
BILDERBÜCHER IM INKLUSIVEN LITERATUR- UNTERRICHT FALLSTRICKE UND OFFENE FRAGEN IM ZUSAMMEN- HANG MIT MULTIMODALEM ERZÄHLEN

Judith Leiß
Universität zu Köln | judith.leiss@uni-koeln.de

ABSTRACT

Der verbreitete Enthusiasmus angesichts der didaktischen Möglichkeiten, die Bilderbücher grundsätzlich bieten, kann dazu (ver)führen, diese Kunstform als *per se* besonders geeigneten Gegenstand für den inklusiven Literaturunterricht zu beurteilen. Bestimmte Konzeptualisierungen des Bilderbuchs als Lerngegenstand beinhalten allerdings nicht nur die Gefahr, die textseitigen Anforderungen mancher Bilderbuchnarrationen in ihrer Spezifik zu vernachlässigen und in ihrer Komplexität zu unterschätzen. Sie können darüber hinaus dazu beitragen, dass Bilderbücher auf eine Art und Weise eingesetzt werden, die den Zielen eines inklusiven Literaturunterrichts zuwiderläuft. Anhand eines theoretischen Problemaufrisses und der Analyse von Unterrichtsmaterialien zu einem Bilderbuch wird auf Gefahren aufmerksam gemacht, die sich aus der Vernachlässigung des multimodalen Charakters von Bilderbuchnarrationen für eine gegenstandsangemessene und inklusive Unterrichtsplanung ergeben können. Abschließend werden Gelingensbedingungen für den Einsatz von Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht zur Diskussion gestellt und offene Forschungsfragen benannt, um den aufgezeigten Gefahren im Rahmen einer inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung gezielt begegnen zu können.

SCHLAGWÖRTER

— BILDERBUCH — MULTIMODALITÄT — INKLUSION — EINFACHE SPRACHE
— LEICHTE SPRACHE

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)**Picture books and inclusive literary education: Snares and open questions in connection with multimodal narratives**

The widespread enthusiasm for the pedagogical potential of picture books may lead to the belief that this art form *per se* is a suitable subject for inclusive literature classes. However, certain conceptualisations of the picture book come with the risk of underestimating the specific requirements posed by these often very complex texts. These conceptualisations could furthermore prompt teachers to use picture books in a way that would be contrary to the goals of inclusive literature education. Drawing on both a theoretical outline and an analysis of classroom material, this article points out potential risks resulting from the negligence of the multimodal character of picture-book narrations with regard to inclusive-lesson planning. It concludes with the discussion of conditions that should be met and proposes research questions which could help address the specific challenges teachers are required to meet when using picture books in inclusive learning environments.

KEYWORDS

— PICTURE BOOK — MULTIMODALITY — INCLUSION — PLAIN LANGUAGE

1 — ZUM POTENZIAL VON BILDERBÜCHERN AUS PERSPEKTIVE DER INKLUSIONSORIENTIERTEN LITERATURDIDAKTIK

„Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schüler*innen und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten.“ (Musenberg / Riegert 2015, 24) Das entscheidende Wort hier ist ‚alle‘: Inklusiver Unterricht ist ein qualitativ hochwertiger Unterricht für *alle* Lernenden, unabhängig von ihren individuellen Dispositionen. Er ist konsequent diversitätsorientiert und darauf ausgerichtet, diskriminierende Strukturen und Situationen zu vermeiden (vgl. Frickel / Kagelmann 2016, 13), was seitens der Lehrkräfte vor allem eine kritische Reflexion jenes Wahrnehmungs- und Handlungsmusters voraussetzt, für das Hinz den Begriff der Zwei-Gruppen-Theorie geprägt hat (vgl. z.B. Hinz 2002, 7 und passim; Hinz 2007, 83f.).

Die literaturdidaktische Konkretisierung dieses Verständnisses von inklusivem Fachunterricht macht eine Ergänzung notwendig: Inklusiver Literaturunterricht zielt darauf ab, literarisches Lernen für alle zu ermöglichen und kann somit (zumindest in Annäherung) als fachspezifische Realisierung von Inklusion im Klassenzimmer verstanden werden. Darüber hinaus verfolgt inklusiver Literaturunterricht aber auch das Ziel, durch eine kulturwissenschaftlich fundierte Wertebildung und die gezielte Thematisierung von Exklusion zu einer Annäherung an das gesamtgesellschaftliche Ideal Inklusion beizutragen (vgl. Frickel / Kagelmann 2016, 13; Leiß 2019, 48f.). Diese zweite Dimension inklusiven Literaturunterrichts spielt in diesem Beitrag allerdings keine Rolle: Der Einsatz von Bilderbüchern soll im Folgenden so auf das Problem der Passung zwischen Lernangebot und Lernenden bezogen werden, dass inhaltlich-thematische Aspekte der Textauswahl zu Gunsten der Fokussierung von Multimodalität ausgeklammert bleiben.

Bevor diskutiert werden kann, was beim Einsatz von Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht zu beachten ist, um einerseits den oben skizzierten Ansprüchen eines inklusiven Literaturunterrichts und andererseits den literarischen Werken in ihrer Spezifik gerecht zu werden, ist zunächst eine terminologische Klärung angebracht. ‚Bilderbuch‘ bezeichnet hier Sprache-Bild-Texte im Sinne Schneiders, also Kommunikate aus visuellen und sprachlichen Zeichen, die dadurch charakterisiert sind, dass „sprachlicher und bildlicher Kotext gemeinsam (semantisch und syntaktisch) einen Gesamttext konstituieren“ (Schneider 2016, 19). Die besondere semiotische Leistung des Bilderbuchs besteht darin, die beiden Darstellungsmodi so miteinander zu verknüpfen, „dass sich daraus eine neue Bedeutung ergibt, die weder nur durch das Bild noch allein durch den Text vermittelt wird“ (Kümmerling-Meibauer / Pompe 2016, 135). Wie Weinkauff und von Glasenapp betonen, kommt den Bildern dabei eine entscheidende Rolle zu, geht doch ihre Funktion „über eine bloße Veranschaulichung oder Kommentierung des Verbaltextes hinaus“, sodass das Bilderbuch als „eine durch qualitative und quantitative Äquivalenz oder Dominanz der Bilder gegenüber dem Text bestimmte Buchgattung“ beschrieben werden kann (Weinkauff / von Glasenapp 2010, 187). Bücher, in denen eine verschriftete Narration durch Bilder lediglich illustriert wird, ohne dass die visuellen Elemente die Narration selbst mitkonstituieren, wären nach diesem Verständnis keine Bilderbücher. Sogenannte ‚text-

lose Bilderbücher¹ hingegen erfüllen zwar das Kriterium der Dominanz der Bilder. Insofern der visuelle Code hier allerdings allein durch den Paratext mit dem verbalen Code verknüpft ist (vgl. Bosch 2012, 75), weisen solche Kommunikate die für Bilderbücher spezifische Verknüpfung zweier Modi nur in sehr geringem Umfang auf. Da sich dieser Beitrag mit Herausforderungen („Fallstricken“) und offenen Fragen speziell im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen im Bilderbuch befasst, sind ‚textlose Bilderbücher‘ ausdrücklich nicht mitgemeint, wenn im Folgenden von Bilderbüchern die Rede ist.²

Viele Publikationen aus dem Bereich der inklusionsorientierten Deutschdidaktik betonen das Potenzial, das Bilderbüchern als Gegenständen eines inklusiven Deutschunterrichts innewohnt. Dies geschieht aus sprach- wie literaturdidaktischer Perspektive vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen und natürlich unter Rekurs auf unterschiedliche literarische Beispiele. Entsprechend vielfältig sind die Argumente, die vorgebracht werden, um das besondere Potenzial von Bilderbüchern zu begründen. Wenn es darum geht, durch den Einsatz von Bilderbüchern Rezeptionsweisen und Anschlusskommunikationen zu initiieren, die auf literarisches Lernen abzielen, lässt sich allerdings ein wiederkehrendes Begründungsmuster erkennen. Generell werden solche literarischen Texte als geeignete Gegenstände eines inklusiven Unterrichts identifiziert, die es erlauben, die unterschiedlichen Potenziale der Schüler*innen etwa im Hinblick auf sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit, allgemeine kognitive Entwicklung, Sprachkompetenz, Lesekompetenz, Vorerfahrungen im Bereich des literarischen Lernens etc. konsequent zu berücksichtigen. Diese Texte sind gekennzeichnet durch „ein breit gefächertes Sinnpotenzial [...], dessen Facetten auf unterschiedlichen Ebenen und auf unterschiedliche Weisen erschlossen werden können“ (von Brand 2016, 91; vgl. auch Volz / Wiprächtiger-Geppert 2014, 221) und haben darum auch unterschiedliche Gratifikationspotenziale (vgl. von Brand 2019, 232). Bilderbüchern wird in diesem Zusammenhang gerade auf Grund ihrer Multimodalität eine besondere Bedeutung zugesprochen. Denn aus ihr ergeben sich unterschiedliche Zugänge (sinnlich, medial und hinsichtlich der verwendeten Codes), die der „individiumsbezogene[n] Unterschiedlichkeit von Rezeptionsweisen“ auch jenseits der Differenzlinie ‚behindert/nicht behindert‘ Rechnung tragen (Hoffmann / Naujok 2014, 221; vgl. auch Granzow 2019, 234; Naugk et al. 2016, 156 u. 169).

Zwar wird Bilderbüchern auf Grund ihres multimodalen Charakters und der daraus resultierenden „breite[n] Zugänglichkeit“ (Naugk et al. 2016, 161) mit Blick auf bestimmte Lernausgangsbedingungen durchaus auch eine Entlastungsfunktion zugeschrieben.³ Doch werden sie keineswegs auf Grund ihrer (vermeintlichen) Barrierefreiheit oder Einfachheit als vielversprechende Gegenstände für den inklusiven Literaturunterricht diskutiert. Vielmehr wird stets betont, dass ein besonderes Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht nur für anspruchsvolle, ästhetisch wie inhaltlich komplexe Bilderbücher anzunehmen sei (vgl. z.B. Granzow 2019, 220; Naugk et al. 2016, 156). Naugk et al. nennen „Polyvalenz (Mehrdeutigkeit) [...] als

¹ Der Ausdruck ist vor dem Hintergrund eines erweiterten Textbegriffs, wie er sich in der Multimodalitätsforschung etabliert hat, problematisch (zur Diskussion um den erweiterten Textbegriff vgl. z.B. Schneider 2016), hat sich aber dennoch im deutschdidaktischen Diskurs etabliert, sodass ich ihn hier ebenfalls benutze.

² Zum spezifischen Potenzial von textlosen Bilderbüchern für den inklusiven Literaturunterricht vgl. *aber den Beitrag von Conrad und Michalak* in dieser Ausgabe von MIDU.

³ Etwa als Entlastung des Kurzzeitgedächtnisses, insofern „eine Bildergeschichte ihre Figuren und das Handlungssetting kontinuierlich abbilden muss“ (Granzow 2019, 229), als Unterstützung für Lernende, „die über eine begrenzte Vorstellungskraft verfügen“ und daher mit der „Imagination fremder, literarischer Welten“ Probleme haben (vgl. ebd. 228) oder als Unterstützung für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen (vgl. Kümmerling-Meibauer / Pompe 2016, 135).

wesentliches Merkmal anspruchsvoller Bilderbücher [...], das u.a. durch die zahlreichen Spielarten der Beziehungen zwischen Bild und Text ausdifferenziert wird“ (Nauwk et al. 2016, 169; vgl. auch Kruse 2016, 7). Zwar schein das Bilderbuch „aufgrund des geringen Umfangs und der Zugänglichkeit über Bild und Text eine schnelle, oberflächliche Lektüre zu versprechen“ (Nauwk et al., 163). Diese Erwartung täusche aber, insofern es „nicht einfach additiv Bild und Text nebeneinanderstellt, sondern ein komplexes Gefüge von Bild-Text-Beziehungen mit unterschiedlichen Funktionen erprobt, die auch Brüche, Leerstellen, Polyvalenz evozieren“ (ebd., 162). Insbesondere bei literarästhetisch anspruchsvollen, experimentellen Bilderbüchern komme es so zu „Leerstellen und Irritationen [...], die zu offenen Fragen und auch zu einer Verlangsamung des Rezeptionsprozesses führen“ (ebd., 163; vgl. auch Hoffmann / Naujok 2014, 235). Gerade die Komplexität und das Irritationspotenzial, die sich aus den spezifischen, semiotisch begründeten Verstehensanforderungen des Bilderbuchs ergeben, werden hier also als Anknüpfungspunkt für einen inklusiven Literaturunterricht gesehen, von dem Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Lernausgangsbedingungen profitieren können.⁴

Diese Begründung für das besondere Potenzial literarisch und visuell anspruchsvoller Bilderbücher für den inklusiven Literaturunterricht steht im Einklang mit den Erkenntnissen der neueren Bilderbuchforschung und -didaktik, die ihre Forschungsgegenstände als multimodale Kommunikate mit zum Teil hochkomplexer Zeichenstruktur in den Blick nimmt (z.B. Kümmerling-Meibauer 2018). Es erscheint daher sinnvoll, auch bei der Identifizierung möglicher Fallstricke im Zusammenhang mit dem Einsatz von Bilderbüchern vom multimodalen Charakter dieser Texte auszugehen. Der Anspruch, Bilderbüchern in ihrer Multimodalität gerecht zu werden, soll im Folgenden so mit den oben genannten Zielsetzungen eines inklusiven Fachunterrichts in Beziehung gesetzt werden, dass Herausforderungen eines diversitätssensiblen Einsatzes von Bilderbüchern im Literaturunterricht sichtbar werden.

2 — MÖGLICHE PROBLEME BEIM EINSATZ VON BILDERBÜCHERN: ÜBERLEGUNGEN AN DER SCHNITTSTELLE VON LITERATURDIDAKTIK UND INKLUSIONSPÄDAGOGIK

Der im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik mittlerweile konsensfähigen Forderung nach einem Unterricht, der dem Bilderbuch in seiner Multimodalität gerecht wird, steht eine tradierte Unterrichtspraxis entgegen, die durch eine „Oppositionierung und Hierarchisierung von Sprache und Bild“ (Staiger / Arnold 2020, 4; vgl. auch Duncker / Lieber 2013, 14) zugunsten der Sprache gekennzeichnet ist:

Analog zu den Forschungsinteressen in der Germanistik lag in der Vergangenheit auch im schulischen Unterricht der Fokus immer eindeutig auf der Reflexion von sprachlichen Bildern (z.B. Metaphern) und auf der Anregung mentaler Bilder (z.B. durch Förderung der Vorstellungsbildung). Materielle Bilder [...] werden im Deutschunterricht in der Regel als Unterrichtsmittel eingesetzt, die als Anlass zum Sprechen oder Schreiben – also zur Versprachlichung – genutzt werden, sie dienen nicht als Unterrichtsgegenstand im Hinblick auf ihre Visualität. (Staiger / Arnold 2020, 3f.)

⁴ Die Bedeutung des Irritationspotenzials literarischer Texte für den inklusiven Literaturunterricht wird auch – wenngleich nicht spezifisch auf das Bilderbuch bezogen – in anderen Publikationen hervorgehoben (vgl. z.B. Olsen 2016). Volz weist allerdings darauf hin, dass es „[t]rotz der Plausibilität solcher Erwägungen [...] noch genauer auszuloten [gelte], worin die spezifische Chance in der Arbeit mit literarästhetisch anspruchsvollen, (auch) multimodalen Texten liegen könnte. Die Annahme, dass diese gerade aufgrund ihrer Komplexität vielfältige Sinnangebote auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus anbieten und aufgrund ihrer Multimodalität vielseitige Zugangsmöglichkeiten über verschiedene Sinnes- und Wahrnehmungskanäle eröffnen, wäre in der unterrichtlichen Realisierung zu überprüfen. Denn bisher sind die inklusionsdidaktischen Möglichkeiten und Grenzen dieser Texte weder hinreichend erprobt noch evaluiert“ (Volz 2017, 210).

Die Virulenz dieser Tradition und deren Effekte auf den Umgang mit Bilderbüchern legt eine empirische Studie zur Qualität angeleiteter Bilderbuchrezeption im Deutschunterricht offen, deren Ergebnisse unter anderem in einem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „...und hier ist dann das Bild.' Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen“ (Kruse 2013) publiziert wurden. Für die Mehrzahl der 50 Lehrkräfte, die im Rahmen der Studie beim Vorlesen videografiert wurden, ergaben sich

[s]ignifikant niedrige Werte [...] bei den zwei die Basisdimension „Unterstützung des Verständnis vertiefenden Umgangs mit Text-Bild-Korrespondenzen“ untergliedernden Items „Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene des Buches“ (M = 2.08) und „Anregungen zur Bedeutung generierenden Verknüpfung von Text und Bild“ (M = 1.50). (ebd., 139)

Abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen werde die Vorlesepraxis der Lehrkräfte dem Lerngegenstand und seinen Herausforderungen und Potenzialen daher nicht gerecht (ebd., 148). Kruse wertet das vielfach beobachtete „Übergehen der Bildebene“ (ebd., 143) (zum Teil wurde beim Bilderbuchvorlesen nicht ein einziges Bild gezeigt (vgl. ebd. 143f.)) seitens der Lehrkräfte als Beleg dafür, dass sich der *iconic turn* auf Grund der traditionellen Geringschätzung des Bildes im Deutschunterricht bislang noch nicht durchsetzen konnte (ebd. 143). Der deutschdidaktische Konsens, „dass der Bildliteralität und speziell der Entschlüsselung von Text-Bild-Relationen gegenwärtig für die Entwicklung von Medienkompetenz, ästhetischer Kompetenz und literarischer Kompetenz eine zentrale Funktion zukommt“, finde (noch) keine Entsprechung in der Unterrichtspraxis (ebd. 143; vgl. auch Staiger 2020, 71).

Die „Dominanz des schriftsprachlichen Profils“ (Duncker / Lieber 2013, 14) ist sicherlich eine plausible Erklärung dafür, dass die beobachteten Lehrkräfte ungeachtet der Bezeichnung ‚Bilderbuch‘ nicht das Bild, sondern den Schrifttext als wesentliches Element des Kommunikats ansahen und zudem auch das Zusammenspiel von Bild und Schrifttext vernachlässigten, das in Staigers fünfdimensionalem Modell der Bilderbuchanalyse die ‚intermodale Dimension‘ genannt wird (Staiger 2014, 19f.). Dass eine „[r]ezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene des Buches“ (Kruse 2013, 139) auch dort, wo die Bilder zumindest gezeigt wurden, oftmals unterblieb, könnte darüber hinaus auch der bildsemiotisch und kognitionspsychologisch fragwürdigen Annahme geschuldet sein, dass das Bild als „sich selbst erklärendes, im Text sekundäres und inferiores weil illustrierendes Zeichenobjekt“ nicht ‚erlesen‘⁵ werden müsse (Stöckl 2011, 66), sondern ohne spezifische Vorkenntnisse und Kompetenzen direkt verstanden werden könne. Kümmerling-Meibauer und Pompe betonen hingegen, dass das Erlernen des pikturalen Codes in Bilderbüchern „vergleichbare kognitive Leistungen wie das Erlernen der Schriftsprache“ (Kümmerling-Meibauer / Pompe 2016, 134) verlange. Schüler*innen müssen also bei der Rezeption von Bildern gezielt unterstützt werden, um eine angeleitete, systematische Vertiefung von Bildkompetenz und damit auch von Multimodalitätskompetenz zu ermöglichen.

Welche theoretischen Prämissen oder subjektiven Theorien auch wirksam sein mögen: Die Vernachlässigung der Bildebene im gemeinsamen Rezeptionsprozess kann weitreichende Folgen haben. Sie verhindert nicht nur eine gegenstandsadäquate Auseinandersetzung mit Bilderbüchern im Unterricht, sondern könnte auch zu einer (ungewollten) Perpetuierung der Zwei-Gruppen-Theorie führen, also der

⁵ Einen aktuellen Überblick zu den viel diskutierten Konzepten ‚Bilderlesen‘, ‚Bildkompetenz‘ und ‚visual literacy‘ mit deutschdidaktischer Perspektivierung bietet Staiger 2020, 65-68.

Vorstellung von zwei Gruppen innerhalb einer Klasse [...]: eine die integriert wird und eine in die integriert wird, somit eine passive und eine aktive, eine der Normalen und Eigentlichen und eine der Anormalen und Nicht-Eigentlichen – eine die gefördert wird und eine die lernt. (Hinz 2007, 83f.)

Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn die Bilder eines Bilderbuchs in erster Linie für jene Lernenden als relevant angesehen werden, deren schriftsprachliche Kompetenzen und/oder deren Deutschkenntnisse aus einem wie auch immer definierten Normbereich herausfallen.⁶ Die traditionelle Geringschätzung des Bildes gegenüber dem Wort und die teilweise oder vollständige Ausblendung der intermodalen Dimension könnten einen stark defizitorientierten Blick auf solche Schüler*innen selbst dann begünstigen, wenn sie über gut entwickelte Bildkompetenzen verfügen und diese in die gemeinsame Rezeptionssituation einbringen. Im schlimmsten Fall wird so anhand des Lerngegenstands Bilderbuch eine Gruppe der ‚Normalen‘ konstruiert, die über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, und eine Gruppe der ‚Anormalen‘, Nichtlesenden, die auf die Bilder angewiesen ist. Eine solche Zuordnung der Schüler*innen zu einer Normgruppe und einer Abweichungsgruppe ginge mit einem hohen Stigmatisierungs- und Diskriminierungspotenzial einher. Diese Gefahr gilt es bei der theoretischen Modellierung und bei der praktischen Planung eines inklusiven Literaturunterrichts zu berücksichtigen.

3 — GUT GEMEINT, ABER... EIN PROBLEMATISCHES FALLBEISPIEL

3.1 — ICH BIN DER STÄRKSTE IM GANZEN LAND! VON MARIO RAMOS: BESONDERE REZEPTIONSANFORDERUNGEN MIT BLICK AUF DIE INTERMODALE DIMENSION

Dass die oben problematisierte Hierarchisierung von Wort und Bild zu Gunsten des Wortes und die Vernachlässigung des komplexen Zusammenspiels beider Ebenen bei der Planung inklusiven Literaturunterrichts geradezu paradoxe Effekte haben können, soll nun an einem konkreten Beispiel illustriert werden. Die folgende Analyse von Unterrichtsmaterial zeigt, dass eine mangelnde Berücksichtigung der semiotischen Besonderheiten von Bilderbüchern die „breite Zugänglichkeit“ (Naugk et al. 2016, 161) des Unterrichtsgegenstands u.U. durch Barrieren einschränken kann, die dem Gegenstand selbst gar nicht inhärent sind.

Der literarische Text, um den es im Beispiel geht, ist das bei Grundschullehrkräften offenbar beliebte Werk *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* von Mario Ramos (Ramos 2003).⁷ Es handelt von einem Wolf mit Profilneurose. Auf einem Spaziergang durch den Wald begegnet er einem kleinen Hasen, Rotkäppchen, den drei Schweinchen und den sieben Zwergen. Die Begegnungen laufen immer nach dem gleichen Muster ab: Nach einer jovialen Begrüßung fragt der Wolf seine Gegenüber, wer wohl der Stärkste im ganzen Land sei. Die allesamt sichtlich eingeschüchterten Angesprochenen bestätigen die absolute Überlegenheit des Wolfs. Am Ende seines Spazier-

⁶ Dass dies bei vielen angehenden Lehrkräften der Fall sein könnte, legen Beobachtungen aus insgesamt drei inhaltsidentischen Masterseminaren zum inklusiven Literaturunterricht an der Universität zu Köln nahe. In ihren schriftlichen Erläuterungen zur Eignung von Bilderbüchern für den inklusiven Literaturunterricht wiesen viele Studierende darauf hin, dass Bilderbücher „leicht zugänglich“ oder „für alle zugänglich“ seien. Begründet wurde diese Einschätzung oft damit, dass man bei der Bilderbuchrezeption nicht auf schriftsprachliche, ja nicht einmal auf verbalsprachliche Kompetenzen bzw. auf Deutschkenntnisse angewiesen sei. Das komplexe Zusammenspiel von Wort und Bild blieb dabei mehrheitlich unerwähnt.

⁷ Indikator für die Beliebtheit des Textes als Gegenstand des Literaturunterrichts in der Grundschule ist – neben dem Umstand, dass das Buch mittlerweile schon in der 13. (Moritz, Taschenbuch) bzw. 15. Auflage (Beltz & Gelberg, gebunden) erschienen ist – auch die Vielzahl an Unterrichtsmaterialien und an Schüler*innenprodukten zum Text, die online zu finden sind (z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=kl4kHhKFIUY>).

gangs trifft der Wolf jedoch auf einen „komischen kleinen Kröterich“ (ebd., Abb. 1). Dieser wirkt weder verängstigt, noch ist er bereit, die Frage des Wolfs wunschgemäß zu beantworten: Nicht der Wolf, sondern seine Mama sei die Stärkste im ganzen Land (vgl. ebd.).



Abb. 1: Der Wolf trifft auf ein kleines grünes Wesen (Ramos 2003, [19f.])

Der Wolf gerät daraufhin außer sich und fordert unter Drohungen die korrekte Antwort ein (vgl. ebd., Abb. 2).



Abb. 2: Der Wolf regt sich auf (Ramos 2003, [21f])

Die Geschichte endet auf der nächsten und letzten Doppelseite des Bilderbuchs (ebd., Abb. 3): Es zeigt am linken Bildrand den Wolf, der mit ängstlich-verdutztem Blick auf die Gestalt schaut, die sich hinter dem kleinen ‚Kröterich‘ aufgebaut hat. Wir sehen sie nur in Ausschnitten, da sie auf Grund ihrer Größe den Bildrahmen sprengt. Dass der mächtige Bauch und die riesenhaften, krallenbewehrten Beine nicht zu einer Kröte gehören, ist allerdings offensichtlich. Parallel zu dieser über den visuellen Code vermittelten Information erhalten wir auch über den verbalen Code einen Hinweis darauf, um welche Art von Kreatur es sich hier handelt. Die erneuten Beteuerungen des – vermeintlichen – Kröterichs, dass seine Mama die Stärkste sei, werden nämlich durch die Erzählinstanz mit der erweiterten Inquit-Formel „antwortete der kleine *Drache*“ abgeschlossen (ebd.; Hervorh. J.L.).

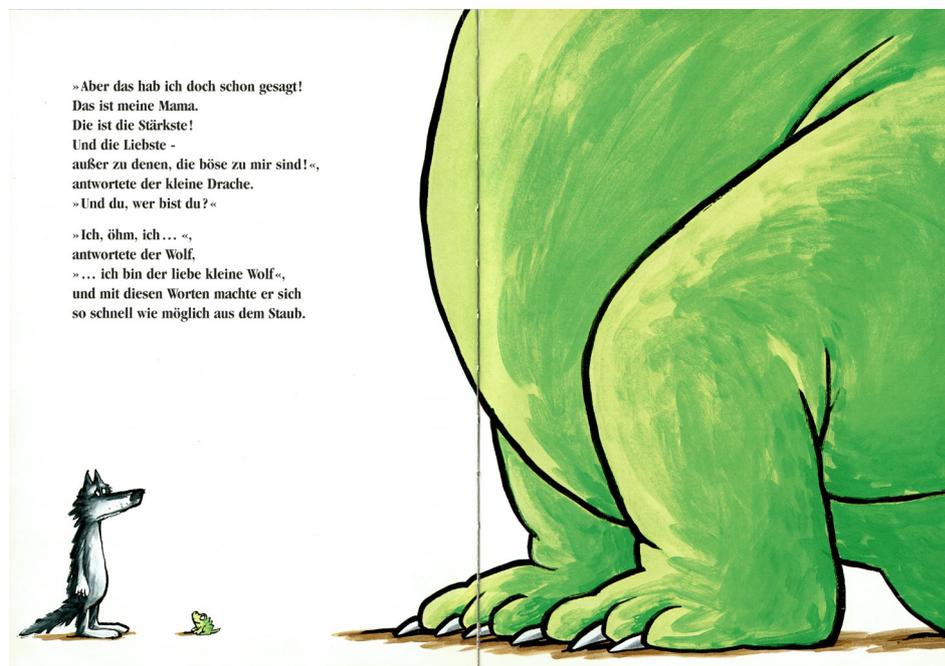


Abb. 3: Böser Wolf, ganz klein (Ramos 2003, [23f.])

3.2 — UNTERRICHTSMATERIALIEN ZU *ICH BIN DER STÄRKSTE IM GANZEN LAND!* EINE KRITISCHE ANALYSE UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER INTERMODALEN DIMENSION

Das vorgestellte Bilderbuch wurde in einer inzwischen vergriffenen Broschüre des Kultusministeriums Hessen als Unterrichtsgegenstand für die Klassen 1-2 empfohlen (Hessisches Kultusministerium 2009).⁸ Zusatzmaterialien sollen gewährleisten, dass das Bilderbuch auch in stark heterogenen Lerngruppen eingesetzt werden kann (von ‚Inklusion‘ ist in der Publikation nicht die Rede, was allerdings angesichts des Publikationsdatums nicht überrascht). Bei diesen Zusatzmaterialien handelt es sich um zwei vereinfachte Fassungen des Verbaltextes. Während die erste Textvariante einige Kürzungen und sprachliche Glättungen aufweist, insgesamt aber nur wenig vom Original abweicht, ist die zweite Fassung für Schüler*innen mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen kaum mehr als Variante des Originaltextes zu erkennen. Sie lautet folgendermaßen:

⁸ Die Broschüre kann online abgerufen werden unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/der_umgang_mit_texten_im_grundschulunterricht.pdf

Der Wolf will immer der Stärkste sein.

Alle sagen, dass der Wolf der Stärkste ist.

Der Hase sagt, dass der Wolf der Stärkste ist.

Rotkäppchen sagt, dass der Wolf der Stärkste ist.

Die drei Schweinchensagen, dass der Wolf der Stärkste ist. Die sieben Zwerge sagen, dass der Wolf der Stärkste ist. Nur der kleine Kröterich sagt: „Das ist meine Mama!“

Da hat sogar der Wolf Angst.

(Hessisches Kultusministerium 2009, 28)

Schwerwiegende Einwände gegen den Einsatz von Texten in Leichter Sprache oder Einfacher Sprache sind mittlerweile von vielen Seiten und aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen vorgebracht worden: Obwohl die Vereinfachungen Personen mit gering ausgeprägten Lesekompetenzen zur Teilhabe am kulturellen Leben verhelfen sollen, könnte ihr Einsatz insbesondere im Schulunterricht zur Stigmatisierung der Nutzer*innen beitragen (vgl. Seitz 2014, 4) sowie eine Einteilung der Lerngruppe in ‚Normale‘ und ‚Anormale‘ implizieren und damit eine Perpetuierung der Zwei-Gruppen-Theorie darstellen (vgl. Bock 2015, 14). Bei aller Skepsis insbesondere mit Blick auf die Vereinfachung von *literarischen* Texten (vgl. Rosebrock 2019, 102-108) gibt es jedoch auch literaturdidaktische Positionen, die ihrem Einsatz unter bestimmten Voraussetzungen durchaus Potenzial zusprechen (vgl. Leiß 2018).

Das vorliegende Unterrichtsmaterial ist allerdings in vielerlei Hinsicht ein besonders eindrückliches Beispiel für die Gefahren, die mit der Vereinfachung literarischer Werke für den inklusiven Literaturunterricht verbunden sind. Der überarbeitete Text ist ästhetisch so reizlos, dass sein Potenzial mit Blick auf Leseförderung, literarische Erfahrung und literarisches Lernen gegen Null gehen dürfte. Im Folgenden werde ich mich bei meiner kritischen Analyse allerdings darauf beschränken, was mit der oben beschriebenen Interaktion von Wort und Bild in *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* geschieht, wenn man den Verbaltext des Bilderbuches durch die vereinfachte Variante ersetzt.

Die erste Beobachtung ist, dass sich aus der Schrift-Bild-Interaktion keine schlüssige Narration mehr rekonstruieren lässt. Denn der Verbaltext wurde offensichtlich gekürzt, ohne die textinterne Diskrepanz zwischen der Bezeichnung des kleinen grünen Wesens einmal als ‚Kröterich‘ und einmal als ‚Drache‘ zu berücksichtigen (vgl. Abschnitt 3.1). Es wird durchgehend von einem ‚Kröterich‘ gesprochen. Unberücksichtigt blieb also auch, dass sich diese Bezeichnung über den Einbezug der Bildebene als Irrtum des Wolfs erkennen lässt, der tatsächlich einem kleinen Drachen gegenübersteht. Als Grund dafür kann auch hier die Annahme vermutet werden, dass Herausforderungen bei der Rezeption eines Bilderbuches allein mit Blick auf die verbale Ebene bestehen, weshalb denn auch der Schrifttext vereinfacht werden muss, mit Blick auf die Bildebene hingegen keine Anpassung oder Unterstützung nötig erscheint (vgl. Stöckl 2011, 66). Das Ergebnis der – vermeintlichen – Vereinfachung ist die Zerstörung der intermodalen Dimension: Die Verbindung zwischen Bild und

Wort ist durch die Veränderung des Verbaltextes vollständig gekappt, sodass jeder Versuch seitens der Schüler*innen, Bild und Wort zu einem kohärenten Ganzen zu verbinden, in Unverständnis und Frustration enden muss. Der Versuch, eine größere Passung zwischen Lernenden und Lerngegenstand zu erreichen, hat also hier das Gegenteil zum Effekt. Die Vernachlässigung des pikturalen Codes und der spezifischen Verstehensanforderungen, die sich aus dem multimodalen Charakter des Bilderbuchs ergeben (vgl. Absatz 3.1), machen es unmöglich, das literatur- und medien-didaktische Potenzial des Textes für den inklusiven Literaturunterricht fruchtbar zu machen.

4 — EINSATZ VON BILDERBÜCHERN IM INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT: GELINGENSBEDINGUNGEN UND OFFENE FRAGEN

Abschließend fasse ich mögliche Konsequenzen und offene Fragen, die sich aus den zuvor angestellten Überlegungen ergeben, in fünf Punkten zusammen. Diese können einerseits Ausgangspunkt für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung einer inklusiven Bilderbuchdidaktik wie auch für die empirische Forschung zum Einsatz von Bilderbüchern im Literaturunterricht sein, sie sind andererseits aber auch für eine inklusionsorientierte universitäre Lehrer*innenausbildung von Relevanz.

4.1 — POTENZIELLE BARRIEREN ERKENNEN / SPEZIFISCHE REZEPTIONSANFORDERUNGEN VON BILDERBÜCHERN ANGEMESSEN BERÜCKSICHTIGEN

Dass Bilderbücher vielfältige Zugänge zu einer Narration eröffnen, darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass Bilderbücher per se leicht zu rezipieren seien und daher ohne weitere Anpassungen für jede*n einen passenden Zugang böten. Der Blick in die Fachliteratur zeigt, dass die „breite Zugänglichkeit“ (Naugk et al. 2016, 161) von Bilderbüchern nicht nur auf unterschiedliche kognitive Anforderungsniveaus zu beziehen ist, sondern insbesondere auch auf unterschiedliche Sinne und Codes (mit ihren jeweils spezifischen kognitiven Anforderungen), die bei der Bilderbuchrezeption zu benutzen sind und die *beide* in den Rezeptionsprozess miteinbezogen werden sollen (vgl. ebd.).

Am Beispiel des Unterrichtsmaterials zu *Wer ist der Stärkste im ganzen Land!* zeigte sich, dass die Vernachlässigung der intermodalen Dimension von Bilderbüchern kein gangbarer Weg ist, um einen differenzierten bzw. individualisierten Literaturunterricht zu ermöglichen. Die Hierarchisierung von Schrift und Bild sowie – im Zusammenhang damit – die Vernachlässigung der Bildebene und des Zusammenspiels von Schrift und Bild sind dem Unterrichtsgegenstand Bilderbuch nicht angemessen und daher auch keine probaten Mittel, um etwaige Rezeptionsbarrieren abzubauen. Daraus ergibt sich als erste und allgemeinste Gelingensbedingung für den Einsatz von Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht, dass die spezifischen Rezeptionsanforderungen von Bilderbuchnarrationen, wie sie sich maßgeblich durch die oftmals komplexe Interaktion von Schrifttext und Bild ergeben, bei der Unterrichtsplanung von vornherein und in ausreichendem Maße berücksichtigt werden müssen.

Wrobel weist in einem aktuellen Beitrag zur Leseförderung im inklusiven Deutschunterricht kritisch darauf hin, dass theoretische wie auch praxisorientierte Beiträge „die zum Lesen(können) dieser Bild-Text-Verbünde vorauszusetzenden kognitiven Fähigkeiten hinsichtlich der Dekodierung gleich zweier Symbolsysteme (Schrift und Bild) sowie ihrer Interdependenzen [...] als implizite Voraussetzung“ behandelten (Wrobel 2019, 285). Dem Schriftspracherwerb bzw. der mangelnden Lesekompetenz seitens einer großen Gruppe von Schüler*innen werde sowohl im Bereich der Theoriebildung als auch in vielen Unterrichtsmodellen zum literarischen Lernen zu wenig Beachtung geschenkt (ebd.). Dies ist unzweifelhaft eine richtige und wichtige Beobachtung. Angesichts der vielen Möglichkeiten, mangelnde Lesekompetenz bei der gemeinsamen oder individuellen Rezeption von Bilderbüchern auszugleichen (etwa durch Vorlesen, Talker oder Apps wie „GoTalkNow“ oder einen Vorlesestift wie den „Anybook Reader“) erscheint es mir aber aus einer spezifisch *literaturdidaktischen* Perspektive heraus noch dringlicher, der Mahnung Kümmerling-Meibauers und Pompes Gehör zu schenken, dass „[m]ögliche Schwierigkeiten, die Kinder beim Verstehen visueller Codes haben können, [...] noch zu wenig in den Blick“ geraten (Kümmerling-Meibauer / Pompe 2016, 135). Generell gilt, dass Defizite in beiden Bereichen – also Lesekompetenz und Bildkompetenz – potenzielle Barrieren darstellen, die eine gegenstandsangemessene und befriedigende Bilderbuchlektüre unter Berücksichtigung der intermodalen Dimension be- oder sogar verhindern können. Sowohl in der literaturdidaktischen Theoriebildung wie auch bei der Unterrichtsplanung sollte daher stets berücksichtigt werden, dass Bilderbuchnarrationen als Unterrichtsgegenstände gerade wegen ihres multimodalen Charakters auch ein hohes Exklusionspotenzial haben, das es durch geeignete Maßnahmen (z.B. Kooperation, siehe Punkt 4.4) auszugleichen gilt.

4.2 — DAS BILDUNGSPOTENZIAL VON BILDERBÜCHERN AUSSCHÖPFEN / MULTIMODALE KOMPETENZ VERTIEFEN

Aus didaktischer Sicht sind Barrieren nicht nur Hindernis, sondern oftmals auch Lernchance. Dies gilt auch mit Blick auf die spezifischen Rezeptionsanforderungen von Bilderbüchern: Gerade weil es sich bei anspruchsvollen Bilderbüchern um Kommunikate mit hochkomplexer Zeichenstruktur handelt, eignen sie sich für eine systematische Vertiefung der Multimodalitätskompetenz. Darunter sind mit Stöckl kognitive und textpraktische Tätigkeiten zu fassen, die „die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen“ (Stöckl 2011, 45) ermöglichen. Auch und gerade ein inklusiver Literaturunterricht sollte so angelegt sein, dass er den Schüler*innen regelmäßig Gelegenheit zur Vertiefung dieser Kompetenz gibt.

Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Bilderbücher im Deutschunterricht immer und ausschließlich unter dieser Zielperspektive eingesetzt werden müssen. Wenn allerdings literarisches Lernen im Vordergrund stehen soll, so ist multimodale Kompetenz als Teilkompetenz zu modellieren, die mit anderen Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz interagiert. Die zentrale Fähigkeit zur Perspektivübernahme etwa kann anhand des oben beispielhaft analysierten Bilderbuchs ohne Einbezie-

hung der intermodalen Dimension kaum gefördert werden. Augenfällig wurde dies in der Analyse des vereinfachten Verbaltexts zu *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* Die völlige Vernachlässigung der Relation zwischen Bild und Wort, die in der stark vereinfachten Textversion zutage tritt, erschwert in diesem Fall die Perspektivübernahme: Welche Figur wann und aus welchen Gründen vor wem Angst hat, ist hier allenfalls noch über die intertextuellen Bezüge nachzuvollziehen. Insbesondere der *twist* am Ende des Buches wird durch die Negierung des engen wechselseitigen Bezugs zwischen Bild und Schrift zu einem weißen Fleck in der Narration. Das Beispiel macht deutlich, dass die systematische Vertiefung multimodaler Kompetenz keineswegs als Add-on zu betrachten ist, sondern weitgehend unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen⁹ eine Voraussetzung für literarisches Lernen mit Bilderbüchern darstellt.

4.3 — WORT UND BILD FÜR ALLE / PERPETUIERUNG DER ZWEI-GRUPPEN-THEORIE VERMEIDEN

Wird Multimodalitätskompetenz in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern einerseits als Rezeptionsvoraussetzung und andererseits als Unterrichtsziel reflektiert, so ermöglicht dies nicht nur einen angemessenen Umgang mit dem literarischen Gegenstand, sondern kann überdies auch vor einer ungewollten Perpetuierung der Zwei-Gruppen-Theorie im Literaturunterricht schützen. Anders gesagt: Wenn bei der Unterrichtsplanung prinzipiell davon ausgegangen wird, dass *alle* Schüler*innen sich mit Wort *und* Bild sowie deren Interaktion auseinandersetzen sollen, wird damit nicht nur einer problematischen Hierarchisierung von Wort und Bild gezielt entgegengewirkt, sondern auch der Konstruktion und Hierarchisierung zweier Gruppen von Schüler*innen. Einer Funktionalisierung des Lerngegenstandes Bilderbuch für die Konstruktion einer Gruppe der ‚Normalen‘, die sich hauptsächlich mit dem Verbaltext auseinandersetzen, und einer Gruppe der ‚Anormalen‘ und Integrationsbedürftigen, deren Rezeption sich auf die Bildebene beschränkt, kann so vorgebeugt werden. In einem inklusiven Literaturunterricht würden daher vielleicht gerade Schüler*innen mit (über)durchschnittlich ausgeprägten schriftsprachlichen Kompetenzen dazu angehalten, sich verstärkt mit der Bildebene zu beschäftigen, um ihre Bildkompetenzen und auf diesem Wege auch ihre multimodalen Kompetenzen zu vertiefen, während es auch Schüler*innen mit gering ausgeprägter Lesekompetenz ermöglicht wird, sich vertieft mit dem Verbaltext zu beschäftigen.¹⁰

4.4 — DIVERSITÄT NUTZEN / BILDERBÜCHER KOOPERATIV ERSCHLIESSEN

Eine noch weitgehend offene Frage ist, wie gewährleistet werden kann, dass alle Lernenden sich auf einem für sie angemessenen Niveau mit dem Lerngegenstand Bilderbuch auseinandersetzen (vgl. Volz 2017, 213). Sicherlich lassen sich hier keine Gelingensbedingungen im Sinne verallgemeinerbarer Rezepte formulieren. Ein vielversprechender Ansatz für eine individualisierte Förderung der multimodalen Kompetenz könnte aber darin bestehen, den Erwerb bzw. die Vertiefung dieser Kompetenz als kooperatives Projekt zu planen: Denkbar wären z.B. Unterrichtsmodelle, in deren

⁹ Für bestimmte Gruppen von Schüler*innen, etwa solche mit einer starken Beeinträchtigung des Sehens oder mit komplexen Beeinträchtigungen sind möglicherweise grundlegende Anpassungen dieses Unterrichtsziels nötig.

¹⁰ Zu Möglichkeiten der kommunikativen Unterstützung vgl. Abschnitt 4.1.

Zentrum subsidiäre Lernsituationen des Typs A (unterstützende Lernsituationen) oder kooperative Lernsituationen des Typs B (solidarische Lernsituationen) im Sinne Wockens stehen (vgl. Wocken 1998, 45-50). Vor allem zur Realisierung der letzteren gilt es – ausgehend vom literarischen Gegenstand – Konstellationen geschaffen, die es nicht nur ermöglichen, individuelle Stärken zu nutzen und individuelle Schwächen auszugleichen, sondern in denen alle Lernenden auf andere angewiesen sind, um ein gemeinsames Ziel erreichen zu können.¹¹ Bei vielen Bilderbüchern (auch dem oben vorgestellten) bietet es sich etwa an, die Klasse in zwei Gruppen zu unterteilen, die die Narration jeweils zunächst nur über den Verbaltext bzw. nur über die Bilder rezipieren. Die Diversität der Lernenden und ihrer unterschiedlichen Zugänge zum Bilderbuch werden durch diese Maßnahme ‚künstlich‘ verstärkt und als etwas Produktives herausgestellt: Die Mitglieder beider Gruppen erarbeiten einerseits exklusive Deutungsansätze, sind sich aber andererseits auch der Beschränktheit ihres Zugriffs auf den Gesamttext und ihres Angewiesenseins auf die Ergebnisse der anderen Gruppe bewusst. Im anschließenden Austausch zwischen der Wort- und der Bildgruppe kann für die Schüler*innen erfahrbar gemacht werden, dass „[d]ie Integration von Bild und Schrifttext [...] nicht lediglich zu einer Addition der dort jeweils enthaltenen Informationen, sondern zu einer Potenzierung der semiotischen Leistung“ (Staiger 2014, 12) führt. Die (durch die Gruppenarbeit vorentlastete) Zusammenschau von Wort und Bild, die (Re)Konstruktion der intermodalen Dimension des Bilderbuchs wäre in dieser Konstellation ein inklusives Projekt, an dem sich alle nach ihrem jeweiligen Vermögen beteiligen können (vgl. Granzow 2019, 230).

Bei der Einteilung der Gruppen ist freilich darauf zu achten, die Zwei-Gruppen-Theorie nicht zu perpetuieren (vgl. Absatz 4.3). So sollten etwa ganz gezielt auch Schüler*innen ohne ausreichende Lesekompetenz oder mit gering ausgeprägten Deutschkenntnissen für die kooperative Erschließung des Verbaltextes eingesetzt werden (vgl. Granzow 2019, 234). Mit der passenden Unterstützung durch technische Hilfsmittel (vgl. Absatz 4.1) und/oder andere Gruppenmitglieder können auch ihnen Erfolgserlebnisse in der Auseinandersetzung mit verbalsprachlichen Texten ermöglicht werden.

4.5 — KONSEQUENZEN FÜR DIE LEHRER*INNENAUSBILDUNG

Dass sich aus den Punkten 1-4 große analytische und didaktische Herausforderungen an die Lehrkräfte ergeben, ist augenfällig. Wie angehende Lehrkräfte während der ersten Ausbildungsphase am besten auf diese Herausforderungen vorbereitet werden können, ist eine Frage, der bisher wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde. Der Problemaufriss und die in den Abschnitten 4.1-4.4 formulierten Gelingensbedingungen für den Einsatz von Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht legen dreierlei nahe: Erstens sollte der Vertiefung multimodaler Kompetenzen im Rahmen des Studiums mehr Bedeutung beigemessen werden. Um hier passende hochschuldidaktische Strategien und Instrumente zu entwickeln gilt es – zweitens –, die bereits vorhandenen multimodalen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden sowie deren *beliefs* zum Einsatz von Bilderbüchern durch empirisch-qualitative Forschung möglichst genau

¹¹ Wocken betont hier die Bedeutung der Unterscheidung zwischen ‚gemeinsamen‘ und ‚gleichen‘ Zielen: „Nur gemeinsame Ziele haben eine organisierende Funktion, sie lenken die Richtung aller Aktivitäten und entfalten eine steuernde, synergetische Kraft. Das didaktische Paradestück für kooperative Lernsituationen sind arbeitsteilige Vorhaben und Projekte.“ (Wocken 1998, 49f.)

zu erfassen: Auf Grundlage welcher semiotischen, literaturwissenschaftlichen, literaturdidaktischen und inklusionstheoretischen Prämissen sprechen sich Studierende für den Einsatz von Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht aus? Haben Studierende nach Abschluss ihres Bachelorstudiums mehrheitlich ein adäquates Konzept des erzählenden Bilderbuchs – insbesondere bezüglich dessen semiotischer Besonderheiten – erworben, sodass sie die spezifischen Verstehensanforderungen hinreichend reflektieren können? Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive wären spezifische Bedarfe seitens der Studierenden abzuleiten, die möglicherweise durch die universitäre Lehre im Bereich der Literaturdidaktik noch nicht hinreichend abgedeckt werden. Damit angehende Deutschlehrkräfte die besonderen Reize und Herausforderungen, die sich aus dem multimodalen Charakter von Bilderbüchern ergeben, nicht nur erkennen, sondern auch inklusive Angebote zur Vertiefung der Multimodalitätskompetenz machen können, müssen – drittens – im Rahmen des Studiums verstärkt auch entsprechende literatur- und mediendidaktische Kompetenzen sowie inklusionspädagogische Reflexionskompetenz vermittelt werden. Es ist zu hoffen, dass junge Deutschlehrkräfte, die solchermaßen gerüstet ihre berufliche Laufbahn starten, sich von ungeeigneten Unterrichtsmaterialien auch dann nicht in die Irre leiten lassen, wenn sie, wie der oben analysierte vereinfachte Bilderbuchtext, von offizieller Stelle zur Verfügung gestellt werden.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— Ramos, Mario (2003): *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!*. Frankfurt a.M.: Moritz.

SEKUNDÄRQUELLEN

— Bock, Bettina M. (2015): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. 5 Thesen zur Leichten Sprache. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, 9-17. — Bosch, Emma (2012): "¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?" In: *Ocnos*, H. 8, 75–88. — Brand, Tilman von (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M.: Lang, 89-102. — Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz, 225-241. — Conrad, Maren / Michalak, Magdalena (2020): Innovatives Erzählen im Wechselspiel zwischen Buch und Bildschirm. Chancen und Grenzen multimodaler narrativer textloser Bilderbücher. In: *MiDU*, H. 2 (2020). DOI: [10.18716/ojs/midu/2020.2.8](https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.2.8). — Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele (2013): Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter – Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele (Hg.): *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung*. München: kopaed, 13-36. — Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M.: Lang, 11-34. — Granzow, Stefanie (2019): Anspruchsvolle Text-Bild-Symbiosen. Geeignete Lerngegenstände für den inklusiven Literaturunterricht? In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 219-238. — Hessisches Kultusministerium (2009): Der Umgang mit Texten im Grundschulunterricht. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/der_umgang_mit_texten_im_grundschulunterricht.pdf. — Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 9 (2002), 354–361. — Hinz, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: Katzenbach, Dieter (Hg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 81-98. — Hoffmann, Jeanette / Naujok, Natascha (2014): Bilder(bücher) – Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Hennies, Johannes / Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 221-236. — Kruse, Iris (2013): „... und hier ist dann das Bild.“ – Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, 137-150. — Kruse, Iris (2016): Ästhetisches Lernen, Sprachbildung und Teilhabe. Ästhetische Objekte als Lerngegenstände im inklusiven Unterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 1 (2016), 4-8. — Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.) (2018): *The Routledge companion to picture books*. New York: Routledge. — Kümmerling-Meibauer, Bettina / Pompe, Anja (2016): Texte und Bilder lesen. In: Pompe, Anja (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 133-150. — Leiß, Judith (2018): Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: Dziak-Mahler, Myrle et al. (Hg.): *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann, 145-161. — Leiß, Judith (2019): Was kennzeichnet Inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: Bräuer, Christoph / Kernen, Nora (Hg.): *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang 2019, 43-61. — Musenberg, Oliver / Riegert Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Musenberg, Oliver / Riegert Judith (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28. — Naugk, Nadine et al. (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 Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Lang, 61–87. — Rosebrock, Cornelia (2019): Leichte Texte. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz, 93-110. — Schneider, Jan Georg (2016): Sprache – Bild – Text. Ein linguistisch-semiotischer Überblick. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, 11-33. — Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 64, 3-6. — Staiger, Michal (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-23.

—— **Staiger, Michael (2020)**: Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2020), 65-74. —— **Staiger, Michael / Arnold, Antje (2020)**: Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2020), 2-5. —— **Stöckl, Hartmut (2011)**: Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Schmidt, 45-70. —— **Volz, Steffen (2017)**: Multi- und bildliterale Kompetenzen erwerben. Anmerkungen aus inklusionspädagogischer Perspektive. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 207-215. —— **Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014)**: Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht. In: Trumpp, Silke et al. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 220-233. —— **Weinkauff, Gina / Glasenapp, Gabriele von (2010)**: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh. —— **Wocken, Hans (1998)**: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim u.a.: Juventa, 37-52. —— **Wrobel, Dieter (2019)**: Leseförderung. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, 274-290.

ÜBER DIE AUTORIN

Judith Leiß, Dr., ist Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie wurde mit einer Arbeit zur Heterotopie als postmodernistischem Subgenre der Utopie promoviert. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Literaturdidaktik, Wertebildung im Literaturunterricht sowie die literarische Konstruktion und Reflexion sozialer Kategorien.