oder Annäherung an das Verstehen kann im gemeinsamen Gespräch gelingen, aber auch hier werden die Grenzen des Verstehens deutlich sichtbar. Andererseits muss in der Literaturdidaktik vertiefend über die Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen nachgedacht werden. Das von Maria

Lypp 1984 eingebrachte und zugleich unverstandene Kriterium *Einfachheit*<sup>1</sup> darf – so Olsen – nicht weiter an oberster Stelle stehen (vgl. Olsen, 2020: S. 63).

Bei allen Bemühungen seitens der Lehrpersonen, eine Auswahl begründen zu wollen, dürfen natürlich die Schüler\*innen mit ihren individuellen Lesebedürfnissen nicht aus dem Blick geraten.

## 1.2 Einbezug der Schüler\*innen

So plädiert der Lehrer und Literaturwissenschaftler Michael Sahr dafür, „[...] unsere Schüler – so oft es geht – (mit)entscheiden zu lassen über das, was zu lesen und worüber zu schreiben ist“ (Sahr, 2007: S. 7). Dies unterstreicht auch die Interviewaussage einer erfahrenen Tiroler Lehrperson im Rahmen einer Studie von Stefan und Zelger (2020: S. 111):

Wir haben auch immer wieder Testleserinnen und Testleser. Wir teilen Bücher an Kinder aus und fragen sie ‚Welches Buch gefällt dir gut?‘. Und dann entscheiden wir, ob wir es zur Klassenlektüre bestimmen. Ich habe schon oft die Erfahrung gemacht, mir gefällt ein Buch, aber ich habe als Erwachsene ganz andere Kriterien. Die Kinder achten auf ganz was anderes und eigentlich wäre das immer der Idealfall.

Ein Einbezug der Schüler\*innen scheint aber noch keineswegs selbstverständlich zu sein. So schreibt eine junge Studentin, deren eigene Schulzeit noch nicht lange zurückliegt, in ihrem Portfolio zu einem Onlinemodul der Lehrveranstaltung Sprachatelier: „[...] in den Ausführungen im ersten Modul wurde mir dieser Punkt noch einmal verdeutlicht, nach denen die Kinder **sogar** in den Auswahlprozess von Literatur miteinbezogen werden sollen“ (Anonym, 2021: S. 2). Das Wort *sogar* wird von der Verfasserin hervorgehoben, da es also noch gar nicht selbstverständlich zu sein scheint, Kinder in die Lektürewahl miteinzubinden.

Zugespißt zeigt sich die Situation für Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf<sup>2</sup>, die nicht nur nicht miteinbezogen, sondern immer noch von literarischer Teilhabe ausgeschlossen werden, wie auch dieser Gesprächsausschnitt aus einer Lehrveranstaltung an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule verdeutlicht.

[Studentin:] „Während die anderen Kinder die Dorfbibliothek besuchten, bereiteten die E-Kinder [!] einen Obstsalat zu.“ [LV-Leiterin:] ‚Warum?‘ [Studentin:] ‚Das habe ich die Praxislehrerinnen auch gefragt. Sie argumentierten, dass die E-Kinder ja nicht lesen könnten.“ (Gesprächsausschnitt, LV an der KPH, SoSe 2018).

Groß-Kunkel (2017: S. 33) zieht bezugnehmend auf die Studie zur Lesesituation von Menschen mit geistiger Behinderung von Julia Wilke 2016 folgenden Schluss:

---

<sup>1</sup> „Aus diesem Verständnis heraus bezeichnet Einfachheit nicht die simple Reduktion von etwas, sondern ein dialektisches Verhältnis von Einfachheit und Komplexität, das die kognitiv-psychischen Dispositionen, die Erfahrungswelt und Erwartungen von jüngeren Leser\*innen berücksichtigt.“ (Becker, 2020: S. 283)

<sup>2</sup> Kinder, denen in Österreich ein erhöhter Förderbedarf zugesprochen wird, leben unter den Bedingungen einer komplexen Behinderung. Sie werden nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet.

[...] wenn Menschen mit geistiger Behinderung ein grundsätzliches Leseinteresse haben, in der Regel aber entsprechende Angebote fehlen – Nicht-Lesen also nicht ein Effekt von Desinteresse, sondern mangelnder Zugänge zur Literatur ist – kommt es umso mehr darauf an, strukturierte Leseangebote für Menschen mit geistiger Behinderung zu entwickeln.

Dies verdeutlicht einmal mehr, welche hohe Bedeutung der Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen zukommt.

### 1.3 Ausgangslage

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts und der Durchführung großer Leistungsvergleichsstudien (z. B. PISA) sind Leseförderung und Kompetenzorientierung mit einhergehenden Output-Messungen zu zentralen Begriffen geworden. Literarisches Lernen spielt in diesen Erhebungen nur eine untergeordnete Rolle (Spinner, 2017: S. 23 und 24). Diese Tatsache sowie überwiegend individuelle Leseangebote lassen die Klassenlektüre in den Hintergrund geraten. Dabei sprechen viele Argumente für Klassenlektüren; so regt diese etwa Gespräche über Literatur an (Schulz, 2020: S. 1). Im inklusiven Unterricht stellt die Klassenlektüre, verstanden als Prozess des Lesens und Austauschs über einen gewählten Text, einen geeigneten *Gemeinsamen Gegenstand* (Feuser, 1984; vgl. Feuser, 2018: S. 151) dar.

Zugespitzt zeigt sich die Situation für Kinder und Jugendliche mit (erhöhtem) Förderbedarf, denen noch häufig mangelnde kognitive Fähigkeiten für literarisches Lernen zugeschrieben werden (vgl. Volz, 2016: S. 236). So werden immer noch Schüler\*innen-Gruppen von literarischer Teilhabe im Unterricht ausgeschlossen.

Diese Ausgangslage verdeutlicht die Relevanz des Themas und veranlasste die Verfasserin zu einem Projekt, in dem die Sicht junger Erwachsener mit und ohne Behinderung in den Fokus gerückt wurde.

## 2. Ziel und Fragestellung

Objektivität im Sinne quantitativer Forschung kann es im Hinblick auf die Analyse und Bewertung literarischer Texte nicht geben (Becker, 2018: S. 98).

Trotzdem darf von Seiten der Schüler\*innen sowie deren Eltern eine gewisse Validität bei der von der Lehrperson getroffenen Lektürewahl erwartet werden. Die zentrale Frage lautet daher: „Wie kann die Lektüreauswahl von Pädagog\*innen für heterogene Lerngruppen besser validierbar werden?“ Zudem soll folgende Binnenfrage als Leitfaden für die qualitative Forschung dienen: „Welche Merkmale von Klassenlektüre werden von den Interviewpartner\*innen positiv beurteilt, um mit diesen folglich das Orientierungsraster zu erweitern?“

Das Ziel liegt im Erstellen eines Orientierungsrasters, das Pädagog\*innen bei der Wahl einer Klassenlektüre für inklusive Lerngruppen unterstützen soll. Explizit geht es darum, Einseitigkeit in der Wahl zu erkennen und zu vermeiden. Es besteht nämlich die Gefahr, aufgrund der eigenen Lesebiografie und eigener Vorlieben Kindern und Jugendlichen im Unterricht ganze Genres vorzuenthalten.

In einem ersten Schritt wurden die Orientierungspunkte für das Raster literaturbasiert erarbeitet. Da aus Sicht der Verfasserin dieses Beitrags die „Betroffenen selbst“ – nämlich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung – noch zu wenig direkt in die Überlegungen einbezogen werden, wird im Folgenden die Sicht dieser Personengruppe in den Vordergrund gerückt. Aus episodischen Interviews von sieben jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung, die die Schule bald beenden werden oder vor kurzem beendet haben, wurden rückblickend positive Merkmale von Klassenlektüre eruiert und als Orientierungspunkte in das Raster aufgenommen. Die Auswertung erfolgte mit einem kategorienbildenden Verfahren, nämlich der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

### 3. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Im Folgenden werden die aus den Interviews generierten Kategorien benannt und erläutert.

#### 3.1 Kategorie 1 – Freizeitlektüre

Bei allen Interviewpartner\*innen spielte Vorlesen und Lesen bereits in der frühen Kindheit eine besondere Rolle. Eine aus Syrien stammende Person betonte außerdem den Stellenwert des mündlichen Erzählens von Märchen und Geschichten in ihrer Kindheit durch die Großeltern. Fantasy-Geschichten wie *Harry Potter* oder *Das magische Baumhaus* (eine Buchreihe) wurden gleich von mehreren Interviewpartner\*innen als beliebte Freizeitlektüre in Kindheit und früher Jugend genannt. Ein Interviewpartner erzählte bei allen Fragen primär von Zeichentrickfilmen (*Angelo*, *Alvin und die Chipmunks*, *Wickie und die starken Männer*, *Tom und Jerry* etc.), erklärte aber, dass er diese Serien in Buchform besitze.

Zwei Interviewpartner gaben an, auch in der Freizeit Klassiker zu lesen, um etwas für ihre Bildung zu tun: „Mein Papa sagt, Hesse muss man gelesen haben“ (IP 5).

Aktuell lesen drei Interviewpartner\*innen gerne (Auto-)Biografien. Explizit genannt wurden Texte von Gitarrist\*innen sowie von Menschen mit Behinderung. Die jungen Erwachsenen sehen darin die größten Identifikationsmöglichkeiten. Beliebt sind auch englischsprachige Texte, die von mehreren Personen als Freizeitlektüre genannt wurden. Die Interviewpartnerin mit anderer Erstsprache als Deutsch interessiert sich sehr für arabische Literatur. Es zeigte sich, dass der bereits aus der Literaturrecherche in das Raster aufgenommene Punkt *Identifikationspotential* von großer Bedeutung zu sein scheint.

Ein Interviewpartner bevorzugt das Thema Liebe, das von einem anderen dezidiert abgelehnt wird. Auch Comics zählen zur Freizeitlektüre, wobei es für einen Interviewpartner wichtig ist, regelmäßig viele Comic-Bücher auszuleihen. Es sei für ihn aber kein dringendes Bedürfnis, alle fertig zu lesen. Hier liegt die Interpretation nahe, dass er durch das ‚Anlesen‘ inspiriert wird und sich die Geschichte womöglich selbst weiterdenkt.

An dieser Stelle eröffnet sich wiederum die Frage nach der Notwendigkeit eines allumfassenden Verstehens, das durch dieses Vorgehen vielleicht ‚umgangen‘ wird. Beim Comicleser stellen auch die Bilder ein persönliches Auswahlkriterium dar.

Dass Schullektüre durchaus die früheren und aktuellen Interessen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen treffen kann, verdeutlicht die nachfolgend dargestellte Kategorie. Hier muss jedoch erwähnt werden, dass diese positiv bewertete Literatur (wie etwa Jugendbücher) laut den Interviewpartner\*innen eher in der Mittelstufe bzw. generell selten Einzug in den Unterricht gefunden hat.

### 3.2 Kategorie 2 – positiv und negativ bewertete Beispiele für Klassenlektüre

Auffallend ist, dass Klassiker, die von den interviewten Personen nicht näher bestimmt wurden, sowohl negativ als auch positiv bewertet werden. Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner betonen, dass „alte Klassiker irgendwie sein müssten“. Während der Großteil der Interviewten das Lesen als mühsam und wenig spannend beschreibt, erklären zwei Interviewpartner, dass sie während des Lesens durchaus Freude und nach dem Lesen Stolz empfinden würden, wenn sie es dann „geschafft“ hätten.

Dass sich *Tschick* als Schullektüre etabliert hat, spiegelt sich auch in den Interviews wider. Zwei Personen geben an, diesen Roman gemeinsam in der Klasse gelesen zu haben, wobei einmal eine negative Äußerung gemacht, das andere Mal kein Urteil abgegeben wird. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass *Tschick* in einer – damals integrativ geführten – Klasse gemeinsam gelesen wurde. Dies stellt die einzige gemeinsame Leseerfahrung des Interviewpartners mit Lernschwierigkeiten dar. Ansonsten habe er seine Lieblingsbücher aus der Reihe *Beast Quest* einfach in die Schule mitgenommen. Dies war jedoch nicht von der Lehrperson vorgegeben. In der Zeit der Berufsvorbereitung hätte die Klasse sich – so der Interviewpartner – nicht mit Literatur beschäftigt. Zudem könne er sich an eine Art Rätselbuch erinnern, bei dem nach jeder Seite Fragen zu beantworten waren. Auch die anderen Interviewpartner\*innen, die unter den Bedingungen einer körperlichen und geistigen Behinderung leben, betonen, dass literarische Bücher in ihrer Schulzeit eine sehr kleine Rolle spielten. Es wird deutlich, dass gemeinsames Lesen im Unterricht – wenn überhaupt – nur sehr marginalisiert stattfindet. Hier wird bestätigt, dass der Fokus (überwiegend) auf der Leseförderung und somit auf dem Verstehen liegt.

Positiv bewertet werden zudem humorvolle Bücher wie *Herr Karl* oder sehr berührende Romane wie *Der Junge im gestreiften Pyjama*. Ein Interviewpartner erwähnt, dass er es auch positiv findet, in der Schule explizit österreichische Literatur wie Texte von Qualtinger oder Nöstlinger zu lesen, um das Typische im österreichischen Deutsch zu bewahren. Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass englischsprachige Literatur beliebt zu sein scheint. Auch die literarischen Erfahrungen im Englischunterricht scheinen besser als im Deutschunterricht zu sein, was die folgende Kategorie aufzeigt.



### 3.3 Kategorie 3 – Erfahrungen mit Klassenlektüre

Alle Interviewpartner\*innen ohne Behinderung und eine Person mit Behinderung nutzen die Gelegenheit, um von ihren Erfahrungen im Hinblick auf den Englischunterricht zu berichten. Sowohl didaktisch als auch in der Auswahl der Bücher werde im Englischunterricht mehr auf die Jugendlichen eingegangen. Von den weiteren Gesprächspartner\*innen mit Behinderung bleibt der Englischunterricht unerwähnt. Generell werden nur wenige positive Erfahrungen mit Klassenlektüre im Deutschunterricht zur Sprache gebracht. Zwei Interviewpartner\*innen berichten, dass sie in der Mittelschule oft zwischen Alternativen wählen durften. Bereits bei der Vorauswahl habe die Lehrperson die Interessen der Jugendlichen ermittelt und sei bei den zur Auswahl gestellten Büchern darauf eingegangen. Das Gros der befragten jungen Personen bedauert aber ein mangelndes Beachten der Leseinteressen von Schüler\*innen vor allem in der Oberstufe. Viele – insbesondere junge Erwachsene mit Behinderung – bedauern, überhaupt wenig gemeinsame literarische Erfahrungen im Deutschunterricht gemacht zu haben.

Gespräche über Literatur im Unterricht werden durchweg positiv bewertet. Viele Interviewpartner\*innen vermissen im Rückblick ein individuelleres Eingehen auf die Wünsche der Lernenden. Oft müsse bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Text einfach gelesen werden. Viele Schüler\*innen fühlten sich dadurch alleingelassen und oft auch überfordert, wenn sie z. B. langsamere Leser\*innen waren. Andere Medien wie Filme oder Hörbücher kamen – wenn überhaupt – erst nach erfolgreicher Bewältigung des Lesetextes quasi als Belohnung zum Einsatz. Das WIE scheint neben dem WAS laut den befragten Personen durchaus auch ein Problem im Deutschunterricht darzustellen.

Eine Interviewpartnerin berichtet über wenig Feingefühl mancher Lehrpersonen und Mitschüler\*innen in Bezug darauf, dass sie aufgrund einer körperlichen Einschränkung nur ungern laut vorlesen wollte. Sie habe sich in ihrer Schulzeit oft, u. a. auch beim Lesen, ausgegrenzt gefühlt. Die junge Erwachsene räumt gleichzeitig ein, dass sie diese Erfahrung auch stärker gemacht habe. Das nahezu völlige Ignorieren einer anderen Erstsprache als Deutsch und der damit einhergehenden Herausforderungen beim Lesen deutscher Klassiker wurde von einer Interviewpartnerin sehr negativ erlebt, was nun in der folgenden Kategorie zu den geäußerten Verbesserungsvorschlägen und Wünschen im Hinblick auf gemeinsame Lektüre führt. Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit, Deutsch auf hohem Niveau zu beherrschen, um ein Bestehen in der Arbeitswelt sicherstellen zu können.

### 3.4 Kategorie 4 – Wünsche an Klassenlektüre und deren Auswahl

Auffallend ist, dass Humor als positives Merkmal für Klassenlektüre von fast allen Interviewpartner\*innen hervorgehoben wird. Prinzipiell ist der deutliche Wunsch nach Unterhaltung und Freude beim Lesen in den Antworten der jungen Erwachsenen erkennbar. Betont wird aber die Bedeutung einer „Moral“ oder „Botschaft“: Bücher sollten sowohl lustig als auch gewinnbringend für das eigene Leben sein, d. h. zum Nachdenken anregen.

Thematisch wünschen sich die befragten Personen mehr Diversität und fokussieren hier aus persönlichen Gründen die Themen Behinderung und kulturelle Vielfalt. Neben „alten deutschen Klassikern“, deren Bedeutung als kulturelles Erbe die meisten Interviewpartner\*innen durchaus anerkennen, wünschen sich die befragten Personen mehr erfolgreiche Jugendbücher in „aktueller“ Sprache und generell mehr Mitspracherecht bei der Entscheidung über die Buchwahl.

Ein Interviewpartner erwähnt, dass er sich während seiner gesamten Schulzeit *Harry Potter* als Klassenlektüre gewünscht hätte, diesen Wunsch aber nie aussprach, da das für ihn ausgeschlossen schien. Ein Interviewpartner betont, dass Nachhaltigkeit und Umweltschutz in seinem Alltagsleben eine große Bedeutung haben, weshalb er auch beim Buchkauf auf eine nachhaltige, umweltfreundliche Produktion achte. Dies stünde bei ihm sogar über der literarischen Qualität eines Textes. Er erachte dies ebenfalls bei der Buchauswahl in der Schule als wichtiges Kriterium, um bei Jugendlichen ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit zu schaffen. E-Books stellten – so der Interviewpartner – auch eine Möglichkeit dar, Papier und Müll zu sparen.

E-Books sind für viele weitere befragte Personen von Bedeutung. Sie erwähnen aber weniger den Umweltgedanken als vielmehr die Möglichkeit, die Schriftgröße zu verändern, da die kleinen Buchstaben oftmals eine Hürde darstellten. Ein Interviewpartner berichtet, dass er lange Zeit Bücher mit kleingedruckten Buchstaben per se abgelehnt habe. Eine Interviewpartnerin erklärt, dass ihr das Haptische an Büchern sehr wichtig sei und sie E-Books bzw. E-Reader ablehne. Eine Interviewpartnerin wünscht sich mehr „Interaktives“ in Büchern, die in der Klasse gemeinsam gelesen werden. Als Beispiel nennt sie auf Nachfrage *Das böse Buch*, das ihrer Meinung nach aber besser für jüngere Leser\*innen geeignet sei. So könne man Jugendliche am besten zum Lesen motivieren und auf individuelle Interessen und Bedürfnisse eingehen. Dieser Wunsch kann wohl durchaus als ein Zeichen einer mediatisierten Kindheit und Jugend gewertet werden. Die Interviewpartnerin lässt offen, wie diese interaktiven Leseangebote aussehen sollten. Im Handel sind sowohl analoge wie auch digitale Angebote erhältlich (z. B. Pappbücher mit Klappen oder Bücher mit QR-Codes).

#### 4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Als Antwort auf die Frage „Welche Merkmale von Klassenlektüre werden von den Interviewpartner\*innen positiv beurteilt, um mit diesen folglich das Orientierungsraster erweitern zu können?“, ließen sich also folgende zusätzliche Orientierungspunkte eruieren: Um der Nachhaltigkeit Platz zu geben, wurde *Produktionsprozess* mit einer zusätzlichen Zeile ergänzt, *E-Reader*, *Interaktives* und *Tiefgründigkeit gepaart mit Humor* wurden in den Zeilen *Intermedialität* und *Inhalt/Thema* abgebildet. Die Spalte *Mehrsprachigkeit* wurde durch *Innere Mehrsprachigkeit* erweitert.

Als Ergebnis der Erkenntnisse aus dem ersten und zweiten Teil wird an dieser Stelle ein Ausschnitt des Rasters dargestellt. Die leere Spalte rechts bietet Raum, um Individuelles oder Fehlendes zu ergänzen. Es ist auch möglich, die Anordnung oder Platzierung der Spalteninhalte zu verändern. Das Raster soll keineswegs als starres Konstrukt gelten.

Rezipient*innen (Klafki)	Gegenwartsbezug – Aktualität	Zukunftsbedeutung Aha-Effekt	Exemplarität (prototypische Merkmale ...)		
Intermedialität	Hörspiele, Apps, ..	Filme/ Serie, Theater	Comic, Manga	interaktive Angebote	
Buchmarkt	Bestseller	Preise/ Auszeichnungen	Nischenprodukt	erscheint als Serie	
Produktion	Nachhaltig	Qualität	umweltfreundlich	gute Verarbeitung	

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Orientierungsraster

Die Orientierungspunkte an sich sind tatsächlich inhaltsleer. Es bedarf immer eines konkreten Textes, anhand dessen die Punkte durchdacht werden; im Folgenden anhand des Beispiels *Der kleine Prinz*.

Das Kunstmärchen zeigt hohe Aktualität in Bezug auf die Motive Freundschaft, Bindungen und Einsamkeit (man denke etwa an die Corona-Krise); vor allem das Bild der Schlange mit dem verschluckten Elefanten löst ein wirklich ausgesprochenes AHA-Erlebnis aus. Das Kunstmärchen stellt ein prototypisches Beispiel für ein All-Age-Buch dar.

Bezüglich der Produktion gilt es beispielsweise zu erwähnen, dass der Text auch als E-Book erhältlich ist. *Der kleine Prinz* stellt inzwischen einen großen Medienverbund dar. Anhand der Zeile *Buchmarkt* wird ersichtlich, wie Einseitigkeit erkannt werden könnte. Hat eine Lehrperson den *kleinen Prinzen* – also ein preisgekröntes Buch – gewählt, könnte sie ein anderes Mal bewusst zu einem Nischenprodukt greifen. Abschließend bleibt zu betonen, dass regelmäßige Reflexion der Lektürewahl unerlässlich ist,

- um Einseitigkeit zu vermeiden;
- um Teilnahmebarrieren zu erkennen und abzubauen;
- um literarisches Lernen für ALLE zu gewährleisten;

- um Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand und eine gewinnbringende Anschlusskommunikation zu ermöglichen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte die Tatsache, dass sich im Netz und in den Sozialen Medien junge Leser\*innen sehr intensiv über ihre Leseerfahrungen austauschen. Es gibt quasi professionelle Booktuber\*innen wie Tom oder Blogger\*innen wie Jessi Sieb auf Instagram (vgl. Brendel-Perpina, 2021: S. 16-19), die den Buchmarkt durchaus beeinflussen. Interessant sind auch Blogs und Instagram-Accounts junger Lesebotschafter\*innen wie der *lass-mal-lesen-blog* von Mirai Mens (15 Jahre alt). Unter dem Punkt „Schullektüren und Neuigkeiten“ macht sie sich explizit über geeigneten Lesestoff in der Schule Gedanken und gibt Empfehlungen ab. Für die inklusive Bildung stellen solche Möglichkeiten im Netz sicher eine Chance dar, inwieweit sie bereits genutzt werden, bedarf wohl weiterer Nachforschungen.

## 5. Bibliografische Angaben

- Anonym (2021). Auszug aus dem Portfolio einer Studierenden. Kirchlich Pädagogische Hochschule Edith Stein. Stams.
- Bardola, Nicola; Hauck, Stefan; Jandrljic, Mladen; Rak, Alexandra; Schäfer, Christoph & Schweikart, Ralf (2020). *Wie Kinder Bücher lesen. Mehr als ein Wegweiser*. Hamburg: Carlsen.
- Becker, Susanne H. (2018). Schatzkarte oder Wünschelrute? Ein Blick auf Auswahlkriterien zum *Deutschen Jugendliteraturpreis*. In Jantzen, Christoph; Josting, Petra & Ritter, Michael (Hg.), *Ästhetik – Leserbezug – Wirkung. Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur im Wandel der Zeit*. kJl&m 18. extra. München: kopaed.
- Becker, Maria (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache. In Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas & von Glasenapp, Gabriele (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*, Berlin: Peter Lang, S. 279-297.
- Brendel-Perpina, Ina (2021). Social reading in der Peergroup. Von Leseclubs, Buchblogs und Bookstagram. In *JuLit SOS Jugendbuch? Wie und was Jugendliche heute lesen*, Jahrgang, Heft1/21, München: Arbeitskreis Jugendliteratur, S. 14–20, 47.
- Feuser, Georg (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In Müller, Frank, J. (Hg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-165.
- Groß-Kunkel, Anke (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa & Vach, Karin (2019). Literaturunterricht in inklusiven Kontexten. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch. Deutschunterricht und Inklusion*, Weinheim & Basel: Beltz, S. 257–273.
- Kästner, Erich (1980). *Als ich ein kleiner Junge war*. 19. Auflage. Hamburg: Dressler.

- Kurwinkel, Tobias (2013). *Medienverbund*. In KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 01.05.2013. (Zuletzt aktualisiert am: 06.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/661-medienverbund>. Zugriffsdatum: 22.12.2023.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Unterricht. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61-87. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski, Band 33).
- \_\_\_ (2020). „Aber ist denn Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“ Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas & von Glasenapp, Gabriele (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*, Berlin: Peter Lang, S. 49–73.
- Sahr, Michael (2007). *Lauter Lieblingsbücher. Geschichten und Bücher der frühen Jahre*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulz, Andrea. (2020). Liebe Leserinnen und Leser, ... In *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Gespräche über Literatur*, S. 1. 48. Jahrgang. Nummer 280. Seelze: Friedrich Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (2017). *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. 3. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. (Reihe Praxis Deutsch herausgegeben von Jürgen Baurmann und Clemens Kammler).
- Stefan, Simone & Zelger, Barbara (2020). Kinderbücher in den Augen von Tiroler Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich. Übergänge zwischen Sehen und Hören. In Hoiß, Barbara & Stefan, Simone (Hrsg.), *Übergänge. Verzweigte Wege in und zur Kinder- und Jugendliteratur*, S. 101–116. Innsbruck: Studienverlag.
- Volz, Steffen (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, S. 229–243. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski, Band 33).

Zelger, Barbara & Stefan, Simone (2020). Die Festlegung von qualitativen Entscheidungskriterien mit GABEK am Beispiel von Kinderliteratur. In Raich, Margit; Müller-Seegeger, Julia & Ebert, Helmut (Hrsg.), *Symposium Qualitative Sozialforschung 2019. Dialoge, Denken und Durchbrüche*, S. 243–258. Wiesbaden: Springer Gabler.

## Über die Autorin

**Dr. Simone Stefan** ist an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams in Forschung und Lehre tätig. Vor ihrem Germanistikstudium an der Universität Innsbruck und ihrer Promotion arbeitete sie mehrere Jahre als Volks- und Sonderschullehrerin an Tiroler Pflichtschulen. Im Jahre 2022 schloss sie das Masterstudium Inklusion und Schule an der Universität Koblenz Landau ab. Ihre Schwerpunkte sind Deutsch und Inklusiver Bildung  
ORCID-ID: 0009-0006-4942-4033  
Kontakt: simone.stefan@kph-es.at

Wiebke Dannecker, Caroline Ambrosini, Leonie Carell,  
Sophie Spieß, Kerstin Ziemer

## **Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inkluisiven Literaturunterricht (DigiLi)**

### Abstract

Ausgehend von dem von Hennies & Ritter (2013) beschriebenen Spannungsfeld *Gemeinsamkeit und Individualisierung* in Bezug auf das fachliche Lernen im inklusiven Deutschunterricht differenziert der vorliegende Beitrag dieses Spannungsfeld auf der Grundlage empirischer Daten aus. Dazu stellt der Artikel Ergebnisse des vom BMBF geförderten DigiLi-Projekts vor, das sich anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2020: S. 82 f.; Ziemer, 2018: S. 42 ff.) der Fragestellung widmet, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beitragen kann, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu realisieren (vgl. Kerres, 2013: S. 74).

Based on the tension between *commonality and individualization* described by Hennies & Ritter (2013) in relation to subject-specific learning in inclusive German lessons, the article can differentiate this tension on the basis of empirical data. Thus, this paper presents the results of the BMBF-funded DigiLi project, which, based on existing research results (cf. Dannecker, 2020: p. 82 f.; Ziemer, 2018: p. 42 ff.), addresses the question of the extent to which a media-supported learning offer can contribute to achieving the educational goal of cultural participation for all (cf. Kerres, 2013: p. 74).

### Schlagwörter:

Literarisches Lernen, Inklusion, digitale Medien, kommunikationsbasierte Kooperation, fachdidaktische Entwicklungsforschung

Literary Learning, Inclusion, Digital Media, Communication-based Cooperation, Design-based Research

### 1. Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht

Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schüler\*innen mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen und sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018: S. 9).



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

Mit dieser Definition ist zugleich das Spannungsfeld benannt, in dem sich Lehrkräfte konzeptionell bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung bewegen, wenn sie sich dem Anspruch stellen, Lernarrangements heterogenitätssensibel zu gestalten. Hielten Hennies & Ritter vor mehr als zehn Jahren fest, dass die vorliegenden deutschdidaktischen und inklusionsdidaktischen Modelle „die Vielschichtigkeit und die Bandbreite von heterogenen Voraussetzungen, wie sie die SchülerInnen in der inklusiven Schule mitbringen“ (Hennies & Ritter, 2013: o. S.) noch nicht ausreichend berücksichtigten, so lässt sich beobachten, dass sich die Deutschdidaktik in den letzten Jahren diesem Desiderat gewidmet hat und Fragen der Textauswahl, der Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzkategorien, auch in intersektionaler Perspektive, des *Universal Designs* oder der Wahl fachdidaktischer Zugänge diskutiert (für einen Überblick siehe: Dannecker & Schindler, 2021: o. S.).

In ihrem Beitrag *Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik. Ein Problemaufriss* stellen Hennies & Ritter (2013) unter anderem heraus, dass für die Entwicklung einer inklusiven Deutschdidaktik die Reflexion des Verhältnisses von ‚Individualisierung und Gemeinsamkeit‘ nützlich sein könnte, um bestehende Differenzierungskonzepte so weiterzuentwickeln, dass sie den erweiterten Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts genügen können (vgl. Hennies & Ritter, 2013: o. S.). Aufgabe einer inklusiven Deutschdidaktik ist es dabei, „für die jeweilige Lerngruppe ein angemessenes Verhältnis von individualisierten Zugängen und Gemeinsamkeit – sowohl in Sozialformen als auch in der Bearbeitung des fachdidaktischen Gegenstands – zu finden“ (Hennies & Ritter, 2013: o. S.). Bezugnehmend auf das beschriebene Spannungsfeld und das festgestellte Desiderat, dass „konzeptionelle Überlegungen zur Konkretisierung einer solchen inklusiven Didaktik allerdings noch aus[stehen], in denen sowohl die Gemeinsamkeit des Gegenstandes als auch die individualisierenden Zugänge reflektiert werden“ (ebd.), folgt das DigiLi-Projekt diesem Forschungsdesiderat aus interdisziplinärer Perspektive. Als Kooperationsprojekt zwischen dem Fachbereich Deutschdidaktik und der Inklusionsdidaktik gehen die Forschenden der Forderung nach, deutschdidaktische und inklusionsdidaktische Aufgabenbereiche zu verknüpfen. Das DigiLi-Projekt leistet einen Beitrag zur interdisziplinären Forschung für die theoretisch konzeptionelle Fundierung und empirische Erprobung inklusiven Fachunterrichts in der Sekundarstufe I.

Hinsichtlich der Gestaltung eines fachspezifischen Lernarrangements zur Lektüre einer Ganzschrift im Jahrgang 7/8 müssen sich Inklusionsdidaktik und Fachdidaktik zunächst auf ein Inklusionsverständnis einigen, das im Falle des vorgestellten Projekts im Sinne eines weiten Verständnisses des Begriffs als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen gefasst wird (vgl. Dannecker, 2014: S. 212). Damit folgt das DigiLi-Projekt der *New London Group*, einer international zusammengesetzten Forscher\*innengruppe, die dafür plädiert, Lernumgebungen grundsätzlich nicht im Sinne einer Defizitorientierung zu gestalten. Vielmehr zielt der reflexive Ansatz auf Folgendes: „[...] moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and



a pedagogy of inclusion“(Cope & Kalantzis, 2017: S. 313). Dementsprechend wird der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler\*innen im Sinne einer Potenzialorientierung zu berücksichtigen. In Abgrenzung zur häufig synonymen Begriffsverwendung von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der öffentlichen Diskussion meint der Begriff Diversitätsorientierung nicht nur die Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen, sondern vielmehr eine kritische Reflexion gesellschaftlich konstruierter Differenzkategorien wie zum Beispiel *gender, class, race, body*. Dies umfasst, den Blick nicht nur auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden und deren Berücksichtigung zu richten, sondern auch Lehrkräfte für Kategorisierungen in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und für eine diversitätssensible Unterrichtskommunikation zu sensibilisieren (vgl. Dannecker & Schindler, 2021: S. 6; Dannecker, 2023: S. 394).

In Anlehnung an die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (vgl. Ziemer, 2018: S. 93) erfolgt im Projekt zunächst die Strukturierung des Lernprozesses, der einerseits für viele Schüler\*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe (FB)<sup>1</sup> – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible Lernwege eröffnet. Dies erfordert, die fachwissenschaftliche Perspektive in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Gegenständen sowie die diagnostische Perspektive der Aneignung durch die Rezipierenden gleichermaßen im Blick zu behalten (vgl. Dannecker, 2020: S. 10). Grundsätzlich soll dabei eine Balance zwischen der Individualisierung und dem gemeinsamen Lernen (vgl. Ziemer, 2018: S. 124ff.) in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erreicht werden.

## 2. Lernen mit digitalen Medien

Mit dem Einbezug digitaler Medien in die Gestaltung inklusiver Lernsettings ist die Grundannahme verbunden, dass diese

gänzlich neue Arbeitsformen, unterschiedliche Zugänge zu Informationen und Wissen und damit automatisch auch eine andere Lernkultur in deutschen Schulen [zu etablieren vermögen], die das Potenzial besitzt, Inklusion auf der Grundlage eines veränderten Unterrichtskonzeptes der Gesellschaft stärker zu verankern und Teilhabe zu ermöglichen (Schulz, 2018: S. 364).

Um diese Annahme Realität werden zu lassen, bedarf es allerdings eines Rahmens, der sowohl die Professionalisierung des Personals als auch die theoretisch-konzeptionelle Einbettung an den Schulen erfordert (vgl. ebd.). Das Fehlen empirisch fundierter Kon-

---

<sup>1</sup> Diagnostizierte Förderbedarfe sind als Kategorisierungen zu verstehen, die in der Schulpraxis zwar Anwendung finden, jedoch folgt das DigiLi-Projekt einem Inklusionsverständnis jenseits dieser Differenzkonstruktionen, indem allen Schüler\*innen ein Lernangebot gemacht wird, das ihre individuellen Ausgangslagen berücksichtigt. Damit stellt sich das Forschungsprojekt dem Widerspruch, der sich aus einer Diskrepanz der Systemlogiken ergibt, und dem Mehraufwand, der angesichts des Bestrebens einer bestmöglichen Unterstützung der Schüler\*innen zu leisten ist.

zepte für das Lernen mit digitalen Medien im Literaturunterricht wurde mehrfach benannt (vgl. Möbius, 2014: S. 341; Gailberger, 2018: S. 7). Diesem Forschungsdesiderat folgend, widmet sich das Entwicklungs- und Forschungsprojekt DigiLi dem Lernen mit digitalen Medien in heterogenen Lerngruppen, d. h. der Gestaltung und empirischen Erprobung von Lernarrangements, in denen digitale Medien unterstützende und ermöglichende Funktionen einnehmen.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu Konzepten für das Lernen mit digitalen Medien in inklusiven Lerngruppen und für die Teilhabe aller Schüler\*innen an der digitalen Gesellschaft jedoch noch nicht umfassend (vgl. Schulz, 2021: S. 32). Drossel, Eickelmann & Vennemann (2019) stellen in den Befunden der ICILS 2018<sup>2</sup> beispielsweise heraus, dass Schüler\*innen aus benachteiligten Familien deutlich geringere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aufweisen als Schüler\*innen aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Gleichzeitig stellen digitale Medienformate für viele Schüler\*innen das erste Zugriffsformat und oftmals die Ermöglichung von Teilhabe an der Kultur überhaupt dar (vgl. Heinen & Kerres, 2017). Digitales Lesen und Schreiben sollte dabei reflektiert und gleichermaßen „in eine analoge als auch digitale Schreib- und Lesesozialisation eingebunden sein“ (Rezat, 2022: S. 13; vgl. auch Lauer, 2020: S. 101). Die Unterstützung durch digitale Medien für das Lernen im inklusiven Literaturunterricht und die Potenziale solcher Lehr-Lern-Arrangements sind bislang fachspezifisch noch wenig erprobt und es gilt beim Zusammendenken der beiden Bereiche Synergieeffekte aufzuschlüsseln (vgl. Müller, Carell, Dannecker & Ziemer, 2023).

In der Entwicklung und Forschung des Projekts wurden gleichermaßen das Lernen mit digitalen Medien zur Individualisierung als auch das Lernen mit digitalen Medien in kollaborativen Lernumgebungen fokussiert (vgl. Schulz, 2018: S. 347). Die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements ist damit zum einen vielversprechend in Bezug auf Individualisierung und Personalisierung von Lernprozessen, indem beispielsweise den Schüler\*innen Inhalte so zur Verfügung gestellt werden, dass sie sich an „die Lernvoraussetzungen des und der Einzelnen anpassen“ (ebd.). Zum anderen kommt dem Lernen mit digitalen Medien in „kollaborativen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung zu“, wenn in gruppenbezogenen Ebenen „das digitale Medium als Werkzeug betrachtet [wird], das Schülerinnen und Schülern hilft, Lerninhalte mit digitalen Medien zu be- und verarbeiten“ (ebd.).

Im Kontext der Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) bot sich die Integration digitaler Medien nicht nur unter den genannten Gesichtspunkten an, sondern auch, weil die Jahrgänge der Sekundarstufe I als Tablet-Klassen die entsprechende Erfahrung im Umgang mit der Hardware mitbrachten. Gleichzeitig hat der pandemiebedingte Distanzunterricht gezeigt, dass das Lernen in digitalen Räumen für viele Schüler\*innen Exklusionsrisiken birgt (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020: S. 191), dem hier entgegengewirkt werden sollte.

---

<sup>2</sup> Mit der Schulleistungsstudie *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018* wurden computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler\*innen in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich erhoben.

### 3. Methodisches Vorgehen im Forschungs- und Entwicklungsprojekt DigiLi

Mit *Design-based Research* wurde ein Forschungsansatz gewählt, der gleichermaßen auf die Entwicklung und empirische Erprobung eines Lernarrangements in fachdidaktischer Perspektive ausgerichtet ist. Da die „Entwicklung einer Lernumgebung im *Design-based Research* wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses“ (Dube, 2018: S. 52) ist, „stehen vor allem die Lernenden im konkreten Umgang mit den Materialien bzw. neuen Unterrichtsmethoden“ (ebd.) im Fokus der Erhebung. Die Konzeption von Lernarrangements und die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen seitens der Schüler\*innen sind somit forschungsleitend. Zugleich ermöglichen die empirischen Erkenntnisse die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht. Dabei war die Forschung im DigiLi-Projekt durch ein enges Zusammenspiel von Forschungs- und Entwicklungsarbeit gekennzeichnet, da das Design des digitalen Lernarrangements über die Erprobung einzelner Lernsituationen hinaus in die Unterrichtsgestaltung für eine gesamte Lerneinheit an der IUS eingebettet war. Seitens der Schule war eine Passung des Lernarrangements in die strukturellen Konzepte der Schule eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation.

#### 3.1 Ziele des Projekts & Rahmenbedingungen

Das Projekt DigiLi zielt auf die Erforschung des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Literaturunterricht. Dabei wurde die theoriebasierte Entwicklung und Erprobung eines digitalen und barrierefreien Lehr-Lehrarrangements für inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe I angestrebt. Es beabsichtigt Ergebnisse darüber, wie allen Schüler\*innen ein individueller und zugleich gemeinsamer Zugang zu Literatur ermöglicht werden kann. Somit stellt sich das Projekt den aktuellen Herausforderungen der inklusiven (Literatur-)Unterrichtspraxis. Dieser Herausforderung wurde aus interdisziplinärer Perspektive in einem Zeitraum von drei Jahren nachgegangen. Dabei wurden die Daten im Doppeljahrgang 7/8 erhoben und die entwickelten (digitalen) Lernszenarien dort erprobt. Die Lerngruppe wies eine hohe Heterogenität auf: Neben Heterogenität in den vorunterrichtlichen Vorstellungen waren auch verschiedene diagnostizierte FB, wie Geistige Entwicklung, Lernen, Hören und Kommunikation, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Schüler\*innen mit weiteren Diagnosen, wie LRS, in der Lerngruppe vertreten.

Der Deutschunterricht an der IUS ist in der Lernzeit Deutsch organisiert und in sogenannten ‚Lerndörfern‘ strukturiert. Darin wird den Schüler\*innen ein Aufgabenset mit differenzierten Wahlmöglichkeiten angeboten. Ein Lerndorf/-arrangement bietet Raum für eine Art Planarbeit im Fach Deutsch zu den jeweils behandelten Themen und Gegenständen. Zudem ist dieses Lernarrangement anschlussfähig an verschiedene Umsetzungsformen wie z. B. an Freiarbeit oder Projektarbeit (vgl. weitere Erläuterungen zum Lerndorf-Konzept: Carell & Dannecker, 2023a: S. 285ff.). Das im Projekt DigiLi entwickelte

digitale Lernarrangement ermöglicht den Schüler\*innen ein binnendifferenzierendes Angebot an Lernaufgaben mit unterschiedlichen Zugängen zur gelesenen Ganzschrift und zum literarästhetischen Lernen, in dem sie individuell und kooperativ, mehrsinnlich und produktiv lernen und arbeiten können (vgl. Carell & Dannecker, 2023b: S. 29-30). Dieses Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt: „keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden“ (von der Groeben, 2020: S. 23). Stattdessen wählen die Schüler\*innen über die verschiedenen Zugänge analytisch-untersuchend, kreativ-performativ und kommunikativ-handelnd ihre präferierte Auseinandersetzung mit dem gelesenen Jugendroman. Damit folgt das Projekt dem eingangs beschriebenen reflexiven Verständnis einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung (vgl. Cope & Kalantzis, 2017: S. 321) und einer Individualisierung von Lernprozessen, das den heterogenen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lerngruppe individuell gerecht wird (vgl. von Brand, 2010: S. 210). Gleichzeitig gilt es hinsichtlich der Individualisierung des Lernens zu berücksichtigen, dass der Austausch über das Gelernte bzw. Gelesene – insbesondere in inklusiven Lehr-Lernsettings – von grundlegender Bedeutung ist. In diesem Sinne zielt das im Projekt entwickelte Lernarrangement auf die Kooperation der Schüler\*innen untereinander, im Sinne eines arbeitsteiligen Handelns in positiver Abhängigkeit und einer dialogisch-kommunikativen Kooperation der Schüler\*innen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten.

### 3.2 Forschungsdesign, -logik und -fragen

Das BMBF-Projekt DigiLi geht, wie eingangs beschrieben, der übergeordneten Forschungsfrage nach: Welche Potenziale bieten sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht? Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2014; 2018; Dannecker & Maus, 2016; von Brand & Brandl, 2017; Ziemer, 2018: S. 42ff.) wird das Lernen mit digitalen Medien im Sinne einer gestaltungsorientierten Didaktik erprobt. Dazu wurde in mehreren aufeinanderfolgenden Erhebungszyklen untersucht, inwiefern ein konkretes Aufgabensetting, das sich durch kooperative Lernanlässe auszeichnet, literarästhetisches Lernen im Sinne einer kulturellen Teilhabe aller ermöglichen kann. „Schrittweise (iterativ) wird die Intervention folglich optimiert und eingangs aufgestellte Hypothesen reformuliert sowie Entwicklungsprozesse und -prinzipien festgehalten“ (Dube, 2018: S. 52).

Die Ausrichtung auf die theoriebasierte Entwicklung sowie die angestrebte empirische Erprobung eines Lernszenarios wurde mit dem Forschungsansatz der *Design-based Research* realisiert. Aus diesem Ansatz resultierte ein zyklisches Vorgehen, bei dem die einzelnen Zyklen die folgenden Zyklen bedingten. Die Forschung des Projektes wurde in einer Vorerhebung sowie vier Forschungszyklen durchgeführt (vgl. Abb. 1).

Zu Beginn der Forschung wurden im Rahmen von vier dem Projekt assoziierten Masterarbeiten die Bedarfe von acht Eltern, Schüler\*innen sowie Lehrkräften der IUS erhoben.

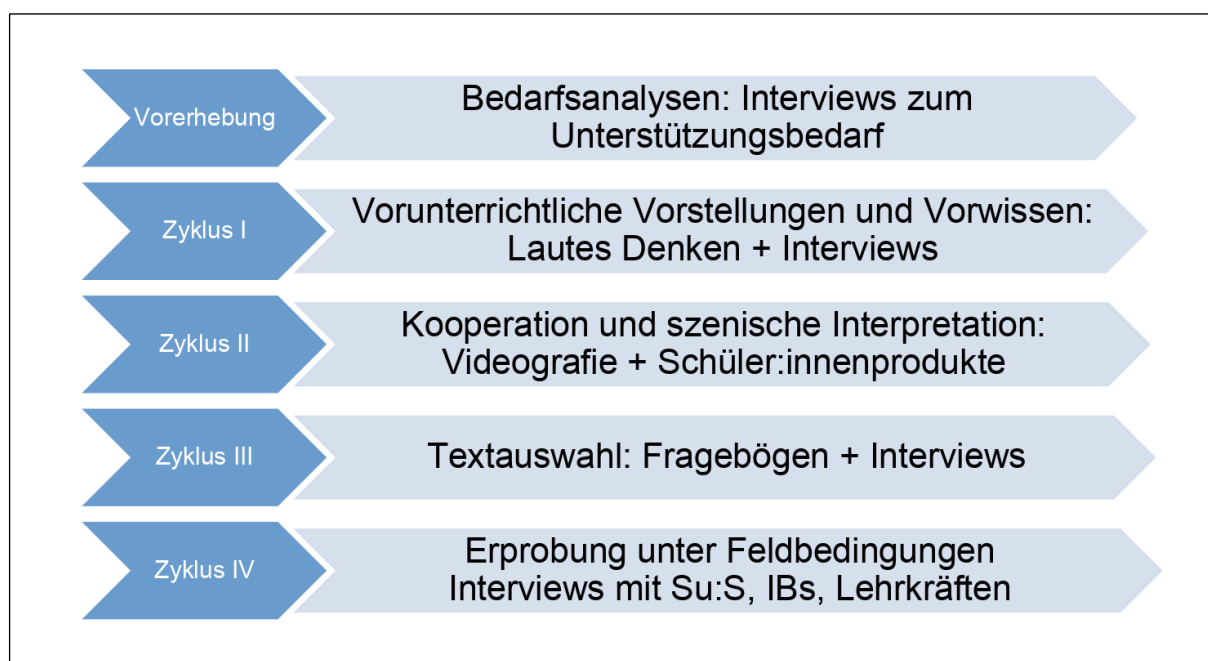


Abbildung 1: Überblick der Erhebungszyklen

Aus den Ergebnissen der Bedarfsanalysen resultierte das Vorhaben der Entwicklung eines digitalen Aufgabensettings in Form einer App sowie die Erhebung vorunterrichtlicher Vorstellungen der Schüler\*innen. Dies wurde in Zyklus I mit der Forschungsfrage: „Welche Ausgangspunkte der Schüler\*innen werden in Bezug auf das literarische Lernen und den Umgang mit digitalen Medien deutlich?“ mit dem Verfahren des Lauten Denkens in Kombination mit einem Leitfadeninterview (Dannecker, 2015) untersucht. Sieben Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierten FB lasen dabei einen Textausschnitt des Romans *2084-Noras Welt* von Jostein Gaarder (2013) und formulierten zunächst ihre individuellen Gedanken zum Text. Im Anschluss an das Lesen und Laute Denken wurden den Schüler\*innen im Leitfadeninterview Fragen zum gelesenen Text und zu möglichen Hilfestellungen gestellt. Die Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Die Analyse erfolgte kategoriengeleitet mit einem deduktiv und induktiv herausgearbeiteten Kategoriensystem.

Forschungsleitend für den zweiten Zyklus, der sich in drei Teile gliedert, war das (Design-)Prinzip der Kooperation. Zyklus II.1 unterliegt der Forschungsfrage „Inwiefern kann Kooperation das literarische Lernen im inklusiven Unterricht ermöglichen und welche Rolle spielen digitale Medien dabei?“. Dies wurde in Form eines inklusiven Aufgabensettings erprobt, bei dem die Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierten FB als Gruppe einen Trailer zu dem Roman *2084-Noras Welt* erstellten. Die Auswertung der Videografie des unterrichtlichen Geschehens bei der Erstellung des Trailers erfolgte analog zum ersten Zyklus mittels Qualitativer Inhaltsanalyse. Die Proband\*innengruppe bestand erneut aus den zwei Schüler\*innen mit diagnostiziertem sowie zwei Schüler\*innen ohne diagnostizierten FB.

Zyklus II.2 untersucht weiterhin die Kooperation in einer heterogenen Gruppe, hier in einem Aufgabensetting zur Erstellung von Standbildern. Die erhobenen Daten bestehen aus Videographien. Diese wurden wie auch der Zyklus zuvor im Hinblick auf Aspekte kooperativen und literarischen Lernens mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Während der Aufgabenbearbeitung zum Standbild lasen Schüler\*innen zunächst die Textstellen und bedienten sich des ausliegenden Kostüm- und Requisitenangebots. Darauf wurden die Standbilder mit wechselnden Rollen gebaut. In einem letzten Schritt erfolgte ein Reflexionsgespräch über die als Fotos festgehaltenen Standbilder, was einen erneuten vertieften Bezug zum Text in Verbindung zu den Standbildern ermöglichen sollte.

Die Datenerhebung in Zyklus II.3 zielte auf eine Rückmeldung zur Gestaltung des Lernarrangements mit der digitalen Lernplattform *Lernlog* und wurde damit eingeleitet, dass die Schüler\*innen gebeten wurden, ihr Portfolio, das sie mit der App *BookCreator* zum Lerndorf erarbeitet hatten, zu öffnen. Dies sollte im Sinne eines *Stimulated Recalls* eine Reflexion des eigenen Lernwegs anregen. Ergänzend wurden die Proband\*innen gebeten, einen Fragebogen auf ihrem Tablet auszufüllen. Die Versuchsleiter\*innen begleiteten die Proband\*innen beim Ausfüllen. Die Stichprobe umfasste vier Schüler\*innen, darunter zwei Schüler\*innen mit diagnostiziertem FB. Aus den Ergebnissen der Erprobung des Lerndorfprototypen resultierte ein erneutes Re-Design der Aufgabenstrukturen sowie die Weiterentwicklung der parallel entwickelten DigiLi-App. Bei deren Entwicklung wurde daher auf vielfältige und kleinschrittige Aufgabenstellungen, ein Belohnungssystem sowie ein erhöhtes Maß an Möglichkeiten der Anschlusskommunikation geachtet.

Zyklus III erforschte die begründete Buchauswahl und ging somit den Forschungsfragen: „Welche Lektüren werden von den Su\*S gewählt?/Wonach werden die Lektüren ausgewählt bzw. nach welchen Kriterien wird die Lektüre gewählt?“ nach. Dazu wurden aus einer heterogenen Proband\*innengruppe 155 quantitativen Fragebögen ausgewertet sowie elf qualitative Leitfadeninterviews. Die Auswertung der quantitativen Daten der Fragebogenumfrage erfolgte als Häufigkeitsanalyse. Die Auswertung der qualitativen Daten wurde hingegen erneut mit der Qualitativen Inhaltsanalyse kategoriengeleitet durchgeführt.

In Kooperation mit einer Kölner Mediendesignagentur wurde die DigiLi-App entwickelt, die ein digitales barrierearmes und interaktives Lernarrangement abbildet. In diesem wurden die Wünsche und Visionen der Schüler\*innen sowie der Forscher\*innen und des pädagogischen Personals (Lehrer\*innen und Inklusionsbegleiter\*innen) in Hinblick auf die Barrierefreiheit und Teilhabemöglichkeit für alle Schüler\*innen angestrebt. Die Web-App präsentiert ein digitales Lerndorf, in dessen Häusern sich Aufgabenpakete mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Lernwegen (analytisch, kreativ-performativ und kommunikativ-handelnd) befinden. Mittels dieser können die Schüler\*innen ihren präferierten Lernweg selbst gestalten und Fortschritte dokumentieren. Das Lerndorf wurde als Zyklus IV.1 in den Jahrgängen 7/8 erprobt. Während ausgewählter Lernzeiten wurden strukturierte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Durch diese sollte v. a. sichtbar

werden, inwiefern eine Kooperation mit digitalen Medien und die Ermöglichung kooperativen Arbeitens erkennbar war, was auch ein Anliegen der DigiLi-App darstellt. (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Einblick in die Arbeit mit der DigiLi App

Eine im Vergleich zum Prototypen re-designte Aufgabe in der DigiLi-App ist die Chat-Aufgabe. Diese wurde hinsichtlich der Anschlusskommunikation zu unterschiedlichen Büchern in den Blick genommen. Die Aufgabenstellung beinhaltet den Austausch über Inhalte des gelesenen Buches als Chat mit einem/einer Partner\*in und das ggf. Hinzufügen von Musik etc. Dabei wurden den Schüler\*innen lediglich Impulse wie Thema oder Lieblingscharaktere an die Hand gegeben. Somit entsprach sie einer natürlich differenzierten Aufgabe, die unterschiedlich auf verschiedenen Kompetenzstufen gelöst werden konnte. Die Erprobung (der Kooperation im digitalen Raum) fand hierbei innerhalb der ganzen Lerngruppe statt. So konnte die Frage in den Blick genommen werden, ob die DigiLi-App auch für Schüler\*innen mit verschiedenen diagnostizierten FBen einsetzbar ist und wo mögliche Chancen und Grenzen liegen.

Die Durchführung des re-designten digitalen Lerndorfs wurde in einem nächsten Schritt in Zyklus IV.2 exemplarisch von den Akteur\*innen der Praxis (sechs Schüler\*innen, eine Inklusionsbegleitung und sechs Lernbegleitungen) in Form von leitfadengestützten Einzelinterviews evaluiert. In den Interviews wurde der Forschungsfrage: „Inwiefern kann die DigiLi-App das literarische Lernen im inklusiven Unterricht unterstützen?“ nachgegangen. Auch hier erfolgte die Datenerhebung bei den Schüler\*innen in einer heterogenen Proband\*innengruppe. Alle Akteur\*innen wurden zunächst nach einer individuellen Rückmeldung zu allgemeinen Aspekten der App befragt. Weiter wurden auf spezifische Aspekte der App, wie Aufgabenwahl, Unterstützungsbedarfe sowie App-Gestaltung und -Funktionen näher eingegangen. Bei den Lehrer\*inneninterviews wurde zudem ein vertiefter Blick auf den Umgang mit der App in der Praxis gelegt. Alle Leitfadeninterviews wurden weiter mit der qualitativen Inhaltsanalyse kategoriengeleitet analysiert. Aus den Ergebnissen aller voneinander resultierenden Zyklen lassen sich drei Spannungsfelder ziehen, die im Folgenden als Struktur der Forschungsergebnispräsentation dienen.

## 4. Darstellung der Ergebnisse: Ausdifferenzierung der Spannungsfelder

Wie eingangs beschrieben, haben Hennies & Ritter (2013) hinsichtlich der Gestaltung inklusiven Deutschunterrichts das Spannungsfeld ‚Individualisierung und Gemeinsamkeit‘ aufgezeigt. Bezugnehmend auf diese theoretisch-konzeptionelle Modellierung lässt sich auf der Grundlage der im DigiLi-Projekt erhobenen Daten in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts mit digitalen Medien im Doppeljahrgang 7/8 an der Kooperationsschule IUS eine Ausdifferenzierung dieses Spannungsfeldes anschließen. Ebenfalls ergeben sich auf der Grundlage der erhobenen Daten zwei weitere Spannungsfelder: Mit der Reflexion der Verhältnisse von ‚Strukturiertheit und Offenheit‘ sowie ‚Digital und Analog‘ werden zwei weitere Spannungsfelder aufgezeigt, die in der Weiterentwicklung von Ansätzen, die den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts genügen können, thematisiert werden sollten bzw. nützlich sein könnten, um bestehende Differenzierungskonzepte weiterzuentwickeln. In den Kapiteln 4.1 bis 4.3 werden zentrale Ergebnisse zu den drei benannten Spannungsfeldern vorgestellt und diskutiert.

### 4.1 Individualisierung vs. Gemeinsamkeit – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen (Bedarfsanalysen, Zyklus I bis IV) in Bezug auf das Spannungsfeld Individualisierung vs. Gemeinsamkeit dargestellt.

In den Bedarfsanalysen formulierten insbesondere die Lehrkräfte ihren Wunsch nach individualisierbaren Lernformaten und – mit der Perspektive auf die Entwicklung einer Lernapp für den Literaturunterricht – nach einer individualisierbaren und in alle Richtungen differenzierbaren App: „Ich hätte am liebsten eine, wo es viele Bücher gibt, die auf allen Niveaus so aufgearbeitet sind, dass alle Kinder quasi das gleiche Buch bearbeiten könnten aber eben so differenziert, dass es eben auch für alle passend ist. Das fände ich am schönsten“ (MEd Lw002). Andererseits benannten sie mit dem Wunsch nach mehr Raum für Anschlusskommunikation den Bedarf nach gemeinsamen Lernen. Seitens der Schüler\*innen wurde hier erstmals der Wunsch nach individuell wählbaren Lektüren (vs. eine gemeinsame Klassenlektüre) benannt und mit der Motivation begründet, ein selbst ausgewähltes Buch lieber zu lesen als ein vorgegebenes.

In den Erhebungen zu Zyklus I äußerten die Schüler\*innen sehr unterschiedliche Leseindrücke und verschiedene Unterstützungsbedarfe, z. B. auf Wortebene, indem Schüler\*innen Verständnisfragen zu unbekanntem Wörtern im Text stellten. Gleichzeitig wurde von den Schüler\*innen auch moralische Unterstützung eingefordert zum Umgang und ihrem realen Handeln in Bezug auf ökologische Krisen:

Hm (nachdenklich), ja da sterben jetzt noch mehr Tiere. Und keine Ahnung. Ja, ich denke halt, dass es so passieren wird auch. Also vielleicht nicht in dem Zeitraum, aber irgendwann werden die halt auch aussterben, denke ich (ZIS1.1, 00:07:08-6).

Demnach sind in heterogenen Lerngruppen individuelle und differenzierte Zugänge sowie Lektüren und Lernmaterialien notwendig, um die Schüler\*innen zu unterstützen. In der Auswertung der Daten zeigte sich, dass alle Schüler\*innen die Versuchsleiter\*innen



als kooperative Andere für ihre Unterstützung eingefordert hatten, beispielsweise durch Rückfragen zum Textverständnis und zur Dramaturgie des gelesenen Textes, zur Erläuterung unbekannter Wörter oder auch zur moralischen Unterstützung im Umgang mit den komplexen Herausforderungen der gegenwärtigen ökologischen Krisen. In diesem Sinne wurde Gemeinsamkeit im Sinne von kooperativem Lernen als zielführendes Designprinzip für den weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozess erkannt.

Für die Gestaltung von Zyklus II.1 wurde das gemeinsame Lernen in kooperativen Settings als Designprinzip zentral umgesetzt. Die Schüler\*innen unterstützten sich untereinander auch in verschiedenen Bereichen des literarischen Lernens, z. B. der Interpretation der Figuren sowie im Bereich Rechtschreibung und Textverständnis. Eine Schwierigkeit zeigte sich in der Arbeit über die Art der Verständigung über den literarischen Text und seine Bedeutung. Offene Fragen, beispielsweise zur Handlung oder zur Dramaturgie des Romans, konnten in der Gruppe häufig nicht geklärt werden, wenn niemand aus der Gruppe die Antwort kannte und helfen konnte. An solchen Stellen hätten die Lernenden eine Form von Feedback gebraucht, eine Rückmeldung über eine kompetente andere Person, in diesem Falle die Versuchsleiter\*innen.

Für die Weiterentwicklung zu Zyklus II.2 wurden daher die Prinzipien Gemeinsamkeit und Kooperation beibehalten, für das gemeinsame Lernen wurde eine stärkere Vorstrukturierung der Kooperation durch Rollenzuweisung vorgenommen. Die Schüler\*innen erhielten jeweils Rollenkarten (Schauspieler\*in, Regisseur\*in, Kamerafrau/-mann). So führte eine klare Zuteilung der verschiedenen Rollen dazu, dass die Aufgabenverteilung gemeinsam und selbständig gelingen konnte, während die jeweilige Rolle individuell gestaltet und ausgefüllt werden konnte. Des Weiteren zeigte sich in einem abschließenden Gespräch über die erarbeiteten Szenen und Standbilder das Hinzuziehen der gemeinsam erstellten digitalen Fotoprodukte, dass diese den Austausch und die Anschlusskommunikation über den gelesenen Roman unterstützten, da mithilfe der Fotos ein Austausch nicht nur rein verbal-sprachlich möglich war, sondern auch über das Zeigen auf den Bildern und die Bezugnahme auf konkrete Situationen aus der Erstellung der Standbilder.

Zyklus II.3 diente der Rückmeldung, hier konnte u. a. der eingangs benannte Wunsch nach der eigenen Buchwahl nochmals validiert werden. Es wurde deutlich, dass sich die Schüler\*innen insgesamt für das Lerndorf zum Roman *2084. Noras Welt*, aber auch für Lerndörfer generell, eine Individualisierung und größere Mitbestimmung bei der Lektürewahl gewünscht hätten (siehe ausführlich zur Buchauswahl: Ambrosini, Carell & Dannecker, i. E.).

In einigen Fällen wurde die Partner\*innenarbeit als Hilfestellung erwähnt. Insgesamt wurde zudem generell der Wunsch nach Austauschmöglichkeiten explizit genannt: „Dass man vielleicht mehr, zusammen über das Buch redet.“ (FB S20ZII.3). Damit zeigte sich hier wiederholt die Relevanz und der Bedarf nach Anschlusskommunikation.

Die Ergebnisse aus Zyklus III manifestierten noch einmal die Rückmeldung der Schüler\*innen nach dem Wunsch, sich individuell ein eigenes Buch aussuchen zu können und keine gemeinsame Klassenlektüre für alle festzulegen. Gleichzeitig zeigte sich in der Erhebung der tatsächlichen Buchauswahl und der jeweiligen Begründung, dass mehrere

Schüler\*innen sich bei der eigenen Buchauswahl an jener der Mitschüler\*innen orientierten, um besser miteinander arbeiten zu können. Andere Schüler\*innen wiederum bevorzugten die Zusammenarbeit mit jemandem, der\*die ein anderes Buch gelesen hatte. Dadurch ließen sich authentischere Kommunikationssituationen herstellen, indem sich von den unterschiedlichen Büchern berichtet wurde.<sup>3</sup>

Im finalen Zyklus IV zeigen die Ergebnisse aus den Interviews ein erhöhtes Interesse der Schüler\*innen an Kooperation und Partner\*innenarbeit. So äußerten Schüler\*innen: „Ich habe eher mit meinem mit meinen Freunden zusammen gearbeitet“ (S43ZIV.2, 00:04:55-3) oder: „die meisten Aufgaben habe ich alleine gemacht, aber es gibt auch eine Aufgabe, die kann man zu zweit machen und zu zweit hat das sehr Spaß gemacht“ (S44ZIV.2, 00:03:04-1). Auch der formulierte Wunsch nach Anschlusskommunikation über die jeweils gelesenen Lektüren zeigen den Bedarf nach Austausch und gemeinsamem Lernen. Dies haben einige Schüler\*innen aufgrund der individuellen Buchwahl für nicht möglich befunden, während andere Schüler\*innen die unterschiedliche Buchwahl nicht als Problem wahrgenommen haben: „Ähm wir hatten andere Bücher aber das war dann nicht so ein Problem“ (S43ZIV.2, 00:05:27-2).

Die Auswertung der Schülerprodukte zur Chat-Aufgabe zeigte, dass diese ausnahmslos gemeinsam in Partner\*innenarbeit bearbeitet wurde. Dies war auch der Fall, wenn die Schüler\*innen nicht dasselbe Buch gelesen hatten. Dabei orientierten sich die Schüler\*innen insbesondere an bestehenden Freundschaftskonstellationen. In einigen Fällen übernahmen Schüler\*innen die Rolle der\*s Chat-Partner\*in doppelt, um anderen Schüler\*innen die Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen. Die Kooperation funktionierte aufgrund positiver Ressourcen-Interdependenz gut, insbesondere bei unterschiedlichen Lektüren. Auch in der Auswertung der Chat-Aufgabe zeigte sich, dass sich in dieser Lerngruppe die individualisierte Buchauswahl auszahlte. Wenn zwei Schüler\*innen ein Chat-Gespräch über unterschiedliche gelesene Bücher führten, fiel die Inhaltswiedergabe naturgemäß detaillierter aus. Zudem war der Austausch stärker durch interessierte Nachfragen geprägt, als wenn das Buch beiden bekannt war.

## 4.2 Strukturiertheit vs. Offenheit – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen in Bezug auf das Spannungsfeld Offenheit vs. Strukturiertheit dargestellt.

In den Bedarfsanalysen zeigte sich auf Schüler\*innenseite insbesondere das Bedürfnis nach einem klar strukturierten und übersichtlichen Lernarrangement. Beispielsweise nannten die Schüler\*innen kleinschrittige Aufgabenstellungen und eine erkennbare visu-

---

<sup>3</sup> Unter den angebotenen Lektüren waren vier Lektüren in Einfacher Sprache: *Die Wolke* (Gudrun Pausewang), *Ellbogen* (Fatma Aydemir), *Aktion Klimaschock* (Daniele Meocci) und *Olga und Marie* (Andrea Lauer) sowie drei Graphic Novels: *Die Wolke* (Gudrun Pausewang/Anike Hage), *Völlig menschugge?!* (Andreas Steinhöfel/Melanie Garanin) und *Traum von Olympia* (Reinhard Kleist).

elle Rückmeldung bei Erledigung einer Aufgabe. Gleichzeitig wünschten sich einige Schüler\*innen die Option, aus verschiedenen Wahlaufgaben auswählen zu können, was den Bedarf an einer gewissen Offenheit des Aufgabensets und der einzelnen Lernwege offenlegt. Ebenfalls wurde seitens der Schüler\*innen der Wunsch nach Mitbestimmung bei der Lektüreauswahl (vs. einer gemeinsamen Klassenlektüre) geäußert.

Zyklus II mit dem Fokus auf Kooperation und gemeinsames Lernen/Arbeiten weist durch die verschiedenen (Re-)Designs zentrale Erkenntnisse zum Spannungsfeld Offenheit und Strukturiertheit vor: Grundsätzlich war das gewählte Aufgabensetting in Zyklus II.1 ein sehr offenes; durch die Bezugnahme auf den gesamten Jugendroman *2084. Noras Welt* einerseits und die sehr offen gehaltene Aufgabenstellung mit vielen Wahlmöglichkeiten andererseits konnte das Arbeiten der Schüler\*innengruppe in einem Lernsetting mit geringer Strukturiertheit und großer Offenheit beobachtet werden. Die inhärenten Strukturen der App *iMovie* und ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Programm gaben den Schüler\*innen Orientierung. Von Beginn an legte die Gruppe Aufgaben und Rollenverteilungen fest. Dies geschah jedoch nicht in einvernehmlicher Absprache, sondern ein Schüler übernahm von sich aus die Steuerung: „Lass uns mal das nehmen so“ (S15ZII.1, 00:17:20-4) oder „Ihr könnt schonmal gucken, was wir danach für Szenen benutzen können. Haben wir das Buch da?“ (S15ZII.1, 00:21:07-4). Diese Gruppenstruktur zeigte sich partiell und in abgeschwächter Form auch in anderen Erhebungszyklen, war hier jedoch besonders auffällig und durchgängig zu beobachten. Die offene Aufgabenstellung begünstigte eine durch die Schüler\*innen selbst vorgenommene arbeitsteilige Aufteilung. Dies geschah ohne Absprachen und war quantitativ unverhältnismäßig aufgeteilt. Ein Schüler mit diagnostiziertem FB war dadurch augenscheinlich wenig beteiligt: Anstelle sich verbal-sprachlich zu äußern, kommunizierte dieser vornehmlich über Bewegungen, Blicke oder Interaktionen mit seinem Tablet, die jedoch im verbal-sprachlichen Austausch häufig untergingen. Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Interviews zeigten, dass dieser Schüler im schulischen Alltag nicht bzw. nur sehr selten in kooperativen Teams Gleichaltriger, sondern regelmäßig und hauptsächlich mit der ihm zugeteilten Inklusionsbegleitung oder mit einer sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkraft zusammenarbeitet, was für ihn stärkere Vorstrukturierungen mit sich bringt. Auf diese Weise wird die Relevanz der „Lehrpersonen als Lernbegleiter\*innen“ (Ziemen, 2019: S. 21), wonach die Beziehungsebene zwischen dem pädagogischen Personal und den Schüler\*innen als besondere Art der Kooperation verstanden wird (vgl. ebd.: S. 22), deutlich.<sup>4</sup> Demgegenüber wäre ein Austausch mit kompetenten Anderen, z. B. anderen Schüler\*innen, wünschenswert (vgl. Dannecker, 2020: S. 119).

Eine Stärke der offenen Aufgabenformulierung lag darin, dass die Schüler\*innen ihre eigenen Interpretationen zu Figuren, Handlung und Themen im Roman *2084. Noras*

---

<sup>4</sup> An der IUS bezeichnen sich die Lehrkräfte als Lernbegleiter\*innen. Diese sind nicht gleichzusetzen mit Inklusionsbegleiter\*innen, die einzelne Schüler\*innen individuell unterstützen. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wie auch Inklusionsbegleiter\*innen als erwachsenem pädagogischem Personal wird hier jedoch im Besonderen im Unterschied zur Zusammenarbeit mit Mitschüler\*innen betrachtet.

*Welt* einbrachten. Durch die Herangehensweise, die Geschichte in Bildern nachzuerzählen, recherchierte die Gruppe nach Bildern im Internet, die sie mit ihren eigenen Vorstellungen und Bildern im Kopf abglich: „Dann sucht mal ein Mädchenbild raus, was irgendwie vielleicht zu Nora passen würde“ (S15ZII.1, 00:27:11-6).

Für das Re-Design zu Zyklus II.2 wurden daher die offenen Rahmenvorgaben und Aufgabenstellung aufgegriffen. Durch eine Vorauswahl der Szenen und der angebotenen Requisiten war die Offenheit eingeschränkt und das Arbeitssetting stärker vorstrukturiert. Innerhalb der Aufgabenstellung, die ausgewählte Szene aus dem Roman und Rollenkarten, die durch ein Warm-Up vorbereitet wurden, konnten die Schüler\*innen die Gestaltung der Standbilder kreativ ausfüllen. Offenheit wurde durch die eigene Interpretation der Textstellen, die Umsetzung des szenischen Spiels und die Auswahl an Requisiten angeboten.

Die Rückmeldungen der Proband\*innen zur Buchauswahl in Zyklus II.3 waren grundsätzlich positiv, es zeigte sich eine Tendenz zur Bevorzugung einer stärkeren Offenheit in Bezug auf die Schullektüre. Gleichzeitig seien hier einige kritische Einschätzungen hervorgehoben: Insbesondere die Rückmeldung der Schüler\*innen mit einem diagnostizierten FB fiel kritisch aus. So hob eine Probandin nur eine Seite positiv hervor (vgl. FB S14ZII.3) und bewertete den literarischen Text ansonsten mit „[g]eht“ (S14ZII.3, 00:08:24-7). Einem Probanden hat die Buchauswahl „bisschen halbmäßig gefallen“ (S13ZII.3, 00:14:28-0). Diese Schüler\*innen hätten sich u. a. mehr Bilder gewünscht (zur ausführlichen Analyse der Textauswahl vgl. Ambrosini, Carell & Dannecker, i. E.).

Im Gegensatz zur Kritik der Proband\*innen an der Buchauswahl haben ihnen die Aufgaben im Lerndorf gut gefallen. Auch wird das Lerndorf als Format weiterhin insgesamt positiv bewertet. Dabei schätzen die Proband\*innen die Struktur des Lerndorfs durch das Angebot unterschiedlicher Zugänge zum literarischen Text, entsprechend formulierte Aufgaben sowie Wahlmöglichkeiten. Zudem wünschen sie sich für ein Lerndorf vielfältige, v. a. kreative Aufgaben.

Das im Projekt in Zyklus IV entwickelte binnendifferenzierende digitale Lernarrangement, die DigiLi-App, verlangt eine Öffnung des Unterrichts und es gilt, seitens der Lehrenden eine Balance zwischen Individualisierung und kooperativem Lernen herzustellen (vgl. Carell & Dannecker, 2023a: S. 289). Den Lehrer\*innen erschien die Aufgabenstruktur und Vorgehensweise im Lerndorf indes als zu offen, sodass sie das Bedürfnis hatten nachzusteuern. So wurden zeitliche Vorgaben und eine Umfangsbegrenzung vorgegeben bzw. eine Zuweisung von Wahl- und Pflichtaufgaben vorgenommen: Und dann wurde ja so nachgesteuert von der Schule und ein zusätzlicher Laufzettel rausgegeben mit Pflicht- und Wahlaufgaben aus allen Häusern (L11ZIV.2, 00:03:47-5). Die Schüler\*innen hingegen schätzen die Struktur der App als besonders klar und übersichtlich ein: „Ja also DigiLi ist schon sehr übersichtlich, finde ich.“ (S43ZIV.2, 00:07:57-4). Insbesondere die Visualisierung von bereits erledigten Aufgaben wurde positiv bewertet:

Das hat gut funktioniert, weil manchmal hat man vergessen, dass man ne Aufgabe gemacht hat. Konnte man auf den Haken gucken und dann nochmal genauer gucken, ob man die Aufgabe wirklich gemacht hat. Das hat sehr geholfen (S36ZIV.2, 00:08:39-9).

Die Offenheit hinsichtlich der Buchauswahl wurde von manchen Lehrpersonen als Problem dargestellt, zum einen aufgrund einer möglichen Überforderung der Schüler\*innen. Dennoch wurde die Offenheit bei der Buchauswahl auch positiv hervorgehoben, denn „jeder konnte sich was aussuchen, was ihm gefallen hat“ (L11ZIV.2, 00:02:33-5) und dadurch haben alle gerne gelesen, „auch die sehr schwachen Schüler, die sonst wirklich einen schwierigen Zugang zu Büchern haben“ (L2ZIV.2, 00:07:59-0).

### 4.3 Analog vs. Digital – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen (Bedarfsanalysen, Zyklus I bis IV) in Bezug auf das Spannungsfeld Lernen mit digitalen vs. mit analogen Medien dargestellt.

Alle Schüler\*innen in den Klassenstufen fünf bis acht der IUS arbeiten mit Tablets. Außerdem wurde der Schule in einem Modellprojekt die digitale Lernplattform *Lernlog* zur Verfügung gestellt, die das selbstorganisierte Lernen der Schüler\*innen unterstützt (vgl. Homepage der Heliosschule). Da das Tablet an der IUS ein zentrales Lernmittel und in der Lernzeit durchgehend präsent ist, zeigen die Schüler\*innen einen souveränen Umgang mit den Apps und Kommunikationsmöglichkeiten der Tablets.

In den Bedarfsanalysen konnte seitens der Lehrer\*innen ihre Zielvorstellung für das Lernen mit digitalen Medien im Unterricht erhoben werden: Sie streben eine Balance aus digitalen und analogen Medien an und wünschen sich dies auch für die Entwicklung von Lernarrangements in ihrem Unterricht. Bezugnehmend auf die Entwicklung einer Lernapp ist für sie insbesondere wichtig, dass das Lernen mit der App individualisierbare und differenzierbare Lernangebote bietet. Von den Schüler\*innen wird häufiger eine in der App integrierte Belohnungsfunktion als Wunsch genannt. Möglicherweise sind hier Rückschlüsse auf ihre Erfahrungen als Nutzer\*innen von anderen Apps aus dem eigenen (schulischen und außerschulischen) Alltag zu ziehen.

In Zyklus II.1 stand das gemeinsame Lernen in kooperativen Settings im Fokus. Dabei zeigte sich in Bezug auf das Arbeiten mit digitalen Medien, dass Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierten FB unterschiedliche Vorerfahrungen mitbrachten, aber auch, dass die unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler\*innen im Umgang mit digitalen Medien und Programmen in der Zusammenarbeit hilfreich waren: Die Schüler\*innengruppe entschied sich für die Bearbeitung der Aufgabe mit dem Programm *iMovie* zu arbeiten. Die Arbeit mit ausgewählten Templates als Vorlage für die Videoerstellung sowie einer programmeigenen musikalischen Vorauswahl ermöglichte den Schüler\*innen ein professionelles Design und somit auch schnelle Erfolgserlebnisse. Gleichzeitig zeigte sich, dass für die Gruppe die Arbeit mit dem Design des Trailers im Vordergrund stand und die literarästhetische Auseinandersetzung tendenziell in den Hintergrund rückte. Das Programm war den beiden Schüler\*innen mit diagnostiziertem FB bis dahin nicht bekannt, während die beiden Schüler\*innen ohne diagnostiziertem FB bereits selbstständig damit gearbeitet hatten. Möglicherweise lässt sich dies auf eine gesonderte Unterrichtung und eine getrennte Situation im Schulalltag, in der einige Schüler\*innen mit diagnostiziertem

FB stärker mit ‚analogen‘ Materialien arbeiten, zurückführen. Die Schüler\*innen unterstützten sich untereinander im Umgang mit dem digitalen Tool und konnten daher unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgleichen.

In Zyklus II.2 konnte bezüglich der analogen Medien – speziell zu den angebotenen Requisiten – beobachtet werden, dass sie das Einfinden in das Spiel und in die jeweilige Rolle erleichtern. Gleichzeitig lenkt die Auswahl der Materialien die Interpretation der Proband\*innen bzw. kann auch aufzeigen, wie der Roman bisher von den Schüler\*innen gedeutet wurde. Der Austausch über die Standbilder wurde dadurch unterstützt, dass diese mit der Kamera-App der Tablets fotografiert wurden. Durch die Fotoaufnahmen und die entsprechende Rolle Kamerafrau/-mann wurde eine zusätzliche Ebene in die handlungs- und produktionsorientierte Interpretationsweise mittels Standbildern einge-zogen. Gleichzeitig war es von Bedeutung, dass die Schauspieler\*innen wussten, dass ihre Darstellung über das Medium festgehalten und damit für eine spätere Betrachtung gespeichert wird. Die Schüler\*innen in der Rolle Kamerafrau/-mann hatten demnach die Aufgabe, digitale Medien für kreative Prozesse zielführend einzusetzen, so dass die dargestellte Szene festgehalten wurde. Beispielsweise musste der Ausschnitt passend gewählt und Änderungen bezüglich der Perspektive vorgenommen werden. Auch nutzte das Team aus Kamera und Regie die erstellten Fotos, um die festgehaltene Szene anzuschauen und über die neue Sicht darauf Korrekturen hinsichtlich Gestik und Mimik bei den Schauspieler\*innen vornehmen zu können. So waren die erstellten Fotos handlungsleitend für die Anschlusskommunikation, in der die Bilder gemeinsam betrachtet und besprochen wurden: Die Schüler\*innen trafen Entscheidungen darüber, welches Bild sie jeweils für eine Szene auswählen wollten und die Bilder boten Gelegenheit, um nochmals tiefer in die gemeinsame Interpretation der Szenen, der Figurenkonstellationen, der Handlung und Erzählweise einzutauchen, z. B. über Fragen wie „Wie fühlte sich Jonas in der Situation als Nora ihm vom Traum erzählt?“. Reflexionsgespräche dieser Art könnten noch weiter ausgeführt werden und sollten fester Bestandteil der Erarbeitung von Standbildern sein.

Der Einsatz digitaler Medien, hier das Fotografieren auf dem Tablet, nimmt in Zyklus II.2 vorwiegend eine ästhetisch-kreative sowie dokumentarische Funktion ein. Das Potenzial war insbesondere für die Phase der Anschlusskommunikation produktiv, die zwar immer noch rein sprachlich ablief, aber – unterstützt durch die Bilder – stets konkrete bildliche Bezüge zu dem zuvor Erlebten und den dargestellten Szenen aus dem Roman zur Verfügung stellte. Damit bieten die digital erstellten Produkte insbesondere ein Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht. Die Vorteile digital erstellter Bilder lagen – neben der Produktion – für die Rezeption insbesondere darin, dass sie unmittelbar verfügbar und bearbeitbar waren und damit zum Austausch anregten.

Der Erhebungszyklus II.3 sollte Auskunft darüber geben, welche Aufgabentypen die Schüler\*innen innerhalb der Lerndorfstruktur nutzen und welche Differenzierungsangebote, die durch die Web-App zur Verfügung gestellt wurden, sie wählen – z. B. Texte in Leichter Sprache, ein Glossar mit Worterklärungen oder Tools aus dem Werkzeugschuppen sowie digitale Anwendungen, wie etwa die Einstellungen zur Lesbarkeit von Inhalten,

Sprachein- und -ausgabe-Tools oder Suchmaschinen, die Zugriff auf Bild- und Videomaterial bieten. In den Ergebnissen zeigte sich eine recht hohe Kompetenz im Umgang mit dem Tablet und darin enthaltenden Apps. Nur ein Schüler mit diagnostiziertem FB hatte diesbezüglich Unterstützungsbedarf. Eine Schülerin ebenfalls mit diagnostiziertem FB wiederum nutzte selbstständig die Tastatur- und insbesondere die Aufnahmefunktion zur Beantwortung der Fragen.

In Zyklus IV – der Erprobung der DigiLi-App in der gesamten Lerngruppe – rückte das Spannungsfeld digital/analog besonders in den Mittelpunkt. Hier wurden neben digitalen Hilfestellungen wie z. B. dem Glossar und den Zusammenfassungen in Einfacher Sprache im Werkzeugschuppen auch perzeptive und konkret-gegenständliche Unterstützungsangebote in Form von Materialkisten und Bildkarten zur Verfügung gestellt. Besonders von den Schüler\*innen wurden die Chancen der App erkannt. So wurden beispielsweise die Struktur, das Design, die Farbgebung, das Belohnungssystem und die Abhaken-Funktion usw. positiv hervorgehoben. Zudem wurden die digitalen Unterstützungsangebote als hilfreich bewertet und genutzt. Vor allem die *BookTube*-Videos und das Erklärvideo zum Lerndorf, wurden sowohl als motivierend als auch als „wahnsinnige Entlastung“ (L2ZIV.2, 00:28:34-8) empfunden. Die Inklusionsbegleitungen und Lehrkräfte schätzten digitale Lernangebote hingegen als alleiniges Lernangebot als unzureichend ein. So haben viele Lehrkräfte Schüler\*innen mit diagnostiziertem FB vorwiegend „komplett analog arbeiten lassen“ (L1ZIV.2, 00:21:10-9). Da Ausgedrucktes v. a. auch beim Lesen hilfreich sei (vgl. L11ZIV.2, 00:12:10-1). Dem kann man aber die Nutzung der Barrierefreiheit entgegenhalten, denn z. B. die Zoom-Funktion erleichtert (v. a. den LRS-Schüler\*innen) das Lesen (vgl. ebd.). Ebenso war es in anderen Stufen mit den Zusammenfassungen in Einfacher Sprache, um „halt so diese Möglichkeit [zu] haben, zu unterstreichen, zu markieren, Fragen zu stellen zu Wörtern, damit halt Zusammenhänge klar werden“ (IB1ZIV.2, 00:17:18-0). Außerdem bestand die Einschätzung der Notwendigkeit „neben dem digitalen Format immer wieder analoge, haptische Aufgaben anzubieten“ (L9ZIV.2, 00:08:16-1). So sei teilweise eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung gegeben (vgl. ebd.). Digitales könne nämlich ablenken, auch wenn es motivierend sein könne (vgl. L11ZIV.2, 00:12:10-1).

Die kooperative Chat-Aufgabe wurde in der Erhebung in Zyklus IV mehrfach als Lieblingsaufgabe aus dem Lerndorf genannt. Zur Erstellung des Chats über das Gelesene nutzten die Schüler\*innen unterschiedliche Formate und Programme wie z. B. *Messenger*, *Notes*, die Website *texting.com* oder ein Notiz-Programm auf dem Tablet. Dies war ihnen nach individuellen Vorlieben selbst überlassen. Hier zeigte sich ein kompetenter Umgang mit verschiedenen Tools, der auch strukturell in einem offenen Setting von den Schüler\*innen eigenständig eingesetzt werden konnte.

## 5. Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis

Forschungsleitend für die Entwicklungsarbeit im hier vorgestellten Projekt DigiLi war die Frage, inwiefern ein digitales Lernarrangement, das individuelle Unterstützungsangebote

und Austauschmöglichkeiten in Form einer Web-App anbietet, dazu beitragen kann, dass sich alle Schüler\*innen in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu literarischen Texten und ihrer Gestaltung austauschen. Der Fokus lag dabei auf der kommunikationsbasierten Kooperation der Schüler\*innen in heterogenen Gruppen.

Hinsichtlich des von Hennies & Ritter (2013) identifizierten Spannungsfeldes von Individualisierung und Gemeinsamkeit lässt sich auch in Bezug auf die im DigiLi-Projekt erhobenen Daten sagen, dass sich die Balance dieser beiden Pole in der schulischen Praxis immer noch als Herausforderung erweist. Im Verlauf unseres Projektes ließ sich beobachten, dass Schüler\*innen mit einem diagnostizierten FB zusätzlich individualisierte Angebote zur Verfügung gestellt wurden. Diese sind beispielsweise durch Differenzierungen auf unterschiedlichen Ebenen jenseits digitaler Angebote (z. B. zusätzlicher Papierausdrucke der Aufgaben) oder Lösungen, die ausschließlich individuell zu bewältigen sind, geprägt. So zeigte sich hinsichtlich der Einbindung von Lernbegleiter\*innen in der schulischen Praxis, was auch Arndt, Bender, Heinrich, Lübeck & Werning (2018) beobachten konnten: Die Isolierung einzelner Schüler\*innen und die Delegation von Unterstützungsangeboten an Lernbegleiter\*innen führt zu „intern segregierenden Settings“ (Arndt et al., 2018: S. 84). Dieser Befund verweist darauf, wie schwierig es ist, dem theoretischen Anspruch zu folgen, „konsequent ressourcenorientiert und exklusionsvermeidend zu agieren“ (Haas, 2012: S. 405).

Die im Verlauf des Forschungsprojekts entwickelten Lernangebote waren von Offenheit gekennzeichnet (zum Beispiel die Wahl der Häuser in der App, die Wahl der Aufgaben, die Wahl der Sozialform). Im schulischen Feld zeigte sich bei der Umsetzung das Initiieren einer zusätzlichen Struktur (z. B. Laufzettel), welche von verschiedenen Akteur\*innen vorgegeben wurde, um geforderte Leistungen, z. B. einen Lernbeweis als Form der Leistungsüberprüfung, zu erbringen. Damit stand die Offenheit des Angebotes im DigiLi-Lernarrangement den Ansprüchen standardisierter Bewertungen und Prüfungen gegenüber. Zudem wurden Schüler\*innen mit einem diagnostizierten FB zusätzliche Strukturen vorgegeben. Demzufolge wurde deutlich: Die Offenheit kann Ressource, zum Beispiel der Motivation der Lernenden entsprechen, aber auch Barriere, beispielsweise dem Orientierungsbedarf der Schüler\*innen nicht genügen, sein. So wäre eine Ausgewogenheit von Offenheit und gleichzeitig die Erfüllung der Voraussetzungen des Curriculums wünschenswert. Dazu äußert eine Lehrkraft Folgendes: „Also ich glaube hier wäre es irgendwie noch wichtiger, wie kriegt man das gut zusammen, dass sie einmal diesen Kreativ-Teil haben und Literatur kreativ und vielfältig erfahren und gleichzeitig natürlich auch den Ansprüchen des Curriculums gerecht werden oder des Kernlehrplans“ (L11ZIV.2, 00:05:14-2). Hinsichtlich der Ausdifferenzierung des Spannungsfeldes zwischen Strukturierung und Offenheit lässt sich insbesondere festhalten, dass die Struktur wichtig ist, aber es dennoch auch einer Offenheit in Form von verschiedenen Ausgestaltungsmöglichkeiten bedarf.

Digitale Medien können Barrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen, indem verschiedene Tools genutzt werden, die die Kooperation miteinander und das individuelle



Bewältigen der Aufgaben ermöglichen. Inwiefern das Zusammenspiel von analogen Angeboten, zum Beispiel in Form von konkretem Material zur Ganzschrift oder bildhaften Darstellungen, das digitale Angebot ergänzen können, dazu ist weitere Forschung erforderlich. Insbesondere im Hinblick auf Zyklus IV und damit der Erprobung der Web-App unter Feldbedingungen lässt sich erfreulicherweise festhalten, dass die DigiLi-App zum Gelingen von Kooperation und Anschlusskommunikation beigetragen hat. Dies ist sowohl am Beispiel der Bearbeitung der Chat-Aufgabe ersichtlich geworden, als auch durch das Lerndorf mit seinen Aufgaben zu der Lektüre eingebettet in die Web-App. Eine Lehrkraft hält dazu fest: „Also das war schon halt auch so, dass das immer ein Austausch war. Also das war nicht irgendwie einer arbeitet da jetzt irgendwie so die Sachen runter. Die haben wirklich über die Literatur gesprochen und zusammengearbeitet“ (L2ZIV.2, 00:28:52-0).

Schließlich kann ein Fazit hinsichtlich des Potenzials digitaler Medien in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Lernarrangements im Kontext des vorgestellten Projekts positiv ausfallen: Digitale Medien können Teilhabe ermöglichen. Da Lernende in heterogenen Gruppen auf unterschiedlichen Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen lernen, sich Kultur und Welt erschließen, sind sogenannte analoge Angebote nicht nur eine Ergänzung, sondern es kommt auf eine Balance von digitalen und analogen Formaten an.

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens fällt das Fazit im Fall des DigiLi-Projekts positiv aus. Insbesondere in Bezug auf Forschungsfragen, die sich hinsichtlich inklusiver Lehr-Lernsettings in interdisziplinären Forschungsprojekten stellen, erweist sich Design-based Research im Sinne eines reflektierten Forschungsansatzes, der allgemeindidaktische und fachspezifische Lernprozesse in den Blick nimmt, als passend. Ein besonderes Potenzial liegt für das hier vorgestellte Forschungsprojekt darin, dass die Perspektive der Unterrichtspraxis als gleichberechtigte Partnerin in den Forschungsprozess eingebracht wurde und die Entwicklung von fachspezifischen Lernsituationen im Rahmen der Kooperation von Forschenden und den Lehrkräften an der IUS sowie der Mediendesign-Agentur die Forschungsfragen im Blick behielt und der Entwicklungsprozess forschungsbasiert erfolgen konnte (siehe dazu auch Dannecker i.E.). Nicht zuletzt birgt Design-based Research im Sinne eines Zusammendenkens von Forschung und Entwicklung ein hohes Potenzial hinsichtlich des Transfers von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis.

## 6. Bibliografische Angaben

Ambrosini, Caroline, Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (i. E.). Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der Inklusiven Universitätsschule. In *k:ON Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 8.

Arndt, Ann-Kathrin; Bender, Saskia; Heinrich, Martin; Lübeck, Anika & Werning, Rolf (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unter-

- richt. In Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Til-Sebastian; Proske, Matthias & Strauß, Svenja (Hg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77- 87.
- Brand, Tilman von (2010). Binnendifferenzierung und individuelle Förderung. In ders. (Hg.), *Deutsch unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 210-231.
- \_\_\_ & Brandl, Florian (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2023a). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. In *MedienPädagogik* 52 (gerecht - digital - nachhaltig), S. 276-296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- \_\_\_ & Dannecker, Wiebke (2023b). Wie wollen wir in Zukunft leben? Jostein Gaarders Jugendroman ‚2084. Noras Welt‘. In *Fördermagazin* 4, S. 29-33.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster & New York: Waxmann Verlag, S. 308-323.
- Dannecker, Wiebke (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In J. Hennies & M. Ritter (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. Freiburg: Fillibach Verlag, S. 211-222.
- \_\_\_ (2015): Lautes Denken. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 131-146. 2. Auflage online unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584>
- \_\_\_ (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Basel/Weinheim: Beltz, S. 75-88.
- \_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das film- ästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- \_\_\_ (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman Brüder und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina; Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. WBG und avl-digital. [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet\\_Dannecker.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf) (31.11.2023).

- \_\_\_ (i. E.). Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)‘. In Dannecker, Wiebke & Dube, Juliane (Hg.), *Deutschdidaktik als Design Science. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen*. Online-Band in der Reihe SLLD-B.
- \_\_\_ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs Wie der Soldat das Grammophon repariert als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht* 1, S. 45-59.
- \_\_\_ & Schindler, Kirsten (2021). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Dube, Juliane (2018). Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In Boelmann, Jan (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-63.
- Drossel, Kerstin; Eickelmann, Birgit & Vennemann, Mario (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. In *DDS - Die Deutsche Schule* 111(4), S. 391-404.
- Gaarder, Jostein (2013). *2084 – Noras Welt*. München: Carl Hanser Verlag.
- Gailberger, Steffen (2018). Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hg.), *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Basel/Weinheim: Beltz, S. 7-60.
- Goldan, Janka, Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York: Waxmann, S. 189-201. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20238/pdf/DDS\\_Beiheft\\_16\\_2020\\_Goldan\\_Geist\\_Luetje-Klose\\_Schueler\\_innen\\_mit\\_sonderpaedagogischem.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20238/pdf/DDS_Beiheft_16_2020_Goldan_Geist_Luetje-Klose_Schueler_innen_mit_sonderpaedagogischem.pdf) (30.11.2023).
- Groeben, Annemarie von der (2020). Pädagogische Werkstatt ‹Lernen – individuell und gemeinsam›. Ein Handbuch zur Durchführung der gleichnamigen Pädagogischen Werkstatt. In Schulverbund Blick über den Zaun (BüZ)(Hg.). Bielefeld.
- Haas, Benjamin (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-)Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), S. 404-413.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik - Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> (14.8.2023).
- Heinen, Richard & Kerres, Michael (2017). Bildung in der Digitalen Welt als Herausforderung für Schule. In *DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und*

- pädagogische Praxis* 109(2), S. 128-45. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/DDS-Digitalisierung-190417.pdf> (14.8.2023).
- Heliosschule (o. J.). <https://heliosschule.de/sekundarstufe/>, o. S.
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Lauer, Gerhard (2020). *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wgb Academic.
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Thoms, Sören & Werning, Rolf (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9-58.
- Möbius, Thomas (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In Frederking, Volker; Krommer, Axel & Möbius, Thomas (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Schneider Hohengehren, S. 337-358.
- Müller, Laura; Carell, Leonie; Dannecker, Wiebke & Ziemer, Kerstin (2023). Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Huynh, Ilham; Laubmeister, Clara; Lee, Curie; Melzer, Conny; Schwank, Inge; Weck, Hannah & Ziemer, Kerstin (Hg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-280.
- Rezat, Sara (2022). Digital lesen und schreiben. Basisartikel. In *Praxis Deutsch* 292, S. 4-13.
- Schulz, Lea (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas; & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 344-364.
- \_\_\_ (2021). „Diklusiver Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein“. In *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung), S. 32-54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>.
- Ziemer, Kerstin. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2019). Lehrpersonen als Lernbegleiter\*innen. In Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne (Hg.) *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur\*innen*. Wiesbaden: Springer, S. 21-32.

## Über die Autorinnen

**Caroline Ambrosini** (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert, arbeitete von 2021 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit und ist seit 2022 Studienreferendarin am Studienseminar Siegburg.

ORCID-ID: 0009-0004-9541-9812

Kontakt: caroline.ambrosini@yahoo.de

**Leonie Carell** (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert und ist seit 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und arbeitete von 2021 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit. Sie promoviert zu Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Theaterspiel im Literaturunterricht.

ORCID ID: 0000-0001-8718-6204

Kontakt: leonie.carell@uni-koeln.de

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

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

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de

**Sophie Spieß** (BA) studiert an der Universität zu Köln und arbeitete in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule mit.

ORCID-ID: 0009-0007-5950-3998

Kontakt: sspiess1@uni-koeln.de

**Kerstin Ziemien** (Dr.) ist als Professorin am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln tätig, Arbeitsbereich: Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Forschungsschwerpunkte: Inklusion, inklusive Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, soziale Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

ORCID-ID: 0000-0003-4480-1777

Kontakt: kziemen@uni-koeln.de

Wiebke Dannecker &amp; Anke Groß-Kunkel

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

### Abstract

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

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

### Schlagwörter:

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Diesem Forschungsdesiderat folgt die hier vorgestellte Studie mit dem Ziel, Überlegungen von Lehrkräften zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht im Sinne des literarästhetischen Verstehens (vgl. Dannecker, 2012; 2014) zu erheben. Dazu wurden Lehrkräfte an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie Lehrkräfte an inklusiv unterrichtenden Schulen mittels Leitfadeninterviews befragt. Ausgehend von den Interviewdaten kann rekonstruiert werden, welche didaktischen und methodischen Entscheidungen in der Praxis hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ getroffen werden<sup>1</sup>. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand herausgearbeitet, bevor dann das Forschungsdesign der Studie und die Ergebnisse zur Diskussion gestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und leitet Implikationen für Lehrer\*innenbildung und Schulpraxis ab.

## 2. Zum Forschungsstand – interdisziplinäre Perspektiven

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

---

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



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

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

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

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

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

Dennoch liegen immer mehr Ansätze, die für eine Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht mit Schüler\*innen mit geistiger und komplexer Beeinträchtigung plädieren, vor. Dies zeigt einerseits das in der Praxis etablierte Elementarisierungskonzept<sup>2</sup> von Heinen und Lamers (vgl. Lamers & Heinen, 2006; vgl. Heinen, 2003), welches u. a. von Franz (2007), Böing und Terfloth (2013) sowie Frickel, Wittenhorst und Thiess (2019) auf den (inkluisiven) Literaturunterricht mit Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt übertragen wurde. „Die Elementarisierung (...) hat in einem inklusiven Literaturunterricht eine fundamentale Bedeutung. Sie schafft die didaktische Basis, um Lernprozesse entwicklungsorientiert und individuell zu planen und die Auswahl von Lerninhalten nachvollziehbar zu legitimieren“ (Böing & Terfloth, 2013: S. 29). Daneben bietet das ebenfalls in der Praxis etablierte Konzept der mehr→Sinn<sup>®</sup> Geschichten von Fornefeld einen Zugang zu literarischen Texten u. a. für Schüler\*innen mit komplexer Beeinträchtigung. Das Konzept der mehr→Sinn<sup>®</sup> Geschichten nutzt die Tradition des Geschichtenerzählens und geht davon aus, dass Menschen mit komplexer Beeinträchtigung Teil dieser Geschichtstradition

---

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

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

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

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

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

### 3. Forschungsdesign

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

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

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

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

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

## 4. Ergebnisse

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

### 4.1 Textauswahl – Orientierung an Lesekompetenz und Lebensweltbezug

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4.2 Textauswahl – Bedeutsamkeit von Literatur und kultureller Teilhabe

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.3 Methodenwahl für den Unterricht – Schaffung von Zugängen zu Literatur

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

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

## 5. Schlussfolgerungen zur Textauswahl für den (inkluisiven) Literaturunterricht

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

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



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

## 6. Bibliografische Angaben

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

- Cassirer, Ernst (2007). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Engl. übers. von Reinhard Kaiser. 2., verb. Aufl.* Hamburg: Meiner. (= Philosophische Bibliothek, Bd. 488).
- Dannecker, Wiebke (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schüler/innen der Sekundarstufe II.* Trier: WVT.
- \_\_\_ (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion.* Stuttgart: Fillibach, S. 211-222.
- \_\_\_ (2018a). „Normal ist langweilig.“ Zur Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung von Anderssein in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In *Praxis Deutsch* 272, S. 39-44.
- \_\_\_ (2018b). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In Kleinbub, Iris; Müller, Kathrin & Müller, Ulrike B. (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen.* Weinheim: Beltz, S. 75-88.
- \_\_\_ (2019). „Der Junge war nicht ganz richtig im Kopf“ – zur literarischen Darstellung von Anderssein und Anerkennung in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In Glasenapp, Gabriele von u.a. (Hg.), *Der inklusive Blick II.* Frankfurt/M.: Lang.
- \_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- \_\_\_ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht* 1, S. 45-59.
- \_\_\_ & Maus, Eva (2017). „Die Mitte der Welt finde ich ...“ Die reflektierte Bewertung einer Lektüre als Anlass gemeinsamen Lernens. In *Deutsch* 5-10 50, S. 20-23.
- \_\_\_ & Schindler, Kirsten (2021). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik.* Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Fornefeld, Barbara (2019). Literaturerfahrungen ohne Grenzen: mehr-Sinn Geschichten. In Groß-Kunkel, Anke (Hg.), *LEA Liest – Literatur für alle.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-132.
- Franz, Michael (2007). „Da steh' ich nun, ich armer Tor...“ – Goethes *Faust* im Deutschunterricht der Berufspraxisstufe. In *Lernen konkret* 1, S. 15-18.
- Frickel, Daniela A. (2018). Textpassung. Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘

- und ‚Komplexität‘. In Boelmann, Jan (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-201.
- \_\_\_ & Kagelmann, André (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In Dies. (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main Lang. S. 11-34. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33).
- \_\_\_ & Kagelmann, André (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129-148.
- \_\_\_; Wittenhorst, Mara & Thiess, Christian (2019). Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. In *Lernen konkret 2*, S. 8-11.
- Garbe, Christine & Holle, Karl (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen. In Arnold, Karl-Heinz (Hg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 95-124.
- Groß-Kunkel, Anke (2017a). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- \_\_\_ (2017b). Inklusion und Literaturunterricht – Lesen aus soziokultureller Perspektive betrachtet. In Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (Hg.), *Inklusive Schulen entwickeln - Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-188.
- \_\_\_ (2021). Übergänge zum schulischen Schriftspracherwerb und Literaturunterricht in der Frühförderung schaffen – die soziale Literacy Theorie. In Gebhard, Britta; Simon, Liane; Ziemer, Kerstin; Opp, Günther & Groß-Kunkel, Anke (Hg.), *Transitionen – Übergänge in der Frühförderung gestaltet*. Idstein Schulz-Kirchner-Verlag, S. 196-204.
- Günthner, Werner (2023). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff*. 6., unveränderte Aufl. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Heinen, Norbert (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert & Lamers, Wolfgang (Hg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwer behinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 121-143.
- Hellmich, Frank & Görel, Gamzel (2014). Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-61.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion*. 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [zuletzt aufgerufen am: 24.02.2019].

- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung* 24, S. 1-24.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- \_\_\_ (2009). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa, S. 123-149.
- Kagelmann, Andre (2014). ‚Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potenziale für den Unterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 249-264.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa; Janz, Frauke; Vach, Karin; Terfloth, Karin & Zentel, Pete (2018). Literarische Texte in leichter Sprache - eine interdisziplinäre Betrachtung. In Langern, Anke (Hg.) *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 109-115.
- Kuhl, Jan; Moser, Vera; Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 661–678.
- Lamers, Wolfgang & Heinen, Norbert (2006). Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schüler mit einer (schweren) Behinderung. In Laubenstein, Desiree; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hg.), *Basale Stimulation kritisch - konstruktiv*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141–205.
- McCall, Steve & McLinden, Mike (2001). Accessing the National Literacy Strategy: The use of Moon with children in the United Kingdom with a visual impairment and additional learning difficulties. In *British Journal of Visual Impairment*, 19(1). S. 716.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation*.
- Naugk, Natascha; Ritter, Alexander; Ritter, Michael & Zielinski, Sven (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Niebert, Kai & Gropengießer, Harald (2014). Leitfadengestützte Interviews. In Krüger Dirk; Parchmann, Ilka & Schecker, Horst (Hg.), *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum Verlag, S. 121-132.
- Pompe, Anja (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Praetor Verlagsgesellschaft mbH (2023).  
<https://www.behindertenrechtskonvention.info> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2023)

- Ratz, Christoph & Selmayr, Anna (2021). Schriftsprachliche Kompetenzen. In Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz, Christoph; Selmayr, Anna & Wagner, Michael (Hg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGGE II)*. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen Band 42. 1. Aufl. Bielefeld: Athena, S. 117-134.
- Rosebrock, Cornelia (2005). Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In Härle, Gerhard & Weinkauff, Gina (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 249-266.
- \_\_\_ (2015). Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In *Didaktik Deutsch 38*, S. 33-39.
- \_\_\_ & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 9. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinacker, Tina (2019). *Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich der Planung und Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht*. Unveröff. Masterarbeit, Universität zu Köln.
- Thäle, Angelika & Riegert, Judith (2014). Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen. In Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 195-208.
- Thiele, Annett & Huybrechts, Ann Marie (2018). Literaturunterricht und -didaktik in inklusiven Settings: Eine theoretische und empirische Annäherung. In Langner, Anke; Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit; Moser, Vera (Hg.) *Inklusion im Dialog Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 131-137.
- Wilke, Julia (2016). *Literacy und geistige Behinderung: Eine Grounded-Theory-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In Schneider-Reisinger, Robert & Kreiling, Maria (Hg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede\*n*. Linz: Trauner Verlag, S. 67–80.

## Über die Autorinnen

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

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

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de

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

ORCID-ID: 0000-0003-2829-6168

Kontakt: anke.gross@uni-koeln.de

Laura M. Lewald-Romahn

## **„Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht**

### Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern individuelle und gemeinsame Sichtweisen auf eine ausgewählte Ballade in einem kooperativen, transformativen und binnendifferenzierten Lehr-Lernarrangement durch ein haptisches Materialangebot unterstützt werden können. Dabei wird die individuelle Bedeutsamkeit der Lektüre und die damit einhergehende grundlegende Perspektivenvielfalt auf einen literarischen Text als Potenzial für die Differenzierung der Lernwege wahrgenommen. In diesem Kontext wird die *Dispermediale Didaktik* als neues Unterrichtskonzept für den inklusiven und medialen Literaturunterricht vorgestellt, das die Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen, die Partizipation und das sachanalytische Potenzial des Unterrichtsgegenstands vor der Differenzierung in den Blick nimmt. Ausgehend von den Ergebnissen einer Design-based Research-Studie mit Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf, wird dies am Beispiel der Ballade im inklusiven Literaturunterricht diskutiert.

This article examines how individual and shared perspectives in a cooperative, transformative and internally differentiated teaching-learning arrangement with ballads can be supported by material (e.g. wooden half shells, cardboard). The individuality of the reading process and the diversity of perspectives on a literary text is perceived as a potential for differentiation of learning paths. Moreover, *dispermedial didactics* is presented as a new teaching concept for inclusive and medial literature classes. It focuses on the reflection of differences, participation constructions of difference and the learning object before differentiation. Based on the results of a design-based research study with learners with and without special needs, this is illustrated by using the example of teaching literature with ballads.

### Schlagwörter:

Inklusion, inklusiver Literaturunterricht, Ästhetik, Multimodalität, Dispermedialität, Kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung, Design-based Research  
inclusion, literature classes for children with special needs, aesthetics, multimodality, dispermediality, cooperative learning, internal differentiation, Design-based Research

### 1. Hinführung

In einem Kaleidoskop ergibt nicht das Hinzufügen neuer Steine neue Bilder, sondern durch die ausbalancierte Drehung und die neue Anordnung verändern sich die Sichtweisen. Die Frage nach der Balance von Gemeinsamkeit und Individualität in der Konstruktion von inklusiven Lehr-Lernarrangements ist – nicht nur innerhalb der Deutschdidaktik



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

– ein zentraler Kristallisationspunkt (vgl. Hennies & Ritter, 2013). In diesem Beitrag wird der Balladenunterricht als Beispiel genommen. In der Vergangenheit konnten empirische Untersuchungen bereits zeigen, dass Lerner\*innen verschiedene Textzugänge durch sinnliche und ästhetische Körper- und Formensprache im transformativen Umgang mit Material (Murmeln, Tücher, Pappe usw.) suchen, um konkrete Inhalte einer Ballade erfahrbar zu machen (vgl. Lewald-Romahn, 2021: S. 12 f.). Die leitende Frage dieses Beitrags lautet daher: Wie können individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt werden und wie kann angebotenes und sinnliches Material die Lerner\*innen-Gruppe dabei unterstützen?

Ausgehend davon wird im Folgenden im ersten Teil des Beitrags das Inklusionsverständnis und das Konzept der *Dispermedialität* bzw. einer *Dispermedialen Didaktik* als Modell für den inklusiven Literaturunterricht vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags wird auf die zentralen Ergebnisse Bezug genommen. Die vorgestellten Ergebnisse sind ein Teil einer mehrzyklischen Design-based Research-Studie und stellen eine Teilfrage des Projekts dar (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

## 2. Inklusive Literatur- und Mediendidaktik

Dieser Beitrag geht von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der sich als potenzialorientiert und wertschätzend definiert und eine sprachlich markierte Zwei-Gruppen-Theorie (z. B. ‚die‘ starken vs. schwachen Schüler\*innen) ablehnt. Ausgehend von den Überlegungen zum *Symmedialen Deutschunterricht* (Frederking, 2004; 2013 u. a.) und den Sichtweisen einer *multimodal-orientierten Literaturdidaktik* (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020) wird auf das Medien- bzw. Materialverständnis und die *Dispermediale Didaktik* als neues Konzept eingegangen.

### 2.1 Inklusionsverständnis

Dieser Beitrag spricht sich für die Bezeichnung einer *inkluisiven Literaturdidaktik*, und nicht einer Literaturdidaktik ‚in der Inklusion‘ oder einer ‚inklusionsorientierten‘ Literaturdidaktik aus. Es ist zwar zu fragen, ob die Attribuierung ‚inkluisiv‘ überhaupt notwendig ist, da Inklusion selbstverständlich für alle Fachdidaktiken sein sollte (vgl. Merz-Atalık, 2019: S. 26). Streng genommen sind dabei jedoch nicht die Fachdidaktiken inklusiv, sondern die Gestaltung der Lernprozesse. Dies eröffnet zwei miteinander verwobene Diskussionslinien, denen im Folgenden nachgegangen wird. Erstens, das Verständnis von Inklusion als „Kernaufgabe“ (Merz-Atalık, 2019) – im Sinne einer bildungsgerechten Haltung bzw. eines Prozesses. Zweitens, das Grundverständnis und die fachdidaktischen Zielperspektiven eines sich als selbstverständlich inklusiv definierenden Literaturunterrichts, der sich auf den Weg gemacht hat und gleichzeitig ein emanzipierter (empirischer) Fachzweig der Germanistik im Besonderen und Deutschdidaktik im Speziellen ist.

Der Zugriff auf den Inklusionsbegriff erfolgt über den Bildungsbegriff Klafkis (1963/1975). Im Sinne der „doppelseitige[n] Erschließung“ (Klafki, 1963/1975: S. 43)



wirken die (Um-)Welt und der Menschen reziprok aufeinander ein, sodass Bildung dem Menschen die Welt und die Welt sich dem Menschen eröffnet (vgl. Feuser, 1998: S. 27). Daher ist Bildung kein Momentum, das nur einem selektiven Personenkreis zugeschrieben werden, sondern dem „jeder Menschen teilhaftig werden kann“ (Saalfrank & Zierer, 2017: S. 15). Demzufolge wird nicht gefragt, was ein\*e Lerner\*in gemessen an anderen Lerner\*innen noch nicht kann, sondern welchen Entwicklungsschritt den\*die Lerner\*in bereits gegangen ist und weiter gehen wird. Diese Potenzialorientierung in der Literaturdidaktik stellt einen „positiven Gegenentwurf“ (Leiß, 2019: S. 196) zur defizitären interindividuellen Sichtweise dar. Damit wird sich zugleich an die Sichtweise der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) angelehnt. Eine Studie von Dannecker (2014) zeigt, dass die Haltung der Lehrkraft „zwischen den Polen Defizitorientierung und Potenzialorientierung“ (Leiß, 2019: S. 198) besondere Bedeutung trägt. Potenzialorientierung ist damit eine Grundhaltung, „die Vielfalt der Potenziale und bereits vorhandenen Fähigkeiten als Ressource für wechselseitiges Lernen zu nutzen“ (Middendorf, 2015: S. 9 f.) und die Lerner\*innen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen – „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker, 2020). Diese Sichtweise auf selbstverständliche Unterschiedlichkeit als „Achtung von dem Anderen“ (Reich, 2008, S. 37) lehnt sich eng an die *Disability Studies* an, die Behinderung nicht als Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis und den Behinderungsbegriff als Konstruktionsbegriff (vgl. Feuser, 2018: S. 154) definiert. Damit wird sich gegen die dichotome sprachliche Markierung der starken/schwachen Lerner\*innen ausgesprochen, die zumeist nur den Vergleich kognitiver Leistungen in den Blick nimmt. Es gibt keine starke/schwache Schüler\*innen a priori, sondern per se unterschiedliche Kinder, die sich innerhalb eines Lehr-Lernarrangements den Lerngegenstand unterschiedlich erschließen und durch jeden Kontakt mit ihm wachsen – eine implizite Zwei-Gruppen-Theorie wird damit abgelehnt. Irritation, Phasen des Nicht-Verstehens, Ablehnung oder sprachlich markierte Abwertungen („Ich mag keine Gedichte, ich verstehe sie nicht.“) sind keine Anzeichen für ‚schwache‘ Lerner\*innen, sondern der erste Schritt, um in Kontakt mit dem Bildungsgegenstand zu treten – ohne vorab über den\*die Lerner\*in zu urteilen oder ihm\*ihr literarisches Verständnis abzusprechen.

Nicht erst seit den Debatten um Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. CRPD 2006) und seine rechtlich verbindlichen Forderungen, haben alle Schüler\*innen ein Recht auf qualitativen Literaturunterricht. Ferner darf nicht vergessen werden, dass Inklusion ein aufgeladener, normativer Leit- und Wertbegriff ist, der zudem ein menschenrechtliches Feld berührt.<sup>1</sup> Nach Boger (2015; 2019) ist Inklusion ein „trilemmatisch[es]“ (ebd.) Dilemma der Ebenen *Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion*, das nicht aufgelöst, aber reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Inklusion und Diskussionsfelder der Inklusion bewegen sich daher permanent in Spannungsfeldern und Zwischenpositionen. Um über sie zu sprechen, müssen bereits zentrale Grundsätze gebrochen werden. Diese Paradoxien lassen sich nicht vollständig auflösen, aber sie lassen sich aktiv wahrnehmen

---

<sup>1</sup> Die Behindertenrechtskonvention hat aus der juristischen Perspektive den gleichen Stellenwert wie die Sozialgesetzbücher (insb. Bezug zum Sozialgesetzbuch IX), deren normenhierarchische Beziehung sich aus Art. 59 Abs. 2 GG ergibt.

und in die Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen einbeziehen. Dabei gilt es zu vermeiden, dass „einzelne Schüler\*innen auf Grund einer bestimmten persönlichen oder körperlichen Disposition als Ziel der Inklusion identifiziert werden.“ (Dannecker, 2020 S: 23–24). Inklusiver Literaturunterricht ist keine „Serviceleistung, die die Gesellschaft gewährt oder auch nicht gewährt“ (Biewer, 2017: S. 157), sondern vor allem eine reflexive Haltung, die die Wertschätzung des Anderen schätzt und die Gegenstände des Literaturunterrichts so didaktisiert, dass alle selbstverständlich daran teilhaben – und nicht nur teilnehmen – können.

Es lässt sich festhalten, dass die hier eingenommene Sichtweise auf inklusiven Literaturunterricht eine potenzialorientierte und wertschätzende Haltung meint und sich auf eine „Entwicklungsdimension“ (ebd.: S. 204) bezieht, welche die kontinuierliche Reflexion von Differenzlinien im Kontext diversitätsorientierter Deutschdidaktik (vgl. Dannecker & Schindler, 2022; Dannecker, 2023) meint. Das Bewusstmachen von konstruierten Differenzkategorien lehnt sich an das Konzept einer diversitätssensiblen *Critical Narrative Literacy* an und zielt auf den Erwerb und die Aneignung von Handlungsmacht (Agency) aus der Perspektive der Schüler\*innen ab (vgl. Dannecker, 2020: S. 48; dies, 2023: S. 393). Das Konzept geht über die kritische Textauseinandersetzung hinaus und fragt, wer in welchem (erzählenden) Raum sprechen/erzählen kann, was erzählt wird und was ausgelassen wird/nicht erzählt wird (vgl. ebd.).

## 2.2 Sinnanregender Literaturunterricht – Medien- und Materialverständnis

In der Traditionslinie der integrierten Medienerziehung und Wahrnehmungsbildung haben sich verschiedene medial ausgerichtete Unterrichtskonzepte für den Literaturunterricht herausgebildet. Das sinnliche Anregen durch verschiedene Medien, um unterschiedlichen Lerner\*innen verschiedene (mediale) Zugänge zu ermöglichen, wird in der inklusiven Literaturdidaktik besonders hervorgehoben (vgl. u. a. Frickel & Kagelmann, 2016: S. 16 f.; Kruse, 2016; Demi & Anders, 2020). Dass dies potenzialtragend für den Balladenunterricht ist, zeigen empirische Ergebnisse einer *Laut-Denk-Studie* von 2021 – Lerner\*innen verbinden sinnliche und ästhetische Erfahrungen mit konkreten Inhalten einer Ballade (vgl. Lewald-Romahn, 2021: S. 12 f.). Diskutiert wird bereits das Potenzial der *Symmedialität* bzw. des *Symmedialen Deutschunterrichts* (Frederking, 2004 u. a.) in der Literaturdidaktik (vgl. u. a. Anders, 2016; Demi & Anders, 2020; Schüller, Bulizek & Fiedler, 2021; Dannecker & Kónya-Jobs, 2021) und der *multimodal-orientierten Literaturdidaktik* (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020). Symmedialer Deutschunterricht meint die hybride Verschmelzung verschiedener Medien, die nicht additiv gereiht werden. Der Fokus liegt hier auf dem emergenten Medium selbst (z. B. Tablet als Symmedium). Die damit verbundene Synästhetik bezieht sich auf die „Mehrfachkodierung der Wahrnehmung, d. h. auf die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion“ (Frederking, 2006: S. 212).

Die Sichtweise auf die multimodal-orientierte Literaturdidaktik (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020) steht noch am Anfang der Diskussion. Der Begriff der Multimodalität, de-

finiert als „Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl, 2010: S. 45), ist seinerseits noch weit gefasst und lässt sich noch nicht vollständig vom (Multi-)Medialitätsbegriff abgrenzen (vgl. Schneider, 2018: S. 278; Bock, 2022: S. 123). Berücksichtigt man Jenkins (2006) Dimensionen *convergence/divergence*, lässt sich festhalten, dass Symmedialität sowohl konvergent, als auch divergent zu verstehen ist (vgl. Frederking & Krommer, 2019: S. 5), wohingegen Multimodalität bzw. Multimedialität<sup>2</sup> nur Konvergenztendenzen aufweisen. Symmedialität lässt sich als ein emergenter *gebündelter* Kanal verstehen, durch das gewollte Zusammenspiel verschiedener Medien ergeben sich für den\*die Lerner\*in Zugriffe (z. B. die Nutzung der App *Book Creator* Nutzung auf dem Tablet erlaubt das Aufnehmen von Bildern, Geräuschen, Sprache o.ä.). Während hingegen die Multimodalität eine generelle Breite zulässt und *mehrkanalige* Zugriffe und Ausformungen durch verschiedene Medien betont (z. B. die Schüler\*innen haben die Möglichkeit, einen literarischen Text schriftlich zu lesen, anzuhören oder durch bildgebende unterstützte Kommunikation zu erschließen). Selbstverständlich sind auch hybride Settings gängige Praxis. Dabei ist nicht entscheidend wie viele Sinne angeregt werden, sondern welche in „welcher Kombination, mit welchem Fokus, in welcher methodischen Einbettung“ (Preis, 2020: S. 20). Es bleibt dennoch recht unscharf, in welcher Beziehung die Medien zum Fachgegenstand stehen, unabhängig von ihrem Potenzial bezüglich des Zugriffs. Ferner bleibt die Frage, inwieweit die Reflexion von Differenzliniendiskussionen mitgedacht wird. Welchem Kind schreibe ich schon im Vorfeld welchen Zugang methodisch zu? Welche sinnlichen Kanäle strukturiere ich unbewusst didaktisch vor, damit das Kind X darauf zugreifen kann?

Demzufolge reicht es nicht mehr literaturdidaktische Theorien wie die Symmedialität inklusiv ‚mitzudenken‘, sondern grundlegende Konstruktionsbedingungen müssen strukturell geprüft und reflektiert werden, um an das „Paradigma der Inklusion *akkommodiert* [zu] werden“ (Frickel & Kagelmann, 2016: S 12 [Herv. d. Verf.]). Ohne Zweifel hat Differenzierung das Ziel individuelle Passung zu schaffen. Unreflektierte, oft vorschnell getroffene oder schlicht ‚gut gemeinte‘ jedoch unreflektierte Differenzierungskategorien, begünstigen in der Praxis oft implizite Zwei-Gruppen-Sichtweisen. Sie dürfen nicht dazu führen, dass letztlich neue Trennlinien gezogen werden (vgl. Ziemen, 2016: S. 103; Frickel, 2020: S. 116). Denn Kindern ist im Unterricht sehr wohl bewusst, *wie* sie wahrgenommen werden und *was* ihnen zugetraut wird. Eine im Vorfeld auf Reflexion der Differenzlinienkonstruktion ausgelegtes Unterrichtskonzept, die Partizipation und Vielfalt mitdenkt und gleichzeitig das Potenzial der Unterrichtsgegenstände betont, ist daher ein bildungsgerechter Weg, um sonderpädagogische Perspektiven in der Fachdidaktik strukturell mitzudenken. Diese Perspektive wird im Folgekapitel erweitert (vgl. Kap. 2.3).

Das „spielerische Transformieren“ (Dunker & Lieber, 2013: S. 42 ff., 53–54) kann genutzt werden, um individuelle und ästhetische Zugänge zu einem literarischen Text zu

---

<sup>2</sup> ‚Multisensorisch‘ oder ‚multikodal‘ konnten sich in der fachdidaktischen Diskussion noch nicht durchsetzen (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020: S. 4).

provozieren. Es handelt sich somit um ein individuell hoch kognitiv aktivierendes Vorgehen. Die Sichtweise auf Medialität bzw. Materialität in Transformationsprozessen (Tücher, Mumeln, etc.) wird unterstützt, durch die

Tendenz von Kindern, Objekte im Spiel zu animieren, ihnen Bedeutung zuzuordnen. So kann aus einfachen Wäscheklammern beispielsweise eine Familie werden oder aus Steinen Autos. Dieses Prinzip stellt zudem eine andere Art und Weise dar, auf die Umwelt zuzugehen und sie zu gestalten [...] (Duncker & Lieber, 2013: S. 53)

Der Ansatz ist aus sonderpädagogischer Sicht mit dem *Multisensory Storytelling* und insbesondere den sog. *mehr-Sinn Geschichten* (Fornefeld, 2011; Fornefeld, 2016) verwandt. Er greift sowohl die *Tactile Stories* und *Bag Books* von Fuller (1999), als auch deren Weiterentwicklung *Sensitive Stories* der schottischen Organisation *Promoting a More Inclusive Society (PAMIS)* auf, die für Schulen entwickelt wurden. Das deutschsprachige Konzept der *Basalen Aktionsgeschichten* (vgl. Goudarzi, 2021) ist strukturell mit diesem Ansatz verwandt. Unterschiedliche Materialität, die durch begründete Vorauswahl getroffen wurde, erlaubt Zugänge zum Text und Textverstehen: Das Streicheln eines Fells wird zum Wolf im Märchen, ein immer lauter werdendes Rascheln zum Spannungsbogen. Durch die gemeinsame ästhetische Erfahrung entsteht im Erzählen und Zuhören „ein besonderer Dialog“ (Fornefeld, 2011: S 53). Sie geht davon aus,

dass bei der Vermittlung von Geschichten immer der ganze Mensch, nie nur sein Denken angesprochen ist. Der Klang der Stimme des Erzählers, seine Bewegungen, die sinnlichen Materialien und die Musik wecken Emotionen und lassen Bilder entstehen. Es wird ein Verstehen durch Erleben und Erfahrungen möglich (ebd.: S: 55).

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich um ein ganzheitliches Konzept für schwer-/mehrfach behinderte Menschen handelt, keine fachdidaktische Methode für den Literaturunterricht. Der Ansatz lässt sich jedoch unter rezeptionsästhetischen und produktiven Gesichtspunkten weiterdenken und wird in der nachfolgenden Konzeption aufgegriffen.

### 2.3 Balladen als Hybridtexte – sachanalytische Vorüberlegungen

Balladen stellen innerhalb der föderalen Vielfalt traditionsreiche Konstanten in den gegenwärtigen Curricula der Sekundarstufe I dar (vgl. Dube & Führer, 2020: S. 9 ff). Die Ballade ist ein „metatextuelle[r] Hybridtext“ (Conrad, 2014: S. 52), da sie gattungsüberschreitend und/oder -verbindend zwischen Lyrik, Epik und Dramatik diskutiert werden kann. In der Sekundarstufe I Balladen zu unterrichten bedeutet gleichzeitig auch immer das Ausformen eines Gattungsbewusstseins und das kulturelle Prägen der Schüler\*innen. Nichts an Gattungstheorie ist ‚natürlich‘, sie unterliegt vollständiger (kultureller) Konstruktion. Literatur ist das Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses und kann nicht ungefragt als deklaratives Begriffswissen aufgenommen werden (Abraham, 2015: S. 11). Auch wenn Gattungsbegriffe grundsätzlich auf Prototypikalität und Kulturrelativität beruhen (vgl. Zymner, 2010: S. 3 f) und auch die Trias eine ordnende und funktionale Konstruktionsgröße darstellt, kommt man als Literaturlehrer\*in nicht umhin, sich über eigene und vermittelte Gattungsauffassungen in der Beschäftigung mit Balladen bewusst zu werden. Denn die Verfestigung der dreigeteilten Gattungsauffassung (Trias: Epik, Lyrik

und Dramatik) und die Ballade fallen im 18. Jahrhundert unmittelbar zusammen (vgl. Braungart, 1997/2005: S. 1; Axer, 2012: S. 67).

Goethes Auffassung der Ballade als *Ur-Ei* (Goethe, 1821/1996: S. 400)<sup>3</sup> ist bis heute leitend für den Balladenunterricht. Kaum eine literaturdidaktische Publikation kommt ohne den Bezug auf das Ei aus. Das ist insofern problematisch, als dass Goethe die Ballade verkürzt und galant die Schwierigkeit umgeht, die Ballade selbst einordnen zu müssen (vgl. Axer, 2012: S. 66). Er begreift Epik und Lyrik als Oszillationspunkte in der Gattungspoetik um 1800, die Kompensation in der Dramatik finden (vgl. Jäger, 1970: S. 378 f; Braungart, 1997/2005: S. 2; Lewald-Romahn, 2021: S. 4). Es ist zwar ein allgemeines Problem, dass Gattungen immer nur Rekurs auf das Vergangene und Gegenwärtige nehmen können, allerdings ist das Ur-Ei auch ein engmaschiges ästhetisches Konzept und es ist fachlich fragwürdig, wenn Schüler\*innen der Gegenwart lernen, dass ‚schon Goethe die Dreiteilung der Ballade erkannte‘<sup>4</sup>, da es nicht dasselbe ist, wenn wir heute über ‚die‘ Großgattungen und Gattungshybridisierung sprechen. Diese Position ist relevant, um mediale Transformationen und performative Ästhetiken, den Film oder filmische Gattungspositionen in die Gattungskonstruktion der Ballade aufnehmen zu können. Lewald-Romahn (i. E.) ergänzt die bisherige dreigeteilte Auffassung um die multimodale bzw. mediale Position, die filmische Elemente beinhalten kann, um sich von der einseitigen, (vor-)romantische Auffassung Goethes abzugrenzen und damit eine offene Balladen-Gattungsposition zu vertreten (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Diese Gattungskonstruktion stellt keine kompetitive Auffassung dar, sondern eine konstruktive Erweiterung. Gerade weil die Ballade schon immer eng mit Medialität verwachsen ist und mediale Adaptionenbreite aufzeigt (mündlicher Vortrag, bildliterales Erzählen der Moritaten, Theaterinszenierung, Filmadaption etc.), wurde schon länger darüber diskutiert das Gattungsverständnis für die Hybridgattung dahingehend zu erweitern und den *Film* als erzählendes Medium mit in die gegenwärtige Gattungskonstruktion der Ballade aufzunehmen (vgl. Lewald-Romahn, 2021). Als Hybridtext vereint er „zahlreiche Gattungselemente in sich zu einer neuen Textsorte vereint und [figuriert] ein offenes Gattungs- und Literaturverständnis“ (Conrad, 2014: S. 46-47).

Zwar haben der Film und die Dramatik Schnittmengen, allerdings darf der Film nicht in ihr aufgehen: „Eines der fundamentalsten Missverständnisse des Deutschunterrichts ist die angebliche Affinität des Films zum Theater“ (Kern 2012: S. 219). Wohingegen das Theaterstück in jeder Aufführung immer wieder zur Neufassung wird, ist der Film durch aufgenommene Abspielbarkeit gekennzeichnet. Während das Theater mit seiner Szenerie

---

<sup>3</sup> Bei der Beschäftigung mit Balladen in der Goethezeit werden vor allem drei Texte herangezogen: Über epische und dramatische Dichtung (1797), Naturformen der Dichtung (1819) und Ballade, Betrachtung und Auslegung (1821). Zu Recht wird in der Forschung kritisiert, dass vor allem der letztgenannte Text als eigenständig betrachtet wird und eigentlich in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden muss (vgl. Ehrmann 2016).

<sup>4</sup> Streng genommen diskutiert Goethe sogar das hybride und performative Potenzial an, wenn er davon spricht, dass der (Balladen-)Vortragende „nach Belieben die Formen wechselnd, fortfahren, zum Ende hineinleiten oder es weit hinausschieben“ (Goethe, 1821/1996: S. 400).

auch aleatorisch konfrontiert<sup>5</sup>, kann der Film Details eklatant hervorheben (z. B. Detailaufnahme). Für einen inklusiven Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität, der den Umgang mit audiovisuellen Dispositiven partizipativ in den Blick nimmt, sollte dies selbstverständlich sein. Mediale Teilhabe und Partizipation erfahren so besondere Bedeutung durch die Aufnahme in das Gattungsverständnis. Es geht dabei nicht darum die Trias abzuschaffen, sondern Gattungskonstruktion als veränderliches Konstrukt potenzialorientiert im Literaturunterricht wahrzunehmen und zu erweitern. Es wird sich an dieser Stelle für einen weiten Filmbegriff (Einzelbild/Foto als bildliterale Größe, audiovisuelles Erzählen auch durch Geräusche, Licht usw.) ausgesprochen.

Aus diesem Grund zeigt sich die dispermediale Gestaltung des Lehr-Lernarrangements mit der Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst (1901/1991) im sachanalytischen Umgang mit dem Lerngegenstand der Ballade – hier als Gattungserweiterung. Innerhalb des Gesamtprojekts wird davon ausgegangen, dass die Ballade nicht nur drei Gattungsanteile in sich vereint (Epik, Lyrik, Dramatik), sondern vier Gattungen vereinen kann (Epik, Lyrik, Dramatik und der Film) (vgl. Lewald-Romahn, 2021) Durch diese gattungsoffene Neuperspektivierung sollen mehr Zugänge geschaffen werden, damit filmisches, literarisch-analytisches und mediales Lernen im inklusiven Unterricht zusammengedacht werden kann (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). *Nis Randers* ist Bestandteil eines tradierten Kanons und somit Teil eines „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann & Assmann, 1994: S. 216). Erzählt wird eine erfolgreiche Rettungsmission eines sinkenden Schiffes auf offener See in der Dunkelheit. Die Ballade bietet sich insbesondere für transformative und literar- und filmästhetische Lehr-Lernarrangements an, da die Gestaltung des Textes schon im Vorfeld multisensorisch geprägt ist – z. B. ‚Krachen und Heulen / Ein Schrei durch die Brandung‘ (auditiv); ‚Nis Randers lugt / Boot oben, Boot unten‘ (visuell); ‚Und brennt der Himmel‘ (visuell-olfaktorisch-auditiv-sensorisch [Geruch/Geräusch/Hitzegefühl von Feuer]).

### 3. Empirische Untersuchung

Im Folgenden wird durch eine Fallrekonstruktion am Beispiel des Balladenunterrichts der Sekundarstufe I die empirische Untersuchung und der erste dispermediale Umgang dargestellt. Zu berücksichtigen ist, dass es sich nicht um ein vollständiges Lehr-Lernarrangement handelt, sondern eine Teilfrage auf dem Weg zu einer Balladenkulturdidaktik (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

#### 3.1 Fragestellung und forschungsmethodologischer Hintergrund

Die Fragestellung „Wie können individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt werden und wie kann angebotenes und sinnliches Material die Lerner\*innen-

---

<sup>5</sup> Der Zufall als ästhetisches Darstellungselement in der Improvisation oder Bühnengestaltung, wenn bspw. Zerstörung (Werfen von Gegenständen, Zeichnen in den Sand, nicht planbare Antworten von ‚Alexa‘ oder ähnlichen Medien) Elemente der Aufführung sind.

Gruppe dabei unterstützen?“ ist eine Teilfrage innerhalb eines Design-based Research-Forschungsprojekts, das in sechs Design-Zyklen und vier Design-Experimenten eine inklusive und mediale Balladenkulturdidaktik (Forschungsinteresse) und ein Lehr-Lernarrangement (Entwicklungsinteresse) entwickelt (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

Design-based Research (DBR) ist keine Methode, sondern ein dynamischer forschungsmethodologischer Rahmen, der die „Auflösung der konkurrierenden Dualität von empirischer Beforschung und theoretischer Entwicklung [...] als systematische *Verknüpfung* innerhalb *eines* Forschungsformats [sucht]“ (Dube & Prediger, 2017: S. 3). Dabei wendet sich DBR einem spezifischen Bildungsproblem zu (Kelly, 2013: S. 138) und verknüpft laufend theoretische Ergebnisse mit praktischen Interventionen bei lokaler Theoriebildung. ‚Die‘ DBR-Forschung ist ein Topos, vielmehr muss von einer Reihe unterschiedlicher Ansätze gesprochen werden. Design-Experimente sind eine Methode der Datenerhebung in DBR-Studien. Der Begriff des ‚Experiments‘ kann irritieren – hierbei handelt es sich nicht um das Herausarbeiten oder Vergleichen von Lernständen, sondern die Weiterentwicklung des (didaktischen) Designs durch Interventionen. Frühe Design-Experimente in den ersten Zyklen testen zumeist die Tragfähigkeit des Designs eines Lehr-Lernarrangements, bevor es final beforscht wird. Design-Experimente fragen demzufolge nicht „what works“ (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003: S. 9), sondern *what to change to make it work* (Lewald-Romahn, i. E.).<sup>6</sup> Weiterentwicklung, auch bewusstes Zurücktreten und wieder Aufnehmen, ist Teil des Prozesses. Aus diesem Grund ist das Gesamtprojekt, inklusive der hier dargestellten Teilfrage, als qualitative Studie angelegt, die durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* (Mayring, 2022) ausgewertet wurde.

### 3.2 Forschungsmethode und Untersuchungsdesign

In Zusammenarbeit mit der inklusiven Universitätsschule Köln wurde das gesamte Projekt zwischen 2020 und 2021 in zwei Jahrgangsstufen 7 erprobt und ausgewertet. An dem Gesamtprojekt haben 47 Schüler\*innen mit unterschiedlichen diagnostizierten Förderbedarfen teilgenommen (FS ESE, FS Sprache bzw. Sprache und Lernen, ASS; LRS) (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Die Teilfragestellung, die im Fokus dieses Beitrags steht, umfasst drei Schüler\*innen (S01-S03), darunter wurden bei S03 zwei Förderschwerpunkte (Sprache und Lernen) diagnostiziert.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein binnendifferenziertes und auf Kooperation ausgelegtes Schülerexperiment durchgeführt. Die Aufgabe war für die Schüler\*innen in Dreiergruppen die ausgewählte Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst (1901/1991) in ein Foto zu transformieren.<sup>7</sup> Alle Schüler\*innen waren bereits mit dem Aufbau der Ballade in verschiedene Anteile vertraut, die zur Untersuchung genutzte Ballade war jedoch noch unbekannt und wurde in Hör- und Schriftfassung (mit Glossar) angeboten. Alle Schüler\*innen konnten lesen und schreiben. Sie wurden aufgefordert gemeinsam ein Foto zu

<sup>6</sup> Aus diesem Grund ist Modellentwicklung i. d. R. kein DBR-Prozess, sondern ein (quantitativer) Vergleichsprozess, in dem kompetitiv erarbeitet wird, welches Modell ‚besser‘ funktioniert.

<sup>7</sup> Die Auswahl kanonisierter Balladen wurde innerhalb des gesamten Design-based Research-Forschungsprojekts diskutiert und entsprechend reflektiert (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

einem der Anteil der Ballade zu erstellen (Abb. 1). Dabei durften das bereitgelegte Material vom Materialtisch und das (Schul-)Tablet genutzt werden (Abb. 2).

Erstellt gemeinsam ein Foto mit dem Material zu einem Anteil der Ballade: **Geschichtsanteil** oder **Gedichtsanteil** oder **Theateranteil**. Einigt euch, was aus welchem Anteil ihr als Foto darstellen wollt. Ihr dürft das gesamte Material vom Materialtisch nutzen.

Speichert das Foto auf eurem Tablet so ab, dass ihr es wiederfindet.

Abb. 3 Aufgabenstellung

Die Untersuchung ist somit ein *schulisches Laborexperiment*, das mittels einer videografierten Gruppendiskussion und einer Auswertung über transkribierte Verbal- und Fotoprotokolle ausgewertet wurde. Dabei muss angemerkt werden, dass die quantitative Anzahl der Schüler\*innen keine Aussagekraft für die qualitative Tiefe hat, da nicht der Vergleich unterschiedlicher Merkmale, sondern der lokale (Entwicklungs-) Prozess im Vordergrund steht.



Abb. 4 Materialtisch

Ferner zeigt sich die Dispermedialität in dem Angebot des Zugriffs. Die einzelnen Anteile sind bewusst verschiedenen Farben und Benennungen zugeordnet, um vielfältige Zugänge ermöglichen zu können – so ist die Epik gleichzeitig der Geschichtsanteil und hat die Farbe rot. Es erlaubt den Schüler\*innen somit von der Lyrik, dem Geschichtsanteil oder dem ‚roten‘ Anteil zu sprechen (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Diese Farbgestaltung findet sich auch in der Aufgabenstellung (vgl. Abb. 1).

In diesem frühen Stadium der Design-Experimente wurde zunächst Rücksicht auf die drei gattungstypologischen Ebenen der Ballade genommen, die filmische Ebene bezieht sich in diesem Design-Experiment noch auf die Performanzdimension. In der Aufgabenstellung wird dies als Aufforderung zur Übertragung des Balladentextes in ein bildliterales Medium (Foto) formuliert. Auch die Farbgestaltung wurde in weiteren Experimenten konkretisiert. Weiter zeigt sich die Dispermedialität in der Reflexion und Partizipation. Das offene Arrangement ist binnendifferenziert und schreibt keinem\*keiner Schüler\*in einen speziellen Zugriff zu. Sie entscheiden kooperativ durch das angebotene Material auf dem Materialtisch und die Verwendung von Tablets wie das Foto ausgestaltet werden soll (Abb. 2). Der Prozess der Auswahl des sinnanregenden Materials und der Offenheit des Arrangements ist zudem Teil der Gesamtstudie und erstreckt sich über mehrere Design-Zyklen (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).



### 3.3 Fallrekonstruktion und Ergebnisdiskussion

In der gemeinsamen Bearbeitung entscheidet sich die Gruppe, die Ballade individuell zu lesen. Dabei räumt die Gruppe allen Mitgliedern genug Zeit ein. Um den Inhalt zu erschließen, verläuft die Kommunikation der Gruppe über den Inhalt von Beginn an über das Material. So zeigt S01 ein blaues Tuch, das stellvertretend für das Meer und damit den Handlungsort steht. Bevor die Handlung von S01 näher zusammengefasst wird, nimmt er\*sie das

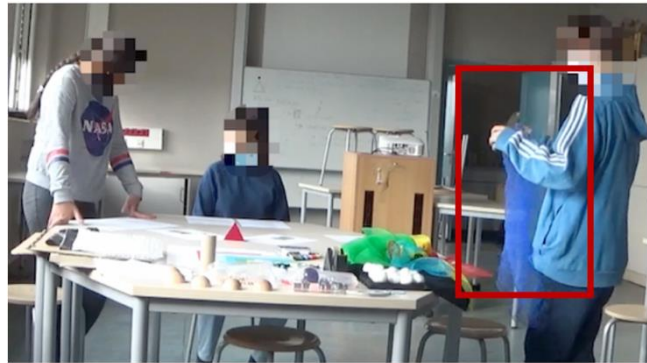


Abb. 5 Blaues Tuch

blaue Tuch – bereits zu diesem Zeitpunkt ist ihm\*ihr bewusst, dass das Tuch zentrale Inhalte konstruiert. Nach der Zusammenfassung der elementaren Handlung unterstreicht er\*sie dies, indem das Tuch hochgehalten wird (Abb. 3). Das Tuch wird dabei zum Bedeutungsträger der zentralen Text-Raum-Prämissen der Ballade (Tab. 1). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass diese kooperative und soziale Lernform für S03 einen sicheren Rahmen bietet, andere Schüler\*innen positiv zu korrigieren. Er\*sie traut sich die anderen Gruppenteilnehmer\*innen zu verbessern. Ein Selbstwirksamkeitsmoment entsteht, da die Gruppe den Namen von Nis Randers im Verlauf der gemeinsamen Arbeit richtig ausspricht. Gleichzeitig zeigt dies, dass sowohl S01 als auch S03 in diesem sehr frühen Stadium der gemeinsamen Arbeit bewusst ist, dass es sich um den Protagonisten der Ballade handelt.

S02:	Ok, wollen wir jeder mal für sich lesen oder mal gucken was der Inhalt ist?
S03:	Ja, alle lesen! [alle lesen]
S01:	Ok, eins kann ich schon mal bestätigen, Otto ist ein friesischer Name.
S02:	Darum geht's doch nicht [lacht]. Als was ist den der, also was ist der Inhalt meine ich.
S01:	Naja definitiv [greift nach dem blauen Tuch].
S02:	Ja was der Inhalt ist.
S01:	Ja, es geht darum, dass dieser Nis Randers [spricht es NISS aus] –
S03:	Nis [spricht es richtig aus].
S01:	Der sieht ein Schiffswrack. Und noch einen Typen. Noch im Mast. Und dann will der da hinfahren. Tut es auch und ja. Und dann gibt es so ein Meer [hält ein blaues Tuch hoch].

Tab. 1 Transkriptausschnitt – Bsp. Blaues Tuch

S03 erlebt in diesem Kontext echte Teilhabe und keine bloße Teilnahme (z. B. nur Ausschneiden). Das offene, binnendifferenziert und dispermedial angelegte Arrangement erlaubt es allen Schüler\*innen über das Material in ein Gespräch über den Text zu kommen. Die Materialität des Zugriffs erlaubt den Schüler\*innen individuelle Zugriffe auf zentrale

Text-Prämissen. So wird S03 beispielsweise von S02 gefragt, was noch für das gemeinsame Foto transformiert werden könnte. S03 entgegnet, dass die Gruppe einen ‚Steg‘ einfügen könnte (Tab. 2). Auch wenn der Steg kein elementarer Teil der Handlung der Ballade ist, so ist dies kein abwegiger Ort in der Logik der Textwelt. Um diesen Vorschlag einzubringen, müssen logische Raum-Zeit-Prämissen (*histoire*) geordnet sein, Nis und seien Mutter stehen außerhalb des zerstörten Schiffes am Strand bzw. Meer. Dass S03 dies bewusst ist, wird in der gemeinsamen Arbeit am Steg deutlich. S03 gibt im Arbeitsprozess deutlich zu verstehen, dass das Schiff zerstört ist.

S02:	Ja und dann, S03 hast du noch eine Idee was man machen könnte?
S03:	Steg.
S02:	Frage. Wir wollen das ja jetzt so machen, dass hier dieses kleine Boot hinkommt und hier der Steg mit den Männchen und hier das große Schiff und dann noch der brennende Himmel. Dann musst du das noch dran kleben und ich hole Tesafilm. Dann mach ich hier diesen Steg zu Ende.
S03:	Das Schiff wurde putt [sic!] gemacht.

Tab. 2 Transkriptausschnitt – Bsp. Steg

Es wird deutlich, dass S03 einen sprachlichen Förderbedarf hat (, [ka]putt‘) und die Formulierung des Wortes für den\*die Schüler\*in noch eine Hürde darstellt (das ‚Wie‘). Allerdings zeigt sich in der Ausformung des ‚Was‘, dass S03 den Raum-Zeit-Logiken gut folgen kann. Zugleich ist anzumerken, dass ‚Steg‘ ein herausforderndes und weniger geläufiges Wort als Strand oder Brücke ist. S03 hat zudem klare Vorstellungen darüber, aus welchem Material der Steg gebaut werden soll und macht dies durch deiktische Bewegung im Arbeitsprozess deutlich.

Während S03 kommuniziert, wie sein\*ihr Steg realisiert werden soll (aus Alufolie), kann S03 weitere Ideen entwickeln, wie der Protagonist in der Ballade ‚gemacht‘ (= aus Material gebaut) werden soll. Gleichzeitig wird hier die Tendenz des ästhetischen Zuschreibens von Bedeutung deutlich (vgl. Duncker & Lieber, 2013: S. 53).

S02:	Oder die Dinger sind der Steg. Oder aus Pappe ausschneiden.
S03:	Das? [zeigt auf die Alufolie].
S02:	[nickt].
S02:	S03, weißt du was du machen kannst? Guck mal wir haben ja dann hier das und das ist dein Steg – [überlegt]. Aus was können wir den Menschen machen? Kannst du mal gucken, ob du was findest wie man das macht? Ich bleib dann hier.
S03:	[nickt].

Tab. 3 Transkriptausschnitt – Bsp. Holzhalbschalen / Kugel-Kopf I

Für die Darstellung von Nis und der Mutter setzt S03 zwei Holzhalbschalen zu einer Kugel zusammen. Dieser ‚Kugel-Kopf‘ repräsentiert die Figur Nis. S03 ist dabei bewusst, dass sowohl Nis als auch die Mutter auf diese Darstellungsebene abstrahiert wurden. Die Formensprache ist hier auf die Reduktion der Kugel als der elementarste menschliche Teil – Kopf – bezogen. S03 macht über das Material deutlich, dass es sich um zentrale Größen der Ballade handelt – hier am Beispiel der



Abb. 6 Holzhalbschalen – Kugel

Protagonisten: Es ist nicht nur eine Kugel, es ist der Kopf von Nis, der sich auch für die ‚Erarbeitung‘ der Mutter eignet, da auch sie ein Mensch ist. Um dies zu verdeutlichen, hält S03 die Holzhalbschalen in der gemeinsamen Kommunikationssituation hoch (Abb. 4; Tab 4).

Besonders bedeutsam ist, dass alle Kinder diese Formensprache im gemeinsamen Arbeitsprozess verstehen, es ist ihr gemeinsamer ästhetischer und kultureller Referenzrahmen, eine der anthropologisch elementarsten Formen, die das Mensch-Sein ausmacht. Die Lerner\*innen kommunizieren an dieser Stelle über und durch die Materialität über die Figuren der Ballade. Zudem ist die Selbstwirksamkeitserfahrung herauszustellen. Ebenso wie S02 erlebt S03 in der sozialen Gruppensituation echte Teilhabe. Er\*Sie bringt Impulse in die Gruppe hinein und damit die Gruppe nach vorn.

S03:	Guck mal hier, ein Kopf.
S02:	Oha! Voll gut! Schau mal S02, was S03 gemacht hat! Der Kopf!
S01:	Oh! Nice!
S03:	Nis. Kugel.
S03:	Guck mal, da. Mit Gesicht. [alle lachen]
S01:	Ja, sieht wirklich voll gut aus.
S02:	Ey richtig gut S03.
S03:	Man kann damit die Mutter machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].

Tab. 4 Transkriptausschnitt – Bsp. Holzhalbschalen / Kugel-Kopf II

Ein weiterer Bezug zur konkreten Formensprache wird durch den Bezug auf die Textzeile „Und brennt der Himmel“ (Ernst, 1901/1991: Strophe 2, Zeile 1) in der ausgewählten Ballade deutlich. Die Gruppe tauscht sich über diese Zeile aus und experimentiert sowohl mit bunten Tüchern als auch mit einer Taschenlampe, um Licht zu erzeugen. Nicht nur die Formensprache, auch die Farbe spielt für die Schüler\*innen eine bedeutsame Rolle. So ist es nicht egal, welche Farbe die Tücher für die Gestaltung des Fotos aufweisen, sie müssen

rot, gelb bzw. orange gefärbt sein (vgl. Tab. 5). An dieser Stelle ist auf die Bedeutsamkeit des schüleraktivierenden, kooperativen Erarbeitungsprozesses hinzuweisen und die gemeinsame soziale Lernsituation. Alle Kinder müssen aktiv involviert sein, damit ein Gruppenergebnis entstehen kann, auf das alle Schüler\*innen stolz sein können.

S01:	Und es hieß der Himmel brennt [hält ein gelbes Tuch fest und ein rotes]. [...]
S02:	Der brennende Himmel, ich habe ne richtig gute Idee [nimmt eine Taschenlampe und roten Stoff]. Vielleicht geht das so wenn wir das Licht dadurch rot. [...]
S01:	Ne leider es wird leider. Aber ja ok, es wird rötlich [testet es aus mit der Taschenlampe].
S02:	Ja genau darum geht's ja, es wird ja, es ist ja kein knallroter Himmel.
S01:	Da steht brennender Himmel. Feuer ist orange.
S02:	Eben. Ja. das ist orange. Oder du machst noch ein gelb davor. Rot und Gelb vielleicht.

Tab. 5 Transkriptausschnitt – Bsp. Brennender Himmel

#### 4. Dispermediale Didaktik – theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktion

*Dispermediale Didaktik* (Lewald-Romahn, i. E.) betont das positiv assoziierte Moment der ‚Brechung‘ des Unterrichtsgegenstands und seine damit verbundene Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen und die Partizipation der Schüler\*innen im medialen Zugriff. Die Dispermediale Didaktik ist das ein Ergebnis des Forschungsprojekts und ein Beitrag zur (lokalen) Theoriebildung (vgl. Lewald-Romahn, i. E.) Sie ist sowohl divergent als auch konvergent und zugleich keines von beidem, da sie der paradoxe Zerstreungsmoment ist. Die Wortbedeutung geht auf ‚dispers‘ (zerstreuen, fein verteilen) zurück: Dispersion meint die Lichtbrechung im Prisma in Spektralfarben wie bspw. in einem Kaleidoskop. ‚Medial‘ meint die Bedeutsamkeit und den Einbezug von Medialität und Materialität, hierarchisiert jedoch nicht zwischen analogen und digitalen Medien. Im transformierenden Spiel schreiben Kinder oftmals leblosen Gegenständen konkrete Bedeutung zu, um sich die Umwelt zu erschließen (Wäscheklammern als Familie o. ä.) (Duncker & Lieber, 2013: S. 42 ff.; 53 f.; vgl. Kap. 2.2). Es entsteht ein wechselseitiger Kommunikationsprozess zwischen dem Kind und der Welt, der durch Medialität und Materialität Sprache findet.

So fragt die Dispermediale Didaktik, hier als dispermedialer Literaturunterricht dimensioniert, wie der Unterrichtsgegenstand sachanalytisch ‚aufgefächert‘ werden kann, damit alle Schüler\*innen daran teilhaben können. Wie kann er möglicherweise weitergedacht werden? Welches Potenzial bietet seine fachliche Struktur? Wo und wie lässt der Gegenstand im didaktischen Design ‚Bruchstellen‘ zu, die neue Realisierungen erlauben? Andererseits fragt sie, wie Medien bzw. Material bzw. Materialität die Schüler\*innen in diesem Zugriff unterstützen können, damit sie handlungsfähig (Handlungsfähigkeit/Agency) werden. Über die kritische Textauseinandersetzung hinaus, wird im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020: S. 48; Dannecker, 2023: S. 393)

diversitätssensibel gefragt, wer in welchem (erzählenden) Raum sprechen/erzählen kann und wer nicht (vgl. ebd.).

Es geht dabei nicht um die Bewertung wie ‚gut‘ medial transformiert wurde, sondern den abstrahierten Aussagegehalt. Ferner ist der Umgang mit Material nicht methodisch mit Handlungs- und Produktionsorientierung gleich zu setzen, nur weil etwas in etwas anderes überführt wird – er kann jedoch in der Unterrichtsplanung damit einhergehen. Dispermedialität fragt reflexiv nach den vielfältigen ‚Brechungsmomenten‘ als Potenzial für inklusiven Unterricht und reflektiert dabei stetig die didaktischen Konstruktionsbedingungen des Lehr-Lernarrangements *vor* der Differenzierung. Die Zuhilfenahme von Medien und Materialität stellt den partizipativen Zugriff des einzelnen Kindes als Schüler\*in den Vordergrund, nicht das Medium oder das Ergebnis.

Es geht nicht darum, nicht mehr zu differenzieren, sondern die eigenen subjektiven Brechungsmomente im didaktischen Design zu fragmentieren und als Differenzlinienkonstruktion zu reflektieren: Welchem Kind schreibe ich schon vor der Planung der Differenzierung welche Aufgabe oder welchen medialen Kanal (unbewusst) zu? Welchen Blick auf welche Tätigkeit lege ich dabei zugrunde? Mit welchem Ziel und für welche Fragen konzipiere ich Hilfsangebote und welche Fragen antizipiere ich für dieses Konstrukt? Was stelle ich als Lernbegleiter\*in analog und digital zur Verfügung und kann prinzipiell jedes Kind „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker, 2020) seinen\*ihren Zugang selbst wählen, ohne dass bestimmte Zugänge bestimmten Kindern im Vorfeld zugeschrieben wurden?

Die Dispermediale Didaktik verzichtet auf die Attribute inklusiv und medial, sie ist es selbstverständlich. Damit zielt sie auf die Aneignung von partizipativer Handlungsmacht (*Agency*) im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* ab. Es geht demzufolge nicht allein um das positive Auffächern des Gegenstandes und seiner Reflexion im Raum, sondern auch um die Frage, wer auf was in welchem Lernraum zugreifen kann und wer was in welchem Raum sprechbar machen kann. Dispermedialität nimmt dabei das Spannungsverhältnis Fachdidaktik – Sonderpädagogik aktiv wahr, indem bewusst gemacht wird, dass sich einzelne Paradoxien und Differenzlinienkonstruktionen nicht auflösen, jedoch reflektieren lassen.<sup>8</sup> Die reflexive Lehrer\*innenhaltung wird damit eine bedeutsame Konstruktionsgröße im Schaffen von Zugängen auf die Fachgegenstände des Deutschunterrichts und ist damit ein Konstruktionschritt vor der Differenzierung. Dispermedialität geht von einem weiten Text- und Medienbegriff aus und versteht Schriftlichkeit als *eine* kulturelle Realisierungsform. Damit ist die Konzeption anschlussfähig an Staigers Sichtweise einer „Medienkulturdidaktik“ (2007; 2020). Somit versteht sich diese literaturdidaktische Konzeption aus sonderpädagogischer Sicht als „diklusiv“ (Schulz, 2018; Schulz, 2021), da bereits in der didaktischen Konstruktion des Literaturunterrichts Medien und assistive Technologien (AT)<sup>9</sup> im Beziehung zum Unterrichtsgegenstand gesetzt und nicht mehr am Ende der Planung ‚mitgedacht‘ werden.

---

<sup>8</sup> Damit steht die Dispermedialität in enger Beziehung zu Bogers Trilemma der Inklusion (2015; 2019).

<sup>9</sup> Aus dieser Perspektive ist das fachdidaktische Konzept anschlussfähig für das Universal Design for Learning (UDL).

## 5. Ausblick

Balladen fordern gerade durch ihre hybride Gattungsposition dazu auf, Gattungskonstruktionen weiterzudenken. Zwar werden immer gewissen Haltungen an Literatur herangetragen (vgl. Zymner, 2003: S. 50) und die Ausbildung der Trias lässt sich kaum von (der) Goethe(zeit) lösen, jedoch kann die Ballade gerade durch ihre Hybridstruktur eine Schnittstelle für ein weites Gattungs- und Literaturverständnis in der Digitalität und im Umgang mit audiovisuellen Dispositiven sein.

Gefragt wurde, inwiefern individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt und durch das angebotene Material unterstützt werden können. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Formensprache des Materials und dessen Farbe für die Schüler\*innen besondere Bedeutung im transformativen Erarbeitungs- und Aushandlungsprozess mit Balladen hat. Die Kommunikation über die Ballade verläuft parallel mit dem Bezug zu der Materialität. So spielt es bspw. eine bedeutsame Rolle, welche Farbe ein Tuch hat, wenn es zur vorstellungsbildenden Spielfläche wird und konkrete Textstellen verhandelt werden. Dies eröffnet den kulturellen Referenzrahmen des Mensch-Seins: Ein blaues Tuch wird zum Meer, zwei Halbschalen zur Kugel werden zum Kopf. Sublime Abstraktionsebenen entstehen, die für alle Schüler\*innen verständlich sind. In dem Fallbeispiel erlebt ein\*e Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt echte Teilhabe und die gesamte Gruppe profitiert von seinen\*ihren Ideen.

Die *Dispermediale Didaktik* wurde als neues Konzept in die inklusive Literaturdidaktik eingebracht. Sie betont die positiv besetzte ‚Brechung‘ des Unterrichtsgegenstandes, die ganzheitliche Reflexion von Differenzlinienkonstruktion, ausgehend von Boger (2015; 2019), und den partizipativen Einsatz von Medialität/Materialität. Das Ziel ist, dass Schüler\*innen Handlungsmacht (Agency) im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020; Dannecker, 2023) auszubilden können.

Relativierend muss angemerkt werden, dass es sich in diesem Beitrag und den oben diskutierten Transkriptausschnitten um eine Teilfrage eines Design-Experiments im Kontext einer größeren Design-based Research-Studie handelt. Der Beitrag ist dementsprechend als ein empirischer Kristallisationspunkt auf dem Weg zu einer Balladenkulturdidaktik (Lewald-Romahn, i. E.) zu verstehen.

## 6. Bibliografische Angaben

- Abraham, Ulf (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume 2(2)*, S. 6-15. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.11.23).
- Assmann, Aleida & Assmann, Jan (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J. & Weischenberg, Siegfried (Hg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Axer, Eva (2012). ‚Lebendiges Ur-Ey‘ und ‚gegenständliche Dichtung‘. Goethes gattungstheoretische Äußerungen zur Ballade im Kontext seiner naturwissenschaftlichen Schriften. In DVjs *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 86(1), S. 64-86.
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bock, Bettina (2022). Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 120-140. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Braungart, Wolfgang (1997/2005). Das Ur-Ei. Einige mediengeschichtliche und literaturanthropologische Anmerkungen zu Goethes Balladenkonzeption. In *literatur für leser* 97(1), S. 71–84, Onlineversion eingestellt am 18.07.2005, S. 1-15. [http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart\\_ur-ei.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart_ur-ei.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.11.23).
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea A.; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003). Design Experiments in Educational Research. In *Educational Researcher* 32(1), S. 9-13.
- Conrad, Maren (2014). *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur phantastischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- (2017). Die Ballade als Gattungshybrid. Ein Modellvorschlag zur strukturierten Analyse. In Bartl, Andrea; Erk, Corina; Kraus, Martin & Hanauska, Annika (Hg.), *Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21-36.
- (CRPD) UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations) (2006). Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Art. 24 <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23)
- Dannecker, Wiebke (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Michael, Ritter (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209-220.

- \_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- \_\_\_ (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten*. Darmstadt: wbg Academic, S. 375-400.
- \_\_\_ & Kónya-Jobs, Nathalie (2021) (Hg.), Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung. In *Medien im Deutschunterricht* 3(1). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/144> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23)
- \_\_\_ & Schindler, Kirsten (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 6-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Demi, Anna-Lena & Anders, Petra (2020). Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In *Zeitschrift für Inklusion* 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566/406> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Dube, Juliane & Führer, Carolin (2020). Einführung: Balladen im Deutschunterricht. In dies. (Hg.), *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB, S. 9–18.
- \_\_\_ & Prediger, Susanne (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik. In *leseforum.ch*, S. 1-15. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (2013). Dimensionen der Bildliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In dies. (Hg.), *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed, S. 37-76.
- Ehrmann, Daniel (2016). Künstliches Leben. Biologisches Wissen und die Politik der Künste. In Brückner, Benjamin, Preiß, Judith & Schnyder, Peter (Hg.), *Lebenswissen. Poetologien des Lebendigen im langen 19. Jahrhundert*. Berlin/Wien: Rombach, S. 75-98.
- Ernst, Otto (1901/1991). *Nis Randers*. In Laufhütte, Hartmut (Hg.) *Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam, S. 381–382.
- Feuser, Georg (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Hildes Schmidt, Anne & Schnell, Irmtraud (Hg.), *Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa, S. 19-35.
- \_\_\_ (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In Müller, Frank J. (Hg.), *Blick nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Bd. 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-195.



- Fornefeld, Barbara (2011). mehr-Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr. In dies. (Hg.). *Mehr-sinnliches Geschichten-erzählen. Eine Idee setzt sich durch*. Berlin: Lit, S. 63-92.
- \_\_\_ (2016). *mehr-Sinn Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen*. 2. überarbeitete Auflage. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Frederking, Volker (2004). Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In ders. & Abraham, Ulf (Hg.), *Lesen und Symbolverstehen*. München: kopaed, S. 37-66.
- \_\_\_ (2006). Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In ders. & Abraham, Ulf (Hg.) *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: kopaed, S. 204-229.
- \_\_\_ (2013). Symmedialer Literaturunterricht. In ders.; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 515-545
- \_\_\_ & Krommer, Axel (2019): *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*, S. 1–21. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Frickel, Daniela A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In Kloppert, Katrin; Neumann, Stefan & Ronge, Verena (Hg.), *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113-132.
- \_\_\_ & Kagelmann, Andre (2016). Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In dies. (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-36.
- Fuller, Chris (1999). Bag Books Tactile Stories. In *The SLD Experience* 23, S. 20-21.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1821/1996). Ballade, Betrachtung und Auslegung. In Trunz, Erich (Hg.), *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1. München: Beck, S. 400-402.
- Goudarzi, Nicol (2021). *Basale Aktionsgeschichten. Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> (zuletzt aufgerufen am 03.11.23).
- Jäger, Georg (1970). Das Gattungsproblem der Ästhetik und Poetik von 1780 bis 1850. In Hermand, Jost & Windfuhr, Manfred (Hg.), *Zur Literatur der Restaurationsepoche. Forschungsreferate und Aufsätze*. Stuttgart: Metzler, S. 371–404.

- Jenkins, Henry (2006). *Convergence and Divergence: Two Parts of the Same Process*. [http://henryjenkins.org/2006/06/convergence\\_and\\_divergence\\_two.html#sthash.50KeQGm7.dpuf](http://henryjenkins.org/2006/06/convergence_and_divergence_two.html#sthash.50KeQGm7.dpuf) (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Kern, Peter C. (2012). Film. In Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 217–229.
- Kelly, Anthony E. (2013). When is Design Research Appropriate? In Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hg.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), S. 73-87.
- Klafki, Wolfgang (1963/1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kónya-Jobs, Nathalie & Werner, Markus (2020). Ansätze einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie *Druck*. In *Medien im Deutschunterricht* 2(1), S. 1-23. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6>
- Kruse, Iris (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171-192.
- Leiß, Judith (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In Veber, Marcel; Benölken, Ralf & Pfitzner, Michael (Hg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster/New York: Waxmann, S. 192-209.
- Lewald-Romahn, Laura M. (2021). Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. In *Medien im Deutschunterricht* 3(1), S. 1-19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- \_\_\_ (in Vorb.). *Balladenkulturdidaktik. Eine Design-based Research Studie zur Textanalyse im inklusiven Literaturunterricht*. Trier: WVT. (zugleich Dissertationsschrift).
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merz-Atalık, Kerstin (2019). Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ‚inklusive‘ Schulen. In Olsen, Ralph & Hochstadt, Christiane (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16-32.
- Middendorf, William (2015). (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In Fischer, Christian (Hg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 9-18.
- Preis, Matthias (2020). Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In *Medien im Deutschunterricht* 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>.

- Reich, Kersten (2008). Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In ders. (Hg.), *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 36-54.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Schöningh.
- Schneider, Jan Georg (2018). Medialität. In Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, S. 272-281.
- Schüller, Liane; Bulizek, Björn & Fiedler, Manuel (2021). *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung*. Münster/New York: Waxmann.
- Schulz, Lea (2018). *Diklusion*. <https://leaschulz.com/diklusion/> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- \_\_\_ (2021). #Diklusion. Das Fünf-Ebenenmodell zu digitalen Medien in inklusiven Settings. Poster. [https://leaschulz.com/wp-content/uploads/2021/10/Poster-Schulz\\_klein-1-scaled.jpg](https://leaschulz.com/wp-content/uploads/2021/10/Poster-Schulz_klein-1-scaled.jpg) (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Staiger, Michael (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- \_\_\_ (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In *Der Deutschunterricht* 5, S. 65-74.
- Stöckl, Hartmut (2010). Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hg.), *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 45-70.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Hg. v. Joachim Lompscher. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, Kerstin (2016). Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In Fricke, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Lang, S. 103-113.
- Zymner, Rüdiger (2010). Zur Gattungstheorie des ‚Handbuches‘, zur Theorie der Gattungstheorie und zum ‚Handbuch Gattungstheorie‘. Eine Einführung. In ders. (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Zymner, Rüdiger (2003). *Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft*. Paderborn: mentis.
- \_\_\_ (2010). Zur Gattungstheorie des ‚Handbuches‘, zur Theorie der Gattungstheorie und zum ‚Handbuch Gattungstheorie‘. Eine Einführung. In ders. (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 1–5.

## Über die Autorin

**Laura Maria Lewald-Romahn** (MEd) ist examinierte Studienreferendarin/Lehrerin am Studienseminar Bochum mit den Fächern Deutsch, Kunst und Sozialwissenschaften (Wirtschaft-Politik). Sie war als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln tätig und wurde mit einer Arbeit zur Balladenkulturdidaktik für den inklusiven Literaturunterricht promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Literarästhetisches Lernen in heterogenen Lehr-Lern-Settings, Literaturunterricht in der Digitalität, Transformation/Adaption, Balladendidaktik.

ORCID-ID: 0000-0001-9959-8038

Kontakt: l.lewald-romahn@uni-koeln.de, laura.lewaldromahn@gmail.com