



Universität zu Köln

Philosophische Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Ästhetisches Erleben und literarisches Lernen für alle garantieren?

Ansätze für eine didaktische Analyse erörtert an "die verlorenen Wörter"

von Robert Macfarlane und Jackie Morris

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Unterrichtsfach Deutsch

Erstgutachter*in: Dr.*in Daniela Frickel

vorgelegt von:

Yannick Leo Hermann Vogt (Matrikelnummer: 7307085)

S-Mail: yvogt@smail.uni-koeln.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Prinzipien und Theorien inklusionsorientierter Didaktik.....	6
1.1 Dekategorisierung	8
1.2 Elementarisierung	12
1.2.1 Elementare Strukturen.....	14
1.2.2 Elementare lebensleitende Grundannahmen	15
1.2.3 Elementare Erfahrungen.....	15
1.2.4 Elementare Zugänge.....	16
1.2.5 Elementare Vermittlungs- und Aneignungswege	17
1.3 Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung	19
1.3.1 Gemeinsam geteiltes Wahrnehmen.....	22
1.3.2 Gemeinsam geteiltes Agieren mit Objekten	22
1.3.3 Gemeinsam geteiltes Symbolisieren	23
1.3.4 Gemeinsam geteiltes Denken.....	23
1.3.5 Gemeinsam geteiltes Bewerten	24
2 Wert und Notwendigkeit sonderpädagogischen Wissens	25
3 Literarisches Lernen für alle	27
3.1 Die Inklusionsorientierung in der Literaturdidaktik	32
3.2 Ästhetische Erfahrung – ästhetisches Erleben und Wahrnehmen.....	36
3.2.1 Philosophische Perspektiven.....	36
3.2.2 Literaturdidaktische Perspektiven.....	40
3.3 Perspektiven auf mediale Vielfalt	44
4 Ansätze für eine didaktische Analyse	46
5 Literaturanalyse: „Die verlorenen Wörter“	49
6 Fazit – Reflexion und praktische Realisierbarkeit	57
Literaturverzeichnis.....	59
Anhang	68

*Denn ich meine, dass die
ästhetische Erfahrung ihre Subjekte
mit einer Art der Bewusstheit versorgt, mit
der sie keine andere Erfahrungsweise versorgen kann.
Martin Seel 2004, 73*

Einleitung

Versucht man den Literaturunterricht als einen Raum zu definieren, der allen Schüler:innen die Möglichkeit gibt, mit einem literarischen Gegenstand in Beziehung zu treten, stellt man fest, dass das etablierte Instrumentarium der Literaturdidaktik häufig an ihre theoretischen Grenzen stößt. Besonders problematisch ist dabei die Versteifung auf eine Methodik, die den Zugang zur Literatur hauptsächlich über eine kognitive Ebene anlegt. Diese steht im Zeichen eines kompetenzvermittelnden Unterrichts, in dem Literatur vor allem als Trägermaterial fungiert und Bildungsziele anvisiert, die außerhalb der literarischen Welt selbst liegen.

Demgegenüber stehen didaktische Überlegungen, die den ästhetischen Wert der Literatur sowie die besonderen Herausforderungen der literarischen Welt selbst hervorheben. Literarisches Lernen gilt dabei als fundiertes Konzept, das u.a. auf den Nachvollzug von sprachlicher Gestaltung oder Figurenperspektiven, aber auch auf die Entwicklung von Vorstellungskraft und Sinneswahrnehmung fokussiert. Eine Fokussierung auf literar-ästhetische Lernprozesse entfaltet vor diesem Hintergrund insbesondere ihr Potenzial, weil sie per se weniger voraussetzungsvoll ist als die traditionelle Literaturanalyse. Teilhabemöglichkeiten können dadurch – so die hier vertretene These – in einer äußerst heterogenen Lerngruppe für alle Lernenden garantiert werden.

Dafür werden im ersten Kapitel grundlegende inklusive Prinzipien und Theorien dargestellt. Kapitel 1.1 beleuchtet das Konzept der Dekategorisierung, welches sich dem Dilemma von Kategorisierungen widmet, die einerseits Ausgrenzung und Diskriminierung produzieren und keinen realen pädagogischen Nutzen haben,

andererseits aber ihre Existenzberechtigung in der Wissenschaft und bestimmten bürokratischen Prozessen begründen können. Kapitel 1.2 richtet den Blick auf das sonderpädagogische Prinzip der Elementarisierung. Dieses zeigt Analysefolien – „Elementarisierungsrichtungen“ – für didaktische Überlegungen auf, die sich vor allem durch den Einbezug der Perspektive der Lernenden auszeichnen, denn besonders in heterogenen Lerngruppen gewinnt die Betrachtung der individuellen Ausgangslage für didaktische Entscheidungen stark an Bedeutung. Daraufhin wird in Kapitel 1.3 aus einer kulturhistorischen Perspektive der Blick auf Lernprozesse und die kindliche Entwicklung gerichtet. Hierin wird für das „Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung“ argumentiert sowie die Erkenntnis begründet, dass pädagogische Angebote der kindlichen Entwicklung stets einen Schritt voraus sein müssen, damit Lernprozesse angeregt werden.

Die Notwendigkeit für dieses sonderpädagogische Wissen wird in einem Zwischenfazit (zweites Kapitel) diskutiert. Hierin wird aus einer ethischen Perspektive für eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung gegenüber diskriminierten Personengruppen argumentiert und diskutiert, welchen Beitrag die sonderpädagogische Disziplin innerhalb einer sich inklusiv ausrichtenden Gesellschaft erfüllen kann.

Vor dem Hintergrund der eher allgemeindidaktisch zu verstehenden Überlegungen des ersten Kapitels widmet sich das dritte Kapitel spezifisch den literaturdidaktischen Zielen und Methoden. In Kapitel 3.1 wird der Forschungsstand zur Inklusionsorientierung in der Literaturdidaktik dargestellt und untersucht, inwiefern die im ersten Kapitel dargestellten Prinzipien dort aufgegriffen werden. Dies gelingt in jüngerer Vergangenheit zunehmend, auch wenn das Desiderat nach einer Verstärkung der interdisziplinären Zusammenarbeit weiterhin verlaubar bleibt.

In Kapitel 3.2 werden aus einer philosophischen Perspektive ästhetische Erfahrung, ästhetisches Erleben und Wahrnehmen dargestellt, um daraufhin diese Gedanken auf das Feld der Literaturdidaktik anzuwenden. Dieses Kapitel bildet insofern ein zentrales Moment der Arbeit, da hier das inklusive Potenzial des ästhetischen Erlebens als niederschwellige Zugangsmöglichkeit begründet wird. Dies ist eng verknüpft mit einem medial vielfältigen Unterricht (vgl. Kapitel 3.3), der prinzipiell

ein Mehr an Anknüpfungspunkte anbieten kann als ein rein auf Text ausgerichteter Unterricht.

Entlang dieser theoretischen Erörterungen wird im vierten Kapitel ein Analysedesign entwickelt, das Ansätze für die Gegenstandsauswahl und didaktische Umsetzung aufzeigt. In Kapitel 5 wird dieses Design angewendet. Hier steht eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Die verlorenen Wörter“ (Macfarlane & Morris 2019) im Zentrum. Dieses Werk zeichnet sich vor allem durch seine vielschichtigen Text-Bild-Symbiosen aus, über die unterschiedliche sinnliche Ebenen entfaltet werden können.

Abschließend werden die herausgearbeiteten Gedanken und Potenziale des literarischen Gegenstands hinsichtlich ihrer inklusionspädagogischen Bedeutung und didaktischen Realisierbarkeit bewertet. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur Inklusionsdebatte, weil vor diesem Hintergrund ein Aspekt des literarischen Lernens herausgearbeitet wird. Die Arbeit lässt sich so in ein interdisziplinäres Forschungsfeld einfügen, dessen Theorien und Methoden immer noch aufeinander abgestimmt und diskutiert werden.

1 Prinzipien und Theorien inklusionsorientierter Didaktik

2006 wurde das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) verabschiedet und 2009 von Deutschland ratifiziert. Damit einher geht die Verpflichtung strukturell bedingte Diskriminierung, Stigmatisierung und Marginalisierung von Menschen mit Behinderung zu überwinden und Teilhabe zu fördern (vgl. Ziemen 2016a, 94).

Unter dem Schlagwort Inklusion werden in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen eine Vielzahl von Konzepten, Theorien und Modellen versammelt. „Inklusion gilt als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und bezieht sich auf alle Lebensbereiche und alle gesellschaftlichen Felder“ („Lexikon Inklusion“, Ziemen 2017, 101). Weiterführend wird Inklusion als „Prozess der Veränderung von Verhältnissen in der Gesellschaft, in Systemen, Organisationen, Institutionen und Gemeinschaften“ (ebd.) definiert, der einen „Orientierungsrahmen mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens, und -arbeitens“ (ebd.) bieten soll. Eine wissenschaftliche Betrachtung beschränkt sich dabei keinesfalls nur auf pädagogische Felder, auch wenn Schule als Gesellschaft im Kleinen hier sicherlich eine prominente Rolle einnimmt.

Im Kontext didaktischer Überlegungen stellt sich u.a. die Frage, wie Bildungsgegenstände aufbereitet werden müssen, um sich dem Ziel des gemeinsamen Lernens für alle Schüler:innen anzunähern. Dabei ist über strukturelle Hürden nachzudenken, die bezüglich der Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe existieren. Auf Grundlage von kategorisierenden Zuschreibungen wird, bzw. wurde bestimmten Schüler:innen oft der Zugang zu Bildungsgegenständen verwehrt. Dies trifft vor allem auf Bildungsinhalte zu, deren Erschließung angeblich eine höhere kognitive Leistung erfordert, wie z.B. bei Werken mit komplexer Sprache oder auch Hochliteratur (vgl. Olsen 2016, 70). Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist daher notwendig, um die Exklusionsrisiken zu minimieren und durch Bildung gleichberechtigte, lebenslange Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Schule muss sich hierbei für die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe verantworten, was mit bestimmten Veränderungen auf struktureller Ebene bis zur

unterrichtlichen Ebene verbunden ist. Kersten Reich (2012, 52) legt in diesem Zusammenhang fünf grundlegende Standards fest,

an denen sich das Leitbild für Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ausrichtet: (1) Ethno-kulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern (4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern (5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen.

Aus diesen Standards werden im Folgenden fundamentale Prinzipien und Modelle für den inklusiven Unterricht abgeleitet. Diese Prinzipien wirken sich teils auf didaktische Planungen aus, wie es die Elementarisierung (Kapitel 1.2) erkennen lässt, sowie die explizite Berücksichtigung der individuellen Tätigkeitsstufen (Kapitel 1.3), sie können aber auch bis auf schulorganisatorische Strukturen wirken und stehen so für die im Leitbild für Inklusion enthaltenen Standards. In diesem Sinne ist auch die Prozesshaftigkeit von Inklusion zu verstehen: sie spielt sich simultan auf diversen Handlungsfeldern ab, deren Umstrukturierung als Aufgabe anzunehmen ist, für die die Zeit eines Menschenlebens möglicherweise nicht ausreicht (auch wenn dies nicht zu hoffen wäre).

1.1 Dekategorisierung

Die Idee der Dekategorisierung entstand in den 1990er Jahren vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass der Behinderungsbegriff als gesellschaftlich konstruierte Kategorie auf Menschen mit Behinderung stigmatisierend, exkludierend und diskriminierend wirkt (vgl. Haas 2012, 404; Walgenbach 2018, 11; Ziemer 2016a, 94). Das Ziel der Dekategorisierung ist prinzipiell die Überwindung dieser negativen Effekte, jedoch nicht, indem (wie oft unterstellt) auf die Kategorie blind verzichtet wird, sondern indem die Verwendung der Kategorie hinsichtlich ihrer Notwendigkeit und Funktion auf unterschiedlichen Ebenen (individuell, unterrichtlich, institutionell, gesellschaftlich) reflektiert wird.

„Kategorisierungen bedrohen individuelle Besonderheiten eines Menschen, den Eigen-Sinn, die Nöte und Ängste, weil sie die konkrete, subjektive Not, die konkrete Angst und individuelle Besonderheit verallgemeinern“ (Stinkes 2015, 290). Sie wirken depersonalisierend und deindividualisierend und abstrahierend (vgl. Wocken 2012, o.S.; Walgenbach 2018, 18), indem sie individuellen Eigenheiten einer Person verdecken und generelle Merkmale einer Kategorie in den Vordergrund stellen (vgl. Haas 2012, 407). Daraus lässt sich ableiten, dass Kategorisierungen keinerlei pädagogische Handlungsimplication besitzen (vgl. Haas 2012, 406), weil sie den Blick auf individuelle Lernausgangslagen verschließen.

Bei Dekategorisierung geht es also „keineswegs um die Ignorierung oder Nivellierung von Verschiedenheit und einer damit verbundenen Vernachlässigung des Förderbedarfs und der Fördermaßnahmen“ (Hinz/Köpfer 2016, 38), sondern um einen sensiblen Umgang bei der Verwendung von Kategorien. Auf individueller Ebene zeigt sich dieses Potenzial in der Anerkennung und Akzeptanz gegenüber dem „Anderen“ (vgl. Stinkes 2015). Pädagogisch wird so der Blick für die individuelle Entwicklung als didaktischer Ansatzpunkt geöffnet.

Auf systemischer Ebene zeigt sich jedoch die Abhängigkeit von Kategorisierungen durch Klassifikationssystemen wie ICD, DSM¹ oder Diagnoseverfahren zur Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Diese Klassifikationssysteme dienen in der Sonderpädagogik insbesondere dazu, Ressourcen für Schüler:innen zur Verfügung zu stellen, meist in Form von individueller Förderung,² bestimmten Therapien oder als personelle Ressource („Inklusionshilfe“).

Die Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Form einer Kategorisierung ist also im Schulsystem fundamental, weil „im Zuge solcher Zuordnungen meist spezielle Förderungen, Präventionsmaßnahmen, zusätzliche Ressourcen und Therapien erst zugänglich“ (Blasse et al. 2019, o.S.) werden. Außerdem besteht ohne diese Zuordnungen die Gefahr, einen rechtlichen Anspruch auf Hilfestellungen zu verlieren (vgl. Haas 2012, 407).

Des Weiteren besteht eine wissenschaftstheoretische Notwendigkeit von Kategorisierungen, denn zur Beschreibung und systematischen Ordnung von einzelnen Erkenntnissen, die „in einen Zusammenhang gebracht werden, werden Kategorien bedeutsam“ (Dederich 2015, 198). Ohne diese Einordnungen drohe im sonderpädagogischen Handlungsfeld „Kompetenz- und Professionalitätsverlust“ (Haas 2012, 407).

Wie können also Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf Teilhabehilfen erhalten, während gleichzeitig Kategorisierungen vermieden werden? Dieses Problem konnte „über die Jahre hinweg nicht hinreichend gelöst werden“ (Haas 2012, 407) und wird unter dem Namen des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas im Fachdiskurs verhandelt (vgl. Haas 2012, 407; Walgenbach 2018, 25). Neuere Ansätze sehen die Lösung in einer Reorganisation institutioneller Strukturen.

¹ ICD=International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems; DSM= Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Diese medizinisch orientierten Klassifikationssysteme werden vor allem für ihre defizitorientierte Perspektive auf das Individuum kritisiert und evozieren das Bild, dass Behinderung eine Krankheit ist, deren Heilung möglich sei.

² Oft geht individuelle Förderung mit einer räumlichen Separation aus dem Klassengeschehen – und daraus resultierender Stigmatisierung unter den Peers – einher, auch wenn hierdurch direktere, intensivere Förderung stattfinden kann. Inwiefern individuelle Förderung im inklusiven Unterricht einen Platz hat, diskutiert bspw. Benkmann (2009).

Kategorisierung	Dekategorisierung
Generalisierend und depersonalisierend, exkludierend und stigmatisierend.	Anerkennung von Andersheit als ethischer Rahmen.
Sozialrechtliche Rahmung ist notwendig für Ressourcenvergabe: Kategorisierung: → Förderung muss individuell beantragt werden.	Ressourcen werden systemisch-institutionell verfügbar gemacht: Dekategorisierung: → Zugang zu Ressourcen über institutionelle Verfügbarkeit.
Didaktische Folgen der Depersonalisierung: Mitgliedern einer Kategorie wird die gleiche Differenzierung angeboten.	Personalisierter Blick auf individuelle Zugänge wird möglich.
Wissenschaftliche Ordnung und Strukturierung von Erkenntnissen.	Dekategorisierung $\neq$ Nonkategorisierung: Fehlendes fachliches Wissen würde in Kompetenz- und Professionalitätsverlust münden. Dekategorisierung ermöglicht hingegen den bewussten Umgang mit Kategorien und ihren Wirkungen.
Fokus Bildung: Kategorisierungen vereiteln die Auseinandersetzung mit bestimmten Bildungsinhalten, weil sie curricular vorenthalten werden.	Konsequenz: Die Teilhabe an Bildungsgegenständen unterscheidet sich nicht Anhand bestimmter Differenzlinien (Behinderung, Leistungsniveau, kultureller Hintergrund, Geschlecht etc.).

Tabelle 1: Vergleich der Effekte von (De-)Kategorisierung

Walgenbach versteht das Potenzial dekategorialer Ansätze in der „Transformation einer personenbezogenen Förderung in einen systemischen Förderansatz. Mit ihr wird die gesamte Verfasstheit sonderpädagogischer Förderung in Frage gestellt – ihre Organisation, Finanzierung und klientinnen- bzw. klientenbezogene Ausrichtung“ (Walgenbach 2018, 12). Durch den systemischen Förderansatz können Ressourcen frei zur Verfügung stehen, ohne auf eine vorgelagerte Kategorisierung angewiesen zu sein.

Eine Transformation von personenzentrierter Förderung hin zu einem systemischen Ansatz, der über Ressourcen so verfügen kann, dass sie nicht an bestimmte Kategorisierungen gebunden sind, scheint im Kontext inklusiven Unterrichts daher sinnvoll (vgl. Walgenbach 2018, 12).

So wären z.B. bestimmte Arbeitsblätter nicht exklusiv für eine bestimmte Schüler:innengruppe zu verwenden, sondern für alle verfügbar, da nicht davon ausgegangen würde, dass nur bestimmte Schüler:innen von dem für sie entworfenen Material profitieren könnten (vgl. Leiß 2022, 89). Eine Inklusionshelferin wäre nicht den ganzen Tag der Schatten eines bestimmten Schülers, sondern kann als personale Ressource das Lehrteam bei anfallenden Aufgaben freier unterstützen. Dieses dekategorisierende Denken kann so als eine Maßnahme im Schulalltag helfen, einen Unterricht zu entwerfen, in dem alle erfolgreich lernen können.

1.2 Elementarisierung

Das Prinzip der Elementarisierung ist ein weiteres grundlegendes Prinzip aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, das seit den 1990er Jahren³ als „Möglichkeit zur Analyse, Identifizierung, und Aufbereitung zentraler Elemente eines Bildungsinhaltes beschrieben und weiterentwickelt“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 118) wird. Das zentrale Anliegen des Prinzips ist, Bildungsinhalte nicht zu vereinfachen oder zu reduzieren⁴, sondern den Kern der Sache unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen sowie der kulturellen Bedeutsamkeit herauszuarbeiten.

Vor dem historischen Hintergrund einer Sonderpädagogik, die bis in die späten 1980er Jahre ihren Schüler:innen die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten vorenthalten hat – vor allem mit der Begründung, dass die Erschließung von komplexen Bildungsinhalten ein höheres Bildungsniveau erfordert – ermöglicht Elementarisierung als Prinzip für didaktische Planungen die Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungsniveaus.⁵

Bildungstheoretisch basiert Elementarisierung auf der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis. Bildung ist nach ihm sowohl von materialen als auch von formalen Bildungsinhalten geprägt. Sie ereignet sich „in der Begegnung des Menschen mit der (kulturellen) Wirklichkeit“ (Lamers & Heinen 2006, 155). Dabei ist die doppelseitige Erschließung als zentrales Motiv zu identifizieren: Dieses ist einerseits in der Aneignung der geistigen und dinglichen Welt als materialer Bildungsinhalt sowie in der „Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ (Klafki 1964, 297 zit. nach Lamers & Heinen 2006, 155) als formaler Bildungsinhalt geprägt. Die Integration beider Bereiche als eine fundierte

³ Heinen brachte das Prinzip 1989 als „Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ in den sonderpädagogischen Diskurs ein. Seitdem wurde es rezipiert, modifiziert und weiterentwickelt.

⁴ Seitz fordert bereits 2003 eine „Überwindung curricularer Reduzierungen“ hin zu „*einem* noch zu entwickelnden Kerncurriculum für *alle*“ (213; Hervorh. im Original), durch das curricular verankerte Bildungsungerechtigkeit verhindert werden soll: „je vermeintlich ‚lernschwächer‘ die Schülerinnen und Schüler, desto reduzierter das Curriculum“ (ebd.).

⁵ Vertiefend zur Bedeutung von Entwicklungsniveaus im (Fach-)Unterricht siehe Kapitel 1.3.

allgemeine Bildung bildet die weitergehend Grundlage für Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitbestimmung und kulturelle Teilhabe.⁶

Bildung als Bedingung für kulturelle Teilhabe scheint im Kontext inklusiven Literaturunterrichts besonders relevant, denn Literatur ist als kulturelles Gut ein Bildungsinhalt, der Bildung ermöglichen kann. Kultur ist „ein Prinzip, das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen“ (Lamers & Heinen 2006, 156). Kulturelle Räume werden also durch Bildung erhalten und weiterentwickelt. Die Bedeutung inklusiven Unterrichts geht dementsprechend über schulische Kontexte hinaus, da die Teilhabemöglichkeiten, die dadurch entstehen, lebenslang bedeutsam bleiben.

Elementarisierung löst die Forderung nach kultureller Teilhabe insofern ein, da der Unterricht an die heterogenen Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen angepasst werden kann. Dabei ist im Kontext inklusiver Bildung darauf zu achten, dass die „individuellen Denk-, Handlungs-, und Wahrnehmungsniveaus der einzelnen Kinder und Jugendlichen“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 118) in der didaktischen Planung berücksichtigt werden und (schrift-) sprachliche Kompetenzen keine Teilnahmebedingung am Unterrichtsgeschehen darstellen.

Mithilfe der fünf Elementarisierungsrichtungen werden die zentralen Elemente eines Bildungsinhalts so analysiert, identifiziert und aufbereitet, dass dadurch alle Schüler:innen am gemeinsamen Gegenstand lernen können. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Elementarisierungsrichtungen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Theoretisch isoliert betrachtet, in der praktischen Anwendung jedoch stark rekurrierend können (1) elementare Strukturen, (2) elementare lebensleitende Grundannahmen, (3) elementare Erfahrungen, (4) elementare Zugänge und (5) elementare Vermittlungs-/Aneignungswege identifiziert werden.

⁶ In der Sonderpädagogik wurde sich bis in die frühe Vergangenheit vor allem auf die Vermittlung formaler Bildung konzentriert. Materiale Bildung wie z.B. Hochliteratur wurde im Unterricht als nicht notwendig betrachtet; vordergründig waren vor allem therapieähnliche Förderkonzepte sowie Pflege (vgl. Lamers & Heinen, 150 f.), die sich im Bereich der formalen Bildung verorten lassen.

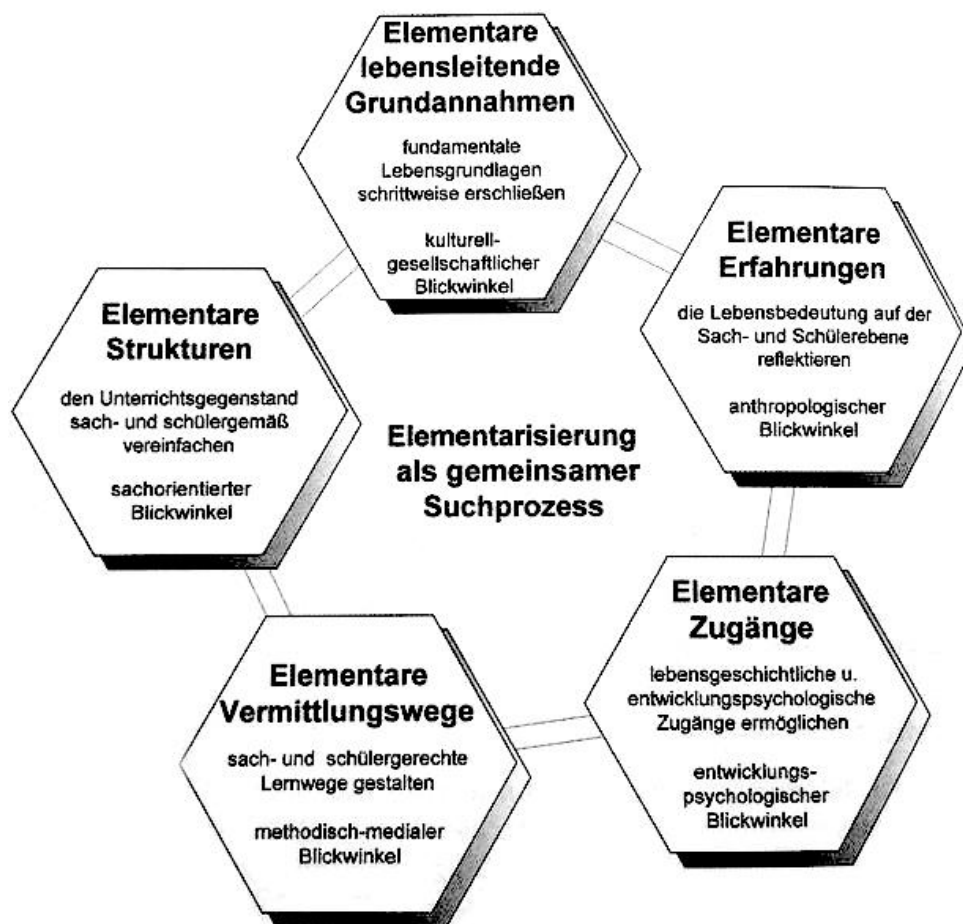


Abbildung 1: Elementarisierung als gemeinsamer Suchprozess (Lamers & Heinen 2006, 162)

1.2.1 Elementare Strukturen

In dieser Richtung steht der fachliche Gegenstand im Zentrum der Betrachtung. Aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive werden die „elementaren Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 120) des Gegenstands herausgearbeitet. Elementarisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, den Gegenstand in seiner wissenschaftlichen Bedeutung so zu vereinfachen, dass seine bedeutendsten Charaktereigenschaften hervortreten. Dabei wird unterschieden zwischen dem Bildungsinhalt (wie z.B. Lyrik) und dem konkreten Trägermaterial (ein bestimmtes Gedicht), über den der Bildungsinhalt vermittelt wird.

Die Elementarisierung des Gegenstands betrifft vor allem die exemplarischen Grundzüge des Materials, weniger das konkrete Trägermaterial (vgl. Böing & Terfloth 2013, 25). So wären bspw. bei der Beschäftigung mit einem Gedicht Fragen

zu Autor:in und Epoche, Stil, aber auch Thema, Metrum, Versform sowie strukturelle Gesichtspunkte in den Blick zu nehmen.

Bezüglich der Auswahl des Inhalts wird aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive herausgearbeitet, welche Bildungspotenziale der Gegenstand besitzt. Dabei sollte eine akribische Materialanalyse für die didaktische Bearbeitung anvisiert werden.

1.2.2 Elementare lebensleitende Grundannahmen

Die Auswahlproblematik ist nicht nur eine Frage der Fachwissenschaften. Die zweite Elementarisierungsrichtung fokussiert die Lebensbedeutsamkeit innerhalb des kulturell-gesellschaftlichen Rahmens. Dabei werden die Ansprüche und Voraussetzungen des Adressatenkreises in der Auswahl berücksichtigt, sodass sich innerhalb der zweiten Elementarisierungsrichtung die Frage stellt, inwiefern der Bildungsgegenstand als *lebensbedeutsamer Lerninhalt* für die Schüler:innen relevant ist.

Die Frage für die didaktischen Überlegungen ist hier, inwiefern es sich um einen materialen Bildungsgegenstand handelt, bzw. inwiefern er kulturell bedeutsam ist. Andererseits wird die „Komplexität und Besonderheit der Gegenwarts- und Zukunftsfragen“ (Lamers & Heinen 2006, 161) innerhalb der persönlichen Lebenswelt der Schüler:innen in den Blick gerückt. Zusammenfassend zielt die hier eingenommene Perspektive also auf die Analyse gesellschaftlicher Konventionen und ihrer Bedeutung für den konkreten Adressatenkreis.⁷

Zum Thema Lyrik wäre hierbei also zu fragen, inwiefern die in der ersten Elementarisierungsrichtung herausgearbeiteten Elemente mit den gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelten der Schüler:innen eine Schnittmenge hat.

1.2.3 Elementare Erfahrungen

Die Richtung der elementaren Erfahrungen führt die Idee der zweiten Richtung fort, indem die persönlichen und biographischen Aspekte in der didaktische Bearbeitung

⁷ Diese Elementarisierungsrichtung erinnert an die epochalen Schlüsselprobleme (Klafki) – Krieg und Frieden, Umweltbewusstsein, soziale Ungleichheit, Mediennutzung, zwischenmenschliche Beziehungen – dessen didaktische Berücksichtigung Klafki als Teil einer allgemeinen Bildung fordert (vgl. 1991, 44ff.).

genauer fokussiert werden (vgl. Bernasconi & Wittenhorst 2016, 122). Alle Menschen beschäftigen sich in ihrem Leben mit ähnlichen, grundlegenden Fragen, die in ihrer persönlichen Entwicklung bedeutsam werden. Diese sind von „moralischer, sozialer, politischer, philosophischer und religiöser“ (C.G. Jung 1990, 48) Art.

Die dritte Elementarisierungsrichtung ist das Produkt der ersten beiden Richtungen: Sachebene und kultureller Rahmen werden mit dem Ziel vereint, ein „qualitativ neues Erleben“ (Lamers & Heinen 2006, 162) zu ermöglichen, indem beides mit Blick auf der Ebene der Lebensbedeutsamkeit der Schüler:innen konkretisiert wird.

Da hierbei neben der inhaltlichen Ebene auch die „Möglichkeiten der Aneignung im Mittelpunkt der Analyse stehen“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 122), zeigt sich hier die Anlehnung an die doppelseitige Erschließung Klafkis: kulturelle Wirklichkeit wird erfahrbar, indem individuelle, lebensbedeutsame Fragen aufeinander bezogen werden.

Diese Richtung zeigt, dass es sinnvoll ist, die Schüler:innen in der didaktische Bearbeitung des Gegenstands miteinzubeziehen. Durch die Möglichkeit der Mitgestaltung können Lerngegenstände entstehen, die für die Schüler:innen eine persönliche Relevanz besitzen. Diese Bedeutsamkeit kann vor allem durch kooperative Prozesse angebahnt werden (vgl. Ziemer 2016b, 104). Lyrik könnte hier für die Schüler:innen aufgrund ihres Klangs oder ihrer Rhythmik faszinierend sein, damit würde vor allem eine spielerische Dimension angeregt, die die Beschäftigung mit dem Gedicht motivieren könnte.

1.2.4 Elementare Zugänge

Die vierte Elementarisierungsrichtung beleuchtet die individuellen entwicklungspsychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und bezieht sie in den didaktischen Prozess mit ein (vgl. Lamers & Heinen 2006, 162). „Dabei sollte eine stringente Orientierung an Entwicklungsstufen oder -modellen vermieden, und stattdessen eine lebensgeschichtliche Perspektive eingenommen werden, welche jede Entwicklungsstufe im Sinne eines neuen Anfangs für die darauf Folgende ansieht“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 123). Dadurch wird das Potenzial individueller Ausgangslagen berücksichtigt. Verallgemeinernde und deindividualisierende, kategorische Einteilungen in Entwicklungsstufen sollen so verhindert

werden. Hier lässt sich auch der Ansatz der Dekategorisierung verorten, geht es doch genau darum, Kategorien zu überwinden und den Blick für die individuelle Entwicklung offen zu halten.

Des Weiteren finden sich diverse Kompetenzbereiche in dieser Elementarisierungsrichtung, die in der didaktischen Analyse fruchtbar gemacht werden können, wie etwa Motorik und Sensorik, Kognition, Emotion, Sprache, aber auch die Anwendung bestimmter Lernstrategien. Dabei könnte beim Thema Lyrik der Gebrauch der eigenen Stimme durch den künstlerischen Vortrag genutzt werden, um selbstwirksame Lernerfahrungen zu sammeln. Für die Rezeption ist außerdem an mediale Vielfalt zu denken, durch die die Verfügbarkeit von Zugangsmöglichkeiten tendenziell erhöht wird.

Die didaktische Analyse an den Kompetenzen der Schüler:innen auszurichten und nicht allein vom Gegenstand aus zu denken, ist eine in der Fachdidaktik selten diskutierte Idee (vgl. Volz 2016, 239). Für eine heterogenitätsorientierte Didaktik ist es jedoch notwendig, sich in die Perspektive jede:r Schüler:in hineinzuversetzen, um Lernmöglichkeiten für alle zu schaffen. Diese Aufgabe verlangt gewiss mehr von den Lehrkräften, als ein Angebot zu schaffen, dass die Schüler:innenperspektive überhaupt nicht mitbedenkt.

1.2.5 Elementare Vermittlungs- und Aneignungswege

Schließlich wird mit „elementaren Vermittlungs-/ Aneignungswegen“ der Blick auf die unterrichtlichen Methoden gerichtet. Die Auswahl der Methoden sollte sich hierbei aus einem „Implikationszusammenhang im Sinne einer Wechselwirkung zwischen Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden sowie Aspekten der Persönlichkeit“ (Bernasconi & Wittenhorst 2016, 125) ergeben. Passende Methoden werden also unter Berücksichtigung des Adressatenkreises, des Gegenstandes, der verfügbaren Ressourcen sowie der individuellen heterogenen Voraussetzungen ausgewählt.

Damit wird die von Klafki beschriebene Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für den Bildungsprozess sichtbar. Des Weiteren weist die letzte Elementarisierungsrichtung auf den reziproken Bezug aller anderen Elementarisierungsrichtungen untereinander hin: Sie alle finden ihre Anwendung in der didaktischen

Planung und Ausführung und sind dabei nicht klar voneinander zu trennen, sondern in der tatsächlichen Planung miteinander verwoben. Die letzte Richtung ist daher als Reflexionsrichtung für die anderen vier zu betrachten, in der die Anpassungen für den Unterricht nochmal vor allem hinsichtlich der methodischen Entscheidungen geprüft werden.

Im Bereich Lyrik könnte sich dies in der Aufbereitung einer Aufgabe zeigen: während die Aufgabenstellung für die eine Schülerin schon lesend verstanden werden kann, hilft sie ihrem Kooperationspartner beim Verständnis der Aufgabe, indem sie den Inhalt mündlich wiedergibt. Ein anderes Beispiel wäre die Differenzierung nach Komplexitätsgraden. Während der Textvortrag des lyrischen Ichs bereits eine sichere Sprache voraussetzt, könnten die wiederholenden Worte der Erzählstimme von einem anderen Kind inszeniert werden.

1.3 Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung

Inklusive Pädagogik umfasst Theorien und Modelle, die insbesondere Kinder und Jugendliche im Blick behalten, die von Stigmatisierung, Marginalisierung, Etikettierung und Ausschluss bedroht sind. Wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, sollten in der inklusionsorientierten didaktischen Planung unterschiedliche Dimensionen berücksichtigt werden: Neben einer Gegenstandsanalyse und der Betrachtung kultureller/ anthropologischer Rahmenbedingungen ist die Analyse der individuellen Entwicklungsstände der Kinder von grundlegender Bedeutung.

Hierbei ist Georg Feuser als Vertreter der entwicklungslogischen Didaktik zu nennen: Seine theoretische Arbeit zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand bezieht immer den Entwicklungsstand des Kindes in die Unterrichtsvorbereitung mit ein. Obwohl die Wurzeln dieser Didaktik in der Behindertenpädagogik liegen, kann sie als genuin inklusiv betrachtet werden, da der persönliche Entwicklungsstand der Kinder nicht als Ausschlusskriterium, sondern als didaktische Ressource verstanden wird: „Das Spektrum der unterschiedlichen Zugänge ist die Grundlage für die Planung und Gestaltung von Unterricht“ (Ziemen 2016b, 105).

Dieses Spektrum wird im Folgenden skizziert und mithilfe der Erkenntnisse des kultur-historischen Denkens erläutert. Hierbei wird einerseits auf neurologische Erkenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie referiert sowie das sozio-kulturell-historische Umfeld in die Entwicklung der Kinder integriert. Hierbei nehmen die Überlegungen von Vygotskij eine fundamentale Stellung ein, auf der prominente Vertreter:innen der Sonderpädagogik ihre Theoriebildung aufbauen (vgl. z.B. Ziemen 2011, 12; Jantzen 2008; Feuser 1989).

Er [Vygotskij, Anm. d. Verf.] hat ein neues Verständnis von Verlauf, Bedingungen, Ursachen, Form, Besonderheiten und motivationalen Kräften der kindlichen Entwicklung angeregt; er hat die Stufen der kindlichen Entwicklung und die Übergänge von einer Stufe zur anderen beschrieben; er hat die grundlegenden Gesetze der psychischen Entwicklung des Kindes aufgedeckt und erforscht (Obuchova 2004, 134).

Während psychologische Konzeptionen weitestgehend die Ursachen der Entwicklung innerhalb des Individuums suchen und „Entwicklung als [intrasubjektive] Anpassung an die Umgebung“ (ebd., 136) zu verstehen versuchen, unterscheidet sich

Vygotskijs Theorie von dieser Auffassung insofern, als dass hier die kultur-historische Wirklichkeit als eine Ursache für die Entwicklung von Bedeutung ist. Das Kind entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus *hin* zu einer Sozialität, sondern die Entwicklung passiert erst *im Austausch* mit der kultur-historisch realisierten Umwelt.

Entwicklung vollzieht sich nicht allein biologisch prädisponiert (durch das Erbgut bereits festgelegt),⁸ sondern in der Aneignung der „historisch geschaffenen Formen und Arten der Tätigkeit“ (ebd., 137). Das Gelernte wird so zum Abbild der kultur-historisch vermittelten Wirklichkeit, in der das Kind lebt. Entwicklung vollzieht sich also im Bereich der Interindividualität (vgl. Ziemer 2011, 14), sie manifestiert sich daraufhin weiter intraindividuell und bildet so die Basis für weitergehende Entwicklungen.

Die Bedingungen für diese Entwicklung sind erstens der interindividuelle Austausch mit dem Kind – gerade die Entwicklung höherer psychischer Funktionen, wie Sprechen und Denken sind von der altersadäquaten Kommunikation mit dem Kind abhängig. Als zweitens sind die „morphophysiologischen Eigenschaften des Gehirns“ (Manske 2004, 45) entscheidend. Diese liegen zwar außerhalb des pädagogischen Einflussbereichs, können als Reflexionsebene die Kommunikation aber sicherlich beeinflussen. Festzuhalten ist hierbei, dass sich weder durch die Umweltfaktoren noch die Erbanlagen allein Entwicklung vollziehen kann. Auf Basis dieses Erkenntnis ist es Aufgabe der Pädagogik, mit Kindern so zu interagieren, dass ihre Entwicklung bestmöglich angeregt wird. Hierbei wird das Konzept des Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung bedeutsam. „Die Zone der nächsten Entwicklung bezeichnet alle Fähigkeiten, die das Kind sich mit Hilfe eines Anderen aneignen will und kann“ (Manske 2004, 16). Indem die Zone der aktuellen Entwicklung erkannt wird, können Angebote für die Zone der nächsten Entwicklung entworfen werden:

⁸ Die Erkenntnisse Vygotskijs stehen bei der Veröffentlichung 1932 (vgl. Jantzen 2008, 231) konträr zu dem Konsens führender Psycholog:innen. Hierzu zeigt Obuchova (2004, 140) in „Abb. 2: Überblick über die Auffassung zur System- und Sinnstruktur des Bewusstseins“ die Gegensätzlichkeit Vygotskijs Konzepts präzise auf.

Die Erziehung [...] schafft eine Zone der nächsten Entwicklung, welche die inneren Prozesse der Entwicklung aktiviert und in Bewegung setzt, die zunächst nur in der Sphäre der Interaktion mit sozialen Umgebungen und der Kooperation mit anderen Kindern möglich sind. Später jedoch werden sie zum Vermögen des Kindes selbst und gestatten ihm innere Entwicklung (Obuchova 2004, 138).

Das Kind befindet sich zwar in der Zone der aktuellen Entwicklung, kann aber mit der Hilfe anderer bereits *in der nächsten Entwicklungszone agieren*. Dadurch kann es den Sprung in die neue Zone bewältigen und für sich integrieren. Eine diagnostische Perspektive auf die aktuellen Fähigkeiten des Kindes ist dementsprechend notwendig, um Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung zu entwerfen (vgl. Manske 2004, 48), denn das „Studium des psychologischen Alters erlaubt es, dicht an das Verständnis von Entwicklungsaufgaben zu gelangen und dabei biologistische und umwelttheoretische Reduktionismen zu vermeiden“ (Obuchova, 2004, 142).

Dabei lässt sich jede Entwicklungsstufe durch eine dominierende Tätigkeit charakterisieren. Entscheidend ist dabei außerdem, dass durch die neurophysiologischen Veränderungen das dominierende Verhalten und die Bedürfnisse des Kindes nicht mehr zusammenpassen und das Kind so in eine Krise gerät. „Für Vygotskij bedeutet Krise ein Entwicklungssprung, der sich in der Veränderung der Bedürfnisse und Strebungen, die das Verhalten des Kindes antreiben, zeigt“ (Manske 2004, 49). Erst durch die Bewältigung dieser Krisen meistert das Kind den Sprung auf die neue Entwicklungsstufe.

Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass von den Entwicklungsstufen ein stark normativer bzw. kategorisierender Charakter ausgeht und sie – obwohl in der Entwicklung hierarchisch aufbauend – didaktisch betrachtet als jeweils gleichwertige Zugangsmöglichkeiten zu sehen sind. Deshalb sei unter Berücksichtigung der Überlegungen aus Kapitel 1.1 darauf hingewiesen, dass hier die Gefahr der Kategorisierung droht. Die dominierende Tätigkeit oder das Alter allein bieten daher keine Grundlage, auf der didaktische Entscheidungen getroffen werden können. Sie können nur als Baustein fungieren, der Hinweise auf die Zugangsweise liefert, aus dem sich Methoden ableiten lassen. Die Tätigkeitsstufen werden daher als Zugangsebenen betrachtet, zwischen denen gewechselt werden kann (die meisten

Erwachsenen agieren auf allen Tätigkeitsstufen, bzw. können fließend zwischen ihnen wechseln). Die Tätigkeitsstufen sind dementsprechend nicht normativ zu verstehen, sondern als Kontinuum, das nicht zwangsläufig einer Altersstufe zugeordnet wird.

1.3.1 Gemeinsam geteiltes Wahrnehmen

Im Säuglingsalter stehen die psychologischen und physischen Bedürfnisse des Kindes im direkten Bezug zur Bezugsperson. Gemeinsam geteilte Wahrnehmungen helfen dem Säugling, seine Sinne zu entwickeln und seine Bewegungen aufeinander abzustimmen. Eine sich differenzierende Wahrnehmung bildet die Basis für die Befriedigung organischer und sozialer Bedürfnisse. Die Aufhebung der physischen Einheit mit der Mutter stellt die Krise des Säuglings dar.⁹ Die allmählich entstehende Subjektivität verlangt vom Kind, dass es sich von der Mutter lösen muss. „Nur ein Kind, das die Einheit mit einem anderen Menschen erfahren hat, kann die Erfahrungen der Zweierheit – Ich und Du – entwickeln“ (Manske 2004, 52). Auf dieser Grundlage tritt das Kind mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt in Beziehung.

1.3.2 Gemeinsam geteiltes Agieren mit Objekten

Ist die erste Krise (die physische Emanzipation von den Eltern) bewältigt, fängt das Kind an, sich als Subjekt in der Umwelt zu begreifen. Es lernt „Gegenstände, mit denen es zuerst nur hantiert hat, als Kulturgegenstände zu benutzen“ (Manske 2004, 53). Es wird selbst tätig, indem „es sich als Subjekt in die Welt setzen und sich diese objektiv machen“ (Manske 2004, 52) kann. Andere Personen und Gegenstände werden nicht mehr inkorporiert, sondern werden von der eigenen physischen Existenz losgelöst betrachtet (vgl. Jantzen 2008, 339).¹⁰ Diese Entwicklung bildet die Grundlage für den adäquaten Umgang mit Kulturgegenständen – Besteck zum Essen, Schuhe zum Laufen, Stifte zum Malen – und sind nicht mehr Teil einer

⁹ Isolation bzw. die (gänzlich) fehlende Erfahrung von physischer Einheit kann zu starken körperlichen, kognitiven und sozialen Beeinträchtigungen führen, die sich im frühkindlichen Autismus („Kanner-Syndrom“) äußern bzw. reziprok auf die Erfahrung wirken können.

¹⁰ Insofern sind auch körperliche Beeinträchtigungen für die kognitive und psychische Entwicklung bedeutsam. Frühförderung ist in diesem Fall besonders entwicklungsrelevant, denn wer nicht tätig werden kann, Umwelt, Objekte und sich selbst nicht *begreifen* kann, ist auch in seiner kognitiven Entwicklung gefährdet.

umfassenden, universalen Existenz: Die Unterscheidung zwischen Objekten in der Umwelt und Subjekt hat sich entwickelt. Die Krise des Kleinkinds wird häufig als „Trotzphase“ bezeichnet. Während die physische Einheit bereits aufgehoben wurde, beginnt das Kind nun, sich auch psychisch von den Eltern zu emanzipieren.

1.3.3 Gemeinsam geteiltes Symbolisieren

„Das Vorschulkind kann seine Träume verwirklichen, indem es die Gegenstände seiner Umwelt mit Hilfe seiner Sprache umbenennt“ (Manske 2004, 60). Deshalb nimmt das Spiel eine zentrale Bedeutung in diesem Alter ein. Durch das Spielen erlangen Kinder „eine Kontrolle über die äußere Wirklichkeit [...], die sie im alltäglichen Leben noch nicht erreichen können“ (Heimlich 2019, 21).¹¹ Das Symbolisieren von alltäglichen Gegenständen (ein Stuhl wird zum Rennfahrersitz; Kartons werden zur Burg etc.) erfüllt den Wunsch nach autonomem, erwachsenem Handeln. Die Krise im Vorschulalter ist charakterisiert durch die „Aufhebung von Selbst- und Fremderfahrung“ (Manske 2004, 62): Das äußere Verhalten unterscheidet sich vom inneren Erleben, sodass es für das Kind zu Komplikationen in der Kommunikation kommen kann. Für das soziale Umfeld wird es dann schwierig, dem Kind gerecht zu werden, weil Bedürfnisse im Widerspruch mit sich und anderen stehen können.

1.3.4 Gemeinsam geteiltes Denken

Im Zentrum dieser Tätigkeitsstufe steht das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Über die Kooperation mit Pädagog:innen und Mitschüler:innen gelingt mehr und mehr die kognitive Auseinandersetzung mit Welt. Die gedankliche Wirklichkeit ist nicht mehr von der Fantasiewelt des Spiels geprägt, die erlebte Realität wird nun mehr und mehr angenommen und mithilfe der neuen Kulturtechniken erschlossen. Die Schule ist das Erprobungsfeld, in dem ein Großteil der entstehenden Fragen beantwortet wird. Die Auseinandersetzung mit Welt findet nicht mehr nur auf physischer Ebene (Wahrnehmungs- und Manipulationsebene) oder auf psychosozialer Ebene (Agieren und Symbolisieren) statt; nun

¹¹ Das Spiel ist nicht nur in der Zeitspanne des Vorschulalters bedeutsam. Es hat weitreichende Folgen auf die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer, sensomotorischer und biologischer Funktionen und kann vor allem „in den ersten Lebensjahren im Grunde mit Lerntätigkeiten gleichgesetzt werden“ (Heimlich 2019, 22).

dominiert die kognitive Auseinandersetzung mit Welt. Dabei ist die persönliche Bedeutsamkeit des Lerninhalts für das Kind eine wichtige Bedingung für den Lernerfolg. Indem der Erfolg der kindlichen Anstrengung sichtbar wird, erfährt es sich durch sein geistiges Vermögen als selbstwirksames individuell bedeutsames Individuum. Didaktisch betrachtet wird hierbei im Sinne der dritten Elementarisierungsrichtung (Elementare Erfahrungen) der Bildungsinhalt bezüglich der persönlichen Lebensbedeutsamkeit für die Schüler:innen reflektiert. Die Krise des Zwölfjährigen – die „Aufhebung des geistigen Konsens“ (Manske 2004, 67) – beginnt mit dem Eintritt in die Pubertät. Die Entwicklung eigener Vorlieben ist begleitet von den Fragen, wer man selbst ist und wer man zukünftig sein will. Der Umgang mit der erlebten Dissonanz zum bisherigen Alltag, der von ungebrochener Neugier für Welt geprägt war, drückt sich in der Phase aus, in der die Wirklichkeit nicht mehr naiv angenommen, sondern kritisch hinterfragt wird und aus der das eigene Handeln abgeleitet werden möchte.

1.3.5 Gemeinsam geteiltes Bewerten

Die dominierende Tätigkeit des Jugendalters ist der Aufbau von Freundschaften unter Gleichgesinnten. Diese entstehen auf Basis von ähnlichen moralischen Wertvorstellungen. Jugendlichen „genügt es nicht mehr, die Welt anzuschauen, sondern sie muss begriffen werden. Hinter die Dinge zu schauen, das unsichtbare Wesentliche zu erkennen ist nur mit Hilfe des logischen und analytischen Denkens möglich“ (Manske 2004, 68). Dieses Art des Handelns schafft die Basis auf der sich die jugendlichen Fragen beschäftigen, die für ihr zukünftiges Leben relevant sind.

2 Wert und Notwendigkeit sonderpädagogischen Wissens

Der gesellschaftliche Status von Menschen mit Beeinträchtigung scheint selbst noch in Zeiten ambivalent, in denen die Diskussion des Für und Wider von Inklusion eine breite mediale Rezeption erfährt. In einer leistungsorientierten, kapitalistischen Gesellschaft, in der Menschen als zu verwertende Kapitalform betrachtet werden, wird es dabei immer schwieriger, nicht abgehängt zu werden. Für Menschen, denen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen eine besondere Sorge und Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss, ist es dabei besonders schwierig, ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben zu gestalten.

Wie herausgearbeitet wurde, werden erst im Austausch mit anderen Menschen Bildungsprozesse angeregt und so die Grundlage für eine autonome Lebensgestaltung gelegt – Exklusion und Isolation sind dabei die entgegengesetzten Methoden zur Schaffung dieser Lebensgrundlage. Auch heute noch vegetieren Personen zu teils menschenunwürdigen Bedingungen in Behindertenwerkstätten und -heimen, ohne Aussicht auf gesellschaftlichen Anschluss oder Veränderung ihrer miserablen Lage zu haben.

Pseudohumanistisch schlussfolgerte man so vor fast einem Jahrhundert, dass die einzige Lösung dieser menschenunwürdigen Verhältnisse die Tötung dieser Personen ist. Die Euthanasie¹² der Nationalsozialisten ist die erschreckendste Praxis, die aus der systematischen Isolation von Menschen mit Behinderung erfolgte. Der Logik der sogenannten Ärzte folgend, wurde diese Personengruppe dabei von ihrem leidvollen Leben erlöst. Dass das System erst diese menschenverachtenden Verhältnisse produziert hat, wurde dabei nicht reflektiert.

Seitdem lassen sich im öffentlichen Diskurs immer wieder ähnliche Argumente finden, die den Wert von marginalisierten Personengruppen infrage stellen, denn auch wenn die tödlichen Strukturen der NS-Zeit glücklicherweise der Vergangenheit angehören, scheint das Bild des „armen Behinderten“ immer noch in vielen Köpfen zu kursieren; auffällige Körpermerkmale affizieren uns in unserer Wahrnehmung

¹² Das Wort missbraucht die griechisch-antike Idee der Kunst, ein gutes Leben zu führen und dadurch einen friedamen Tod zu erreichen. Die Verwendung des Begriffs während der NS-Zeit und die damit verbundene Praxis ist daher schon fast als zynisch zu bewerten.

und verunsichern uns in Kommunikation und Umgang mit ihnen (vgl. Dederich 2018).

Sonderpädagogische Arbeit ist gerade deshalb unverzichtbar. Sie versorgt uns mit spezifischem Wissen über die notwendigen Bedürfnisse für Menschen mit Behinderung (ob diese Behinderungen nun eine biologische oder gesellschaftliche Ursache haben, ist dabei nicht von Bedeutung, die Notwendigkeit des Wissens bleibt bestehen). Vor dem Hintergrund des Lebens von Menschen mit Behinderung sind für den Prozess einer inklusiven Gesellschaft daher immer auch die Gefahren im Blick zu halten, die durch eine Isolation dieser Personen verursacht werden können (bzw. historisch betrachtet, wurden).

Daher ist die Expertise der Sonderpädagog:innen notwendig: Auf direkter, interaktionaler Ebene, unterrichtlich-didaktisch, z.B. innerhalb kooperativer Lehrteams, institutionell bei der Thematisierung von Barrieren; auf politischer Handlungsebene usf., denn ohne sonderpädagogische Arbeit droht nicht weniger als die Verletzung menschenrechtlicher Grundlagen wie Würde, Bildung oder Selbstbestimmung für einen Personenkreis, der auf die besondere Zuwendung in der Gesellschaft angewiesen ist.

3 Literarisches Lernen für alle

Betrachtet man, inwiefern im literaturdidaktischen Fachdiskurs eine Verantwortung für die Umsetzung der inklusiven Richtlinien der UN-BRK wahrgenommen wird, ergibt sich ein ernüchterndes Bild: Obwohl von einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung ausgegangen werden sollte, wird die Umsetzung inklusiver Pädagogik häufig an die sonderpädagogischen Fachrichtungen abgegeben. Auch wenn in literaturdidaktischen Kreisen das Desiderat nach einem Ausbau interdisziplinärer Arbeit zwischen Sonderpädagogik und Literaturdidaktik benannt wird, fand (vor allem in den ersten Jahren nach der Ratifizierung) interdisziplinäre Theoriebildung nur selten statt (vgl. Olsen 2016, 64; von Brand 2016, 89). Thäle bemerkt in ihrer Studie zum inklusiven Deutschunterricht, dass „[t]heoretische und empirische Arbeiten zum *inkluisiven Fachunterricht* der Sekundarstufe I [...] weitestgehend eine Leerstelle dar[stellen]“ (Thäle 2020, 2).

Während im ersten Teil der Arbeit prominente Prinzipien des sonderpädagogischen Diskurses dargestellt wurden, werden im Folgenden literaturdidaktische Perspektiven, Voraussetzungen und Ziele diskutiert. Vor dem Hintergrund der kulturellen Teilhabe ist festzuhalten, dass fachliche Zielsetzung nicht von der (nicht-)inkluisiven Ausrichtung des Unterrichts abhängen: Im Sinne eines allgemeinen Bildungsauftrags ist es geboten die literaturdidaktischen Ziele möglichst für alle Schüler:innen umzusetzen.¹³

Nach einer grundlegenden Darstellung der Ziele des Literaturunterrichts wird in 3.1 der Blick auf die Inklusionsorientierung in der Literaturdidaktik gelenkt, um daraufhin spezifisch auf die Begriffe des literarischen Lernens und der ästhetischen Erfahrung (3.2) zu schauen sowie in 3.3 die Potenziale eines multimedialen Literaturunterrichts zu erörtern.

„Literaturunterricht umfasst eine Reihe von Funktionen, denen Ziele als beabsichtigte Effekte zugeordnet werden können“ (Weskamp 2019, 133). Neben

¹³ Hierbei ist an die (teilweise noch gängige) Praxis zu erinnern, die Menschen mit (geistiger) Behinderung an der Teilhabe (ge-)hindert (hat), indem sie aktiv von bestimmten Bildungsinhalten ferngehalten wurden bzw. werden, weil diese als kognitiv zu herausfordernd und daher als nicht vermittelbar bewertet werden (vgl. Olsen 2016, 70).

allgemeiner Bildung und dem Erwerb bestimmter Kompetenzen sind diese Funktionen Kulturvermittlung, Kognition und Kommunikation sowie moralische Bildung (vgl. ebd., 132 f.). Ziele wie „ästhetische Urteilskraft“ und „ästhetisches Bewusstsein entwickeln“ ordnet Weskamp dem Bereich der Bildung zu; „allgemeine Lesefähigkeit entwickeln“ ist ein Bereich des Kompetenzerwerbs und moralische Bildung soll ermöglicht werden, indem im Unterricht gezeigt wird, „dass Literatur analysierbare moralische Konflikte enthält“ (ebd., 133).

Gegenüber eines traditionell ausgerichteten Literaturunterrichts, der meist eine kognitive Ausrichtung favorisiert,¹⁴ werden mittlerweile der Einbezug weiterer Ausgangslagen in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk gefordert. Dabei ist die didaktische Berücksichtigung psychischer, sozialer und emotionaler Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Nickel-Bacon 2018, 9) begrüßenswert, um dem Ziel der Teilhabe näherzukommen, weil so Schüler:innen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus Lernangebote erhalten.

In der Konsequenz folgt, dass „Nicht-Verstehen endlich als ein wichtiges Ziel (und Bedingung) des Literaturunterrichts anerkannt wird“ (Olsen 2016, 80). Dadurch kann der Literaturunterricht „insgesamt überzeugender legitimiert werden“ (Olsen 2016, 65), weil er einerseits die kulturellen Teilhabemöglichkeiten erweitert. Andererseits kann auch mit positiven Effekten hinsichtlich der Lesemotivation der Schüler:innen gerechnet werden (vgl. ebd.). Nicht-Verstehen steht somit im Zeichen literarischen Lernens, weil es „Aufmerksamkeit für die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ erzeugen kann (Spinner 2006, 12). Dabei ist es vorerst nicht von Bedeutung, „[o]b die Ursachen für Verständnisschwierigkeiten text- und/oder rezipientenseitig verortet werden“ (Olsen 2016, 80).

Nicht-Verstehen wird so als urmenschliche Erfahrung vermittelbar, die jede Person für ihr Leben akzeptieren muss. Diese Einsicht kann durch die gemeinsame Reflexion im Unterricht befähigen, dass ein kognitiver Zugang nicht die einzige Auseinandersetzungsmöglichkeit mit einem (Lebens-)Inhalt darstellt, sondern auch

¹⁴ Die Literaturdidaktik folgte hier scheinbar literaturtheoretischen Strömungen, die bis in die 1980er Jahre keine lohnenswerten Erkenntnisse bspw. in der emotionalen Wirkung von literarischen Werken sahen. Eine Öffnung hin zur Bedeutung weiterer Dimensionen erhielt erst langsam Einzug in den Literaturunterricht (vgl. Weskamp 2019, 109).

bspw. Genuss im Nicht-Verstehen liegen kann (vgl. Olsen 2016, 78), z.B. wenn sich die Rezeption eines literarischen Werkes auf die ästhetische Erfahrung konzentriert.

Des Weiteren warnt Weskamp davor, „den Literaturunterricht auf nur eine oder wenige Funktionen“ (ebd., 133) zu beschränken. Während z.B. einerseits eine zu starke Fokussierung des Schriftspracherwerbs zu einer Vernachlässigung kultureller oder ästhetischer Aspekte von Literatur führen könnte, würden andererseits durch einseitige Orientierung an der Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit Lücken im Bereich des Schriftspracherwerbs entstehen. Auch Kepser und Abraham (2016, 77) sehen ähnliche Gefahren bei einseitig ausgerichteter Kompetenzvermittlung:

Das eine – die Stärkung der Sprachkompetenz – ist zu leisten, ohne das andere – die Ausbildung der literarischen und poetischen Kompetenz – zu vernachlässigen. Andernfalls droht eine erhebliche Verarmung unserer Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen.

Literarische Kompetenz unterscheidet sich dabei von Sprach- und Lesekompetenz, „denn für den Genuss von Hörbüchern, [...] Theaterstücken und Spielfilmen braucht man nicht lesen zu können“ (ebd., 76). Es wird ein erweiterter Literaturbegriff impliziert, der die mediale Vielfalt literarischer Ausdrucksformen berücksichtigt und nicht allein auf Text anzuwenden ist. Demgegenüber steht ein Verständnis von Literatur im engeren Sinn, das nur das schriftlich fixierte Werk als Literatur anerkennt. Diesem obsoleten Verständnis soll in dieser Arbeit nicht das Wort geredet werden. Vielmehr ist Literatur in der multimedialen Welt der Kinder und Jugendlichen als ständig erweiterbares Kontinuum zu verstehen, das zwischen Schrift und Bild, Audio und Video sowie allen Hybridformen, die sich im Zeitalter der digitalen Revolution noch entwickeln mögen, wandeln kann.¹⁵

Für Spinner ist das „Ziel des literarischen Lernens [...] die literarische Kompetenz“ (2006, 7). In ihr werden verschiedene Fähigkeiten in den Bereichen der Rezeption und Produktion von literarischen Werken zusammengefasst. Literarisches Lernen beginnt bereits weit vor dem Vorschulalter, wenn z.B. in Vorlesesituationen erste

¹⁵ Der erweiterte Literaturbegriff findet sich so auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz, die „[i]n der Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur in unterschiedlichen medialen Formen“ (2022, 6) die Grundlage für weitergehende Kompetenzen versteht. Vertiefend siehe Kapitel 3.3.

literarische Erfahrungen gesammelt werden.¹⁶ Spinner betont daher, dass literarisches Lernen keinesfalls nur für die höheren Klassenstufen, sondern „für alle Schulstufen und Schulformen aussagekräftig“ (2015, 189) ist, also auf jeder Klassenstufe Bildungspotenziale bereithält.

Damit wird literarisches Lernen als kumulativer Kompetenzaufbau verstanden, der bereits vor dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz beginnt und sich nicht allein auf Texte in Schriftform beschränkt, sondern auch auditive und visuelle Rezeptionsformen mit einschließt (Thäle & Riegert 2014, 195 f.).

Spinner formuliert elf prägnante „Aspekte des literarischen Lernens“ (2006), mit denen er den Begriff präzisiert. Dabei ist vor allem ersichtlich, dass die elf Aspekte eine klare Rezeptionsorientierung aufweisen (vgl. Spinner 2015). Didaktische bzw. methodische Ideen, die auf der produktiven Ebene des Literaturunterrichts ansetzen, sind in seinem Vorschlag nicht enthalten.¹⁷

Eine weitere Unterscheidung wird zwischen der Erziehung *zur* Literatur und der Erziehung *durch* Literatur getroffen. Beide Bereiche sind Teil einer allgemeinen Bildung, wie sie von Klafki (1991) vertreten wird. Im Bereich der Erziehung durch Literatur kann die Vermittlung epochaler Schlüsselprobleme, moralischer Werte oder die Bildung kognitiver Kompetenzen wie etwa Textverstehenskompetenz und Lesekompetenz angesetzt werden.¹⁸ Das literarische Werk fungiert hier als Vehikel für Bildungsaspekte, die außerhalb der Welt des literarischen Werks selbst liegen.

Erziehung zur Literatur hat hingegen grundsätzlich zum Ziel, die Auseinandersetzung mit dem Werk anzuregen, um den Blick für Figurenkonstellationen, ästhetische Qualitäten oder Perspektivübernahme zu schärfen sowie adäquat über das

¹⁶ Auch ästhetische Erfahrungen werden in diesem Alter bereits durch Kinderlyrik gesammelt: Nickel-Bacon (2018, 18) bezeichnet „Knieretaverse und Ringelreihen, aus oralen Traditionen vermittelt, als ‚Einstiegsdroge‘“ für weitergehende literarästhetische Erfahrungen.

¹⁷ Der neunte Aspekt (Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden) bildet hier eine kleine Ausnahme.

¹⁸ Richter & Christmann (2002) untersuchen die unterschiedlichen Prozessebenen in der Lesekompetenz aus kognitionspsychologischer Perspektive. Hierbei wird zwischen hierarchieniedrigen Prozessen (Dekodierung von Wörtern und Satzstrukturen, Bildung semantischer Zusammenhänge) und hierarchie hohen Prozessen (Herstellung globaler Textkohärenz) unterschieden. Diese Kompetenzbereiche sind neben literarischen Texten ebenso für Sachtexte von Bedeutung. Damit reichen die im Literaturunterricht zu vermittelnden Kompetenzen auch in Vermittlungsfelder anderer Schulfächer.

literarische Werk sprechen zu können. Spinner ordnet die elf Aspekte dezidiert dem Bereich Erziehung zur Literatur zu und unterscheidet „literarisches Lernen im engeren Sinne [...] und literarisches Lernen im weiteren Sinne, das auch die Folgefunktion umfassen würde“ (Spinner 2015, 189). Aus den diskutierten Aspekten wird deutlich, dass literarisches Lernen nur einen Teil des Literaturunterrichts ausmacht, weil z.B. Spracherwerbskompetenzen nicht umfasst werden.

Weil die Zielvorstellungen als grundlegende Orientierung für den Literaturunterricht keine direkten Handlungsvorschläge anbietet, sei an diese Stelle ein knapper Überblick der methodischen Ansätze gestellt, die sich auf die Förderung literarischer Kompetenz fokussieren. Dabei gilt der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht sicherlich als prominenteste Methode, um sich literarischen Texten anzunähern. Das Konzept ist seit den 1990er Jahren in der Literaturdidaktik bekannt. Im Vordergrund steht dabei die Idee, dass die Schüler:innen durch gestalterische Tätigkeiten selbst aktiv werden, um mit dem literarischen Gegenstand vertraut zu werden und um durch literarische Kompetenzen zu erwerben.

Dabei reichen die Methoden von textproduktiven Verfahren (Weiter- oder Umschreiben einzelner Passagen, Modifizieren von Gedichten, die der Originalstruktur des Gegenstands folgen, Imaginieren von inneren Monologen, erlebten Reden oder Briefen an Protagonist:innen) hin zu szenischer Gestaltung (pantomimische Darstellung; Standbilder) und visuellen oder akustisch-musikalischen Bearbeitung (Einsprechen eines Textes mit musikalischer Untermalung) (vgl. Spinner 2013), die den Produktionsaspekt in diesem Unterricht betonen.

Hinsichtlich der Fähigkeiten der Schüler:innen ist außerdem auf unterstützende Angebote zurückzugreifen. Diese erstrecken sich über „technisch-mediale Rezeptionshilfen“ (Wiprächtiger Geppert 2019, 214), wie z.B. Vergrößerungshilfen, Hörhilfen oder digitale Audiostifte, hin zu habituellen Unterstützungsmöglichkeiten, wie etwa die Verlangsamung des Vorlesens oder eine übertriebene Silbenbetonung, um die „prosodische Materialität literarischer Texte, wie sie sich im Klang und Rhythmus der Stimme“ (ebd.) zeigt, hervorzuheben.

3.1 Die Inklusionsorientierung in der Literaturdidaktik

Vor dem Hintergrund inklusiver Leitlinien (vgl. Reich 2012, 52) wird in der Literaturdidaktik eine Neuausrichtung der Ziele, Methoden und Gegenständen gefordert (z.B. von Frickel & Kagelmann 2016, 12 oder Kruse 2016, 173). Das Ziel einer inklusiven Literaturdidaktik ist dabei die Reflexion der fachlichen Wissensstände verbunden mit der Frage, inwiefern sie an die Forderungen eines diversitätssensiblen Unterricht angepasst werden müssen. 2016 bemerkt Olsen, „dass die Sonderpädagogik und die Fachdidaktik stark voneinander getrennte Disziplinen sind, die sich [...] offensichtlich nicht die Mühe machen, dem selbstverständlichen Wissen der anderen Disziplin adäquat nachzuspüren“ (64).¹⁹ Seitdem ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit zunehmend verstärkt worden und es lassen sich nun einige Gedanken finden, an denen sich eine gelungene Synthese der beiden Fachbereiche feststellen lässt, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Hier ist zunächst der Konsens zu nennen, dass Kategorisierungen entlang von Förderschwerpunkten nicht hilfreich sind, um fachliche Ziele zu erreichen (vgl. Thäle 2021, 25).²⁰ Auch Leiß nimmt hierauf Bezug und versucht, „aus der Debatte um Dekategorisierung in der (Sonder)Pädagogik wichtige Impulse für die Modellierung und praktische Gestaltung eines inklusiven, machtkritischen und wertereflexiven Fachunterrichts [zu] entwickeln (2021, 169)“, indem sie exemplarisch an der Autismus-Spektrum-Störung bzw. dem daraus diagnostizierten „Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung“ belegt, dass diese Kategorisierung keine literaturdidaktischen Informationen beinhaltet (vgl. ebd., 179): „Es bedarf daher eine einer Art Übersetzung der medizinischen Diagnose [...] in literaturdidaktisch relevante Merkmale“ (ebd.) aus der sich didaktische Konsequenzen ableiten.

¹⁹ Dies belegt er anhand der Analyse einer sonderpädagogischen Perspektive von Seitz, die den HPLU 2003 als „neueren“ deutschdidaktischen Ansatz bestimmt. In der Deutschdidaktik kursiere hingegen auch die (falsche) Annahme, dass es sich beim Ansatz der Elementarisierung, um eine Methode zur Reduktion des Lerngegenstands handle und nicht um eine Verdichtung bzw. Konzentration (vgl. Olsen 2016, 64).

²⁰ Denn wie bereits in Kapitel 1.1 gezeigt wurde, kommt auch Haas in seinem Grundlagenartikel zu Dekategorisierung zu dem Schluss, dass stigmatisierende Begriffe „keine pädagogischen Handlungsimplicationen“ (2012, 406) besitzen.

Des Weiteren wird die Notwendigkeit der „Gestaltung differenter Zugänge zu literarischen Texten“ (Thäle 2021, 26) erkannt, was der sonderpädagogischen Forderung nach einem schülerzentrierten Unterricht gleich kommt.

Diese kann erstens über die Textauswahl sowie zweitens über eine angepasste Methodik erreicht werden. Hinsichtlich der Auswahl des literarischen Gegenstands ist festzuhalten, dass dieser „auf ganz unterschiedlichen Ebenen Anforderungen an die Lesenden“ (von Brand 2016, 91) stellen sollte. Dabei soll der Gegenstand sowohl bezüglich kognitiver Potenziale (z.B. Perspektivübernahme, Kontextualisierungen, Symbolik und Metaphorik usw.) als auch auf ästhetische Eigenschaften des Werkes geprüft werden, an denen sich literarisches Lernen anschließen lässt.

Während einerseits fachwissenschaftliche Kriterien für die Werkauswahl von Bedeutung sind, wird außerdem geäußert, dass sich insbesondere Werke eignen, die sich auch thematisch mit Inklusion auseinandersetzen. Dadurch wird das Ziel der moralischen Bildung vordergründig, um im Sinne einer nachhaltigen Gesellschaftsentwicklung ein inklusives Leitbild zu etablieren.²¹

Hier erscheinen Werke adäquat, die ein parabolischer Gehalt auszeichnet, die also das Szenario einer exklusiven bzw. die Utopie einer inklusiven Gesellschaft zeichnen und damit Angriffspunkte für die Analyse von Exklusionsmechanismen bzw. Inklusionsstrategien bieten (Frickel & Kagelmann 2016, 19).

Damit wird das Nachdenken über die Differenzlinie (Nicht-)Behinderung für alle weiteren von Stigmatisierung bedrohten Personen hin geöffnet. Hierbei ist jedoch auch auf die Gefahr hinzuweisen, dass durch die Thematisierung bestimmter Kategorien auch Differenzlinien und Stigmatisierungen bestärkt bzw. Stereotypen reproduziert werden können, indem die individuellen Auffälligkeiten der jeweiligen Schüler:innen womöglich hervorgehoben werden (vgl. Leiß 2022, 92). Eine Sensibilität bei der Textauswahl ist daher bezüglich der konkreten Lerngruppe unbedingt notwendig. Daher ist immer wieder neu zu verhandeln, welche Werke sich für die Lerngruppe eignen, um den vielfältigen Lernausgangslagen Rechnung zu tragen. Insofern ist auch eine Kanonisierung bestimmter inklusionsgeeigneter Werke nicht

²¹ Das damit angebahnte Ziel unterscheidet sich vom ersten Punkt, insofern hier ein weites Verständnis von literarischem Lernen (vgl. Spinner 2015) verfolgt wird.

tragfähig, denn ein (allgemeine Gültigkeit beanspruchender) Kanon könnte nie die spezifischen Anforderungen der Lerngruppe abbilden (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2015, 387). Insofern kann festgehalten werden, dass die Perspektive der Lernenden in der Gegenstandsauswahl Berücksichtigung finden sollte.

Des Weiteren werden vereinfachte Texte in der Praxis vermehrt verwendet, meist um Verständnishürden zu überwinden (vgl. Frickel et al. 2018, 127).²² Bei entsprechenden Modifizierungen ist die Gefahr jedoch sehr hoch, textimmanente Potenziale zu verbauen: Teilweise werden Bedeutung und Handlungen reduziert oder gar verändert; stilistische Mittel verschwinden völlig. Diese Praxis der „Komplexitätsabwehr“ (Kruse 2016, 173 ff.) verhindert eine gelingende literarische Erfahrung und kann dementsprechend „keinen Zugang zu einem literarischen Text als Ganzes schaffen, da sich dessen Poetizität gerade durch seine besondere sprachliche Verfasstheit auszeichnet“ (Wiprächtiger-Geppert 2015, 387).²³ Indem auf Vereinfachungen verzichtet wird und die Schüler:innen mit dem Originaltexten konfrontiert werden, kann man dadurch dem Ziel des Nicht-Verstehens (vgl. Olsen 2016) näher kommen und der „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006) nachspüren, denn „gerade Texte mit Irritationspotenzial [können] sinn- und bedeutungssuchende Prozesse anstoßen (Volz 2016, 235).

Neben der Frage nach adäquaten Texten bzw. ihrer Auswahl bietet die Methodik einen weiteren Ansatzpunkt für einen schülerzentrierten Unterricht. Dabei steht u.a. die entwicklungslogische Didaktik (Feuser 1989) im Fokus (vgl. Frickel et al. 2018, 130 ff.), da dies „der einzige theoretisch fundierte und ausgearbeitete Ansatz ist“ (Klauß 2010, 344), der allen Schüler:innen Lernmöglichkeiten garantiert. Grundsätzlich bietet der Ansatz die Möglichkeit, über unterschiedliche Zugangswege bzw. Entwicklungsstufen einen Lerngegenstand zu begreifen (vgl. auch Kapitel

²² Verlage wie Cornelsen („einfach Lesen!“) oder Klett („leichter lesen [...] meisterhaft gekürzt und sprachlich vereinfacht“) bieten mittlerweile ganze Reihen an Werken der Kinder- und Jugendliteratur an. Kruses scharfe Kritik (2016) an diesen „entlitarisierten“ (ebd., 175) Versionen beweist in vielfacher Hinsicht, warum diese Aufbereitungen literaturunterrichtliche Zielsetzungen verfehlen.

²³ Demgegenüber sind Texte auszuwählen, „die sich auf der sprachlichen, nicht aber der literarischen Ebene durch Einfachheit auszeichnen“ (Wiprächtiger-Geppert 2015, 387), wie es bspw. im Sammelband „LiES! – Literatur in Einfacher Sprache“ (Hückstädt 2020) präsentiert wird: Hier wird mithilfe eines Regelwerks die Einfachheit der Sprache, nicht aber des Inhalts garantiert.

1.3). Dadurch wird die übergeordnete Stellung des kognitiven Zugangs angefochten und basalere (wahrnehmend, gegenständlich, emotional usw.) Zugänge in den Unterricht integriert. Dabei wird die Bedeutung des Zusammenspiels von Emotion und Kognition als Grundlage für gelingendes Lernen benannt (vgl. Frickel et al. 2018, 133). Ästhetische Erfahrung wird so zum „emotionalen Nukleus“ (Frederking et al. 2016, 122) in der literarästhetischen Kommunikation. Didaktisch wird so einerseits die „subjektive Bedeutsamkeit“ (Spinner 2006), bzw. der Bezug zur „Lebenswelt“ (Lamers & Heinen 2006) hinsichtlich der Textauswahl reflektiert, andererseits ist methodisch zu überlegen, wie vielfältige Zugänge zum Text angeboten werden können, um text- und leserseitige Emotionen in den Literaturunterricht zu integrieren.²⁴

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Ideen zur Umsetzung von Inklusion im Literaturunterricht vorhanden sind. Sonderpädagogische Zielsetzungen und Konzepte, die bereits vor der Inklusionsdebatte veröffentlicht wurden und in der Sonderpädagogik eine breite Resonanz erfahren haben, werden in den literaturdidaktischen Diskurs aufgenommen (wie z.B. das Lernen am gemeinsamen Gegenstand bzw. die entwicklungslogische Didaktik Feusers oder die Debatte um Dekategorisierung). Dabei bleiben jedoch auch Forschungsdesiderate offen – so ist z.B. noch nicht abschließend geklärt, „welche Aspekte des literarischen Lernens für alle Schüler:innen relevant sein können“ (Thäle 2021, 28) oder auch die Frage, ob Schüler:innen mit Komplexer Behinderung²⁵ definitiv zielfähig unterrichtet werden müssen.²⁶

²⁴ Auf Seite des Textes stehen hier sprachliche Strategien zur Emotionslenkung im Fokus, leserseitig soll die Reflexion des eigenen emotionalen Erlebens angebahnt werden. Hierfür wird in Kapitel 3.2.2 das Modell zur Reflexion emotionalen Erlebens (Frickel & Zepter 2018) dargestellt.

²⁵ Die Erfindung des Begriffs „Komplexe Behinderung“ (mit großem K) geht auf Fornfeldt (2008, 58) zurück. Komplex ist dabei nicht allein die Behinderung an sich, sondern auch und vor allem das Umfeld, in dem sich der Mensch befindet.

²⁶ Inwiefern dies nicht wiederum neue Exklusionsrisiken birgt, ist dabei weiterhin fragwürdig.

3.2 Ästhetische Erfahrung – ästhetisches Erleben und Wahrnehmen

„Man wird kaum bezweifeln, dass der Fähigkeit zur Sinneswahrnehmung ein universaler, ja lebensnotwendiger Status im Rahmen der menschlichen Grundausstattung zukommt“ (Preis 2017, 138). Dem Literaturunterricht kommt dabei als Möglichkeitenraum für ästhetische Erfahrungen eine besondere Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund wird ästhetische Erfahrung als Aspekt literarischer Kompetenz modelliert. Des Weiteren bietet sie Anknüpfungspunkte an eine allgemeine Bildung, weil sie als „wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Erschließen von Lebenswelt(en) und für lebenslanges Lernen“ (Ameln-Haffke 2010, 1) betrachtet wird. Die Kultivierung dieser Kompetenz fällt daher (auch) in den Aufgabenbereich des Literaturunterrichts:

Die in den Bildungskonzepten der deutschen Klassik wirksame Erkenntnis, dass die ästhetische Dimension spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen als Möglichkeit in sich birgt und daher eine unverzichtbare Perspektive allgemeiner Bildung sein müsse, ist jedenfalls, wenn ich recht sehe, bis heute weder theoretisch noch praktisch in der Breite anerkannt und im Bildungswesen verwirklicht worden (Klafki 1991, 32).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Bildungsbereiche – im Sinne allgemeiner Bildung sowie dem Teilbereich des literarischen Lernen – werden im Folgenden zunächst theoretische Überlegungen von einem philosophischen Standpunkt aus dargestellt. Hier werden Unterschiede zwischen ästhetischem Erleben, ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung diskutiert und wie sich diese bedingen. Daraufhin werden mittels einer literaturdidaktischen Perspektive die Überlegungen konkretisiert, um an eine praxisorientierte Didaktik anknüpfen zu können.

3.2.1 Philosophische Perspektiven

Ästhetisches Erleben und ästhetische Wahrnehmung gelten als zwei Teilaspekte im Prozess der ästhetischen Erfahrung (vgl. Nickel-Bacon 2018, 18). Erst durch die Integration beider Teile kann eine erfolgreiche ästhetische Erfahrung gelingen. Dafür werden die drei Begriffe voneinander abgegrenzt.

Ästhetisches Erleben zeigt sich in der „Existenz einer besonderen Erlebnisweise, die sich auf ästhetische Eigenschaften an einem ästhetischen Objekt bezieht“ (Hunger 2009, 36). Hier scheint einerseits die Seite der erlebenden Person sowie

andererseits das zu rezipierende Objekt als Voraussetzung für das ästhetische Erlebnis von Bedeutung. Die Erlebnisweise wird dabei als flüchtiger Zustand beschrieben, der von einem hohen Maß an Emotionalität geprägt ist, vor allem wenn die Rezeption des Objekts als subjektiv bedeutsam erlebt wird. Des Weiteren sind diese Erlebensweisen passiv, denn das subjektive Erlebnis wird von einer ästhetischen Eigenschaft ausgelöst, man wird vom Objekt affiziert. Ästhetisches Erleben ist somit ein affekthafter, flüchtiger Zustand, der sich gleichermaßen in positiven wie negativen Emotionen (vgl. Hunger 2009, 36), wie „Gefallen bzw. Missfallen, Vergnügen, Staunen, Begeisterung, aber auch Irritation“ (Nickel-Bacon 2018, 18) äußern.

Dieses Erleben verschließt sich einer Reflexion: Durch die ästhetischen Eigenschaften des Objekts wird der emotionale Zustand vielmehr unwillkürlich evoziert. Dabei haben insbesondere die negativen Erlebnisse eine eigentümliche produktive Funktion, die die weiterführende Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Gegenstand anregen: Obwohl diese Gefühle (wie Irritation oder Missfallen) subjektiv oft als unangenehm erlebt werden, erzeugen sie einen Bruch in der Rezeption, der ein Innehalten und Reflektieren auslösen kann und so zu einer vertiefenden ästhetischen Erfahrung beiträgt (vgl. Ronge & Nickel-Bacon 2018, 101).

Ob und wie es dabei zu einer Erlebnisweise kommt, wurde „oft als besondere motivationale Einstellung aufgefasst“ (Hunger 2009, 36). In radikaler Konsequenz lässt sich hier ableiten, dass bei ausreichend hoher subjektiver Motivationseinstellung jedes beliebige Objekt „ungeachtet der Existenz oder Nicht-Existenz besonderer ästhetischer Eigenschaften“ (ebd.) ästhetisches Erleben auslösen kann.

Demgegenüber steht die Position, die „die Existenz jeglicher ästhetische Einstellung abstreitet“ (ebd., 36-37) und behauptet, dass allein bestimmte ästhetische Objekteigenschaften ein ästhetisches Erleben auslösen können. Hierbei wird die Bedeutung der motivationalen Einstellung dementiert und die ästhetische Kraft des Objekts hervorgehoben. Deshalb unterstreicht diese Position die Passivität des erlebenden Subjekts. Dieser Argumentation folgend, mündet eine Konfrontation mit einem ästhetischen Objekt dabei zwangsläufig in einem ästhetischen Erlebnis.

Beide Perspektiven sind in ihrer Verkennung gegenüber der jeweils anderen Position wohl als zu radikal zu bewerten und daher nicht einseitig zuzustimmen: Die subjektive motivationale Einstellung ist also genau wie die Existenz von ästhetischen Objekteigenschaften für das Gelingen eines ästhetischen Erlebnisses notwendig.

Des Weiteren ist für ästhetisches Erleben charakteristisch, dass es flüchtig ist und sich so einer gezielten Reflexion entzieht. Deutlich wird dies bei einer erlebten Irritation, die z.B. durch den Bruch eines Reimschemas ausgelöst wird. Auch wenn die Einhaltung des Reimschemas erwartet wird und angenehmer wäre, wird erst durch den Bruch ein Erlebnis erzeugt. Dieses bringt die Aufmerksamkeit auf eine (in diesem Fall bestimmte) ästhetische Objekteigenschaft.

Damit wäre nun eine weitere Dimension im Prozess der ästhetischen Erfahrung erreicht: Die aufmerksame Betrachtung einer ästhetischen Eigenschaft wird als ästhetische Wahrnehmung bezeichnet. Auch auf dieser Ebene sind Subjekt und Objekt am Prozess des Wahrnehmens beteiligt. Seel definiert sie als „*Aufmerksamkeit für das Erscheinende von Erscheinendem* [Herv. i. Orig.]“ (2004, 74). Das „Erscheinende“ betrifft den subjektiven Sinneseindruck: Hierin findet sich bereits ein reflexives Moment, weil die Aufmerksamkeit bewusst auf einen bestimmten Sinneseindruck gerichtet wird. „[V]on Erscheinendem“ fokussiert die Objektseite, also die Eigenschaft des Gegenstands.

Indem die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt in der Wahrnehmung gelenkt wird, wie z.B. die Schallreflexion im Raum, in dem die Musik erklingt, oder die Lichtfarbe des Scheinwerfers, mit dem das Gemälde beleuchtet wird, oder die Typographie, mit der die Gültigkeit des Gesetzestextes unterstützt wird, tritt die gegenwärtige Situation in den Vordergrund: „Durch das Verweilen bei dem Erscheinen von Dingen und Situationen gewinnt die ästhetische Wahrnehmung ein spezifisches Bewusstsein von Gegenwart“ (Seel 2004, 74). Im Moment der Betrachtung tritt die ästhetische Eigenschaft in den Vordergrund der Sinneswahrnehmung. Diese Art der Vergegenwärtigung ist charakteristisch für die ästhetische Wahrnehmung.

Seel führt weiter aus: „[Ä]sthetische Wahrnehmung setzt weder höhere Bildung noch Reflexion voraus, sondern ist eine Grundfähigkeit der Bewusstheit von

Lebewesen, die etwas in ihrer Bestimmtheit *oder* [Herv. i. Orig.] Unbestimmbarkeit vergegenwärtigen können“ (2004, 74). Diese „spezifische Bewusstheit von Gegenwart“ (ebd.) erfordert m.E. allerdings bereits ein bestimmtes Maß an Reflexion und Rückbesinnung auf den Moment. Sie als Grundfähigkeit anzunehmen ist daher nur insofern vertretbar, wenn bestimmte Entwicklungsschritte bereits erfolgreich vollzogen wurden.²⁷ Sofern ästhetische Wahrnehmung als kognitiver Bestandteil in der ästhetischen Erfahrung modelliert wird (vgl. Nickel-Bacon 2018, 19), ist dementsprechend von einer voraussetzungsvolleren Ebene in der ästhetischen Erfahrung gegenüber dem ästhetischen Erleben auszugehen.²⁸

Diese beiden Definitionen von ästhetischer Wahrnehmung scheinen sich hier gegenüber zu stehen: einerseits Seels Verständnis, das Wahrnehmung als voraussetzungslosen, basalen Sinneseindruck definiert, andererseits die Auffassung, dass ästhetische Wahrnehmung vom Wissen um ästhetische Eigenschaften bedingt wird und so erst durch Reflexion und Kognition wahrgenommen werden kann. Während Seel einerseits die grundsätzliche Existenz der Sinnesorgane als ausreichende Grundlage für ästhetische Wahrnehmung modelliert, verknüpft Nickel-Bacon ästhetische Wahrnehmung demgegenüber mit (fachlichem) Vorwissen bzw. einer „höheren Bildung“ (Seel 2004, 74), von der die ästhetische Wahrnehmung abhängt: Denn so wie eine Elektrikerin die Eigenschaften eines Raums anders betrachten wird als ein Maler, wird auch ein ausgebildete Kunsthistorikerin die detaillierten Feinheiten einer Skulptur wahrnehmen, die einem Laien vielleicht entgehen. Insofern ist der Zugang zur ästhetischen Erfahrung über eine Wahrnehmungsebene nicht frei von Vorwissen.²⁹

²⁷ Die Entwicklung der Sinnesorgane ist mit der körperlichen Entwicklung verbunden. Besonders bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ist daher zu berücksichtigen, dass ästhetische Wahrnehmung u.U. nicht erfolgreich gelingen kann, wenn ein aktives *Begreifen* von Umwelt (noch) nicht entwickelt wurde.

²⁸ Hunger versteht „die Betrachtung eines Gemäldes auf der Suche nach ästhetischen Eigenschaften als kognitive Tätigkeit *mit dem Ziel einer ästhetischen Erfahrung* [Herv. Y.V.]“ (2009, 41). Diese Suche kann als Lenkung der Aufmerksamkeit als Aspekt der ästhetischen Wahrnehmung betrachtet werden und ist daher auch als voraussetzungsvoll zu bewerten.

²⁹ In diesem Sinne argumentieren auch Belke und Leder (2006, 3), wenn sie aus kognitionspsychologischer Perspektive ästhetische Wahrnehmung in ihrem fünfstufigen Modell auf der dritten Verarbeitungsstufe: „explizite Klassifikation“ ansiedeln.

Damit es zu einer ästhetischen Erfahrung kommt, braucht es des Weiteren einen Auslöser: „Ästhetische Erfahrung ist ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter“ (Seel 2004, 75). Dieser Ereignischarakter beeinflusst den Wahrnehmungsmodus derart, dass es zu Reflexion und genauer Betrachtung kommt. Seel spricht dabei von der Bedeutsamkeit der Darbietung – neben Bühnenaufführungen ist auch ein Roman eine Form der Darbietung. Diese bewirken für das rezipierende Subjekt einen „Bruch im Kontinuum seines Selbstverständnisses“ (ebd. 78). Dies ist mit ästhetischem Erleben zu vergleichen, da hier eine reflektierende Ebene ebenfalls durch einen Bruch ausgelöst wird. Dieser Bruch kann dabei einerseits von der Form der Präsentation bzw. Darbietung oder von den ästhetischen Eigenschaften selbst kommen.

Ästhetischen Erfahrungen innerhalb der Kunst beeinflussen auch die Wahrnehmungen außerhalb der Kunst. In diesem Sinne ist die „spezifische Sinn- und Freiheitserfahrung“ (Klafki 1991, 32) der ästhetischen Erfahrung zu verstehen. Deshalb reicht ästhetische Erfahrung über künstlerische Räume hinaus. Insofern besitzt ästhetische Erfahrung weitreichende Auswirkungen auf unsere Weltbeziehung.

3.2.2 Literaturdidaktische Perspektiven

Im Folgenden wird erörtert, wie „Literatur als künstlerisches Produkt“ (Nickel-Bacon 2018, 9) uns dazu befähigen kann, einen „sensiblen Blick für gestalterische Details und das kompositorische Ganze zu schulen“ (Preis 2017, 29), denn „[b]ei Erfahrungen im Medium des Literarischen handelt es sich um Erfahrungen ästhetischer Natur“ (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer 2019, 213)“. Ästhetische Erfahrung ist hierbei „ein komplexer Prozess, der Erleben, Wahrnehmen, Reflektieren und ggf. Verbalisieren umfasst“ (Nickel-Bacon 2018, 20). Diese Reihenfolge impliziert bereits ein Stufenmodell, in dem sich die Stufen jeweils rekursiv aufeinander beziehen. Eine erfolgreiche Reflexion ästhetischer Wahrnehmung kann so z.B. auch positive Effekte auf die Qualität des ästhetischen Erlebens haben.

Ästhetische Erfahrung wird dabei als Teilziel in der ästhetischen Bildung definiert (vgl. Zabka 2013). Weitere Ziele sind u.a. Versprachlichung der Sinneseindrücke, Interpretationskompetenz, ästhetische Urteilskompetenz, Bereitschaft zur

Irritation.³⁰ Ästhetische Erfahrung selbst ist dabei allerdings keine eigene „Kompetenz (und somit auch kein Unterrichtsziel)“ (Nickel-Bacon 2018, 24), weshalb der Begriff der ästhetischen Sensibilisierung etabliert wird. Dieser setzt die schüler:innenseitige Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk ins Zentrum der Überlegungen.

Dabei sind sprachliche Zeichen grundsätzlich gegenüber ikonischen Zeichen selten aus sich selbst heraus sinntragend, sondern werden erst über die Vorstellungsbildung semantisch aufgeladen.³¹ „Daher ist jede Sprachwahrnehmung trivialerweise auf Vorstellungsbildung angewiesen“ (Zabka 2013, 456). Mit dem Modell von Belke und Leder (2006) kann literarische Vorstellungsbildung auf Stufe zwei – „implizite Informationsintegration“ – angesiedelt werden. Es muss also zuerst auf das Vorwissen der erlernten Bedeutung von Zeichen zurückgegriffen werden, um daraufhin auf Stufe drei („explizite Klassifikation“) poetische, rhythmische, klangliche, dramaturgische etc. – kurz: ästhetische Eigenschaften des literarischen Objekts wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmung setzt dementsprechend die Sensibilität für Sprache sowie Kenntnisse über Bauformen von Texten und intertextuelle Bezüge voraus. Genaue Textwahrnehmung wird deshalb auch als zentrale Aufgabe in der Wahrnehmungsbildung benannt (vgl. Preis 2017, 28).

Des Weiteren ist auf die Bedeutung der Doppelstruktur von Sprachlichkeit im Literaturunterricht hinzuweisen: Sie liegt erstens „in der Beschaffenheit des Gegenstands Literatur“ (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer 2019, 214), sowie zweitens im „Mit(einander)-Teilen des poetischen Verstehens dieser [literarischen] Welten“ (ebd.). Hiermit ist einerseits das bereits angesprochene basale Wissen über sprachliche Zeichen (implizite Informationsintegration) gemeint sowie die „Fähigkeit, ästhetische Texteigenschaften auf dem Wege der Vorstellungsbildung zu erleben“ (Nickel-Bacon 2018, 18). Der zweite Punkt dieser Doppelstruktur umfasst die

³⁰ Zabkas Basisartikel zu ästhetischer Bildung (2013) ist aufschlussreich, um sich den vielfältigen Zielperspektiven anzunähern, die unter dem Begriff der ästhetischen Bildung zusammengefasst werden. Diskutiert wird im Rahmen dieser Arbeit, inwiefern ästhetische Erfahrung einen Beitrag zu ästhetischer Bildung leistet.

³¹ Ausnahmen bilden z.B. die Onomatopoesie oder auch die konkrete Poesie, in denen die Grapheme eines Gedichtes sprachliche oder ikonische Funktionen erfüllen können.

kommunikative Seite des Unterrichts und zeigt sich z.B. im Aspekt des literarischen Lernens „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ (vgl. Spinner 2006).

Auf Basis dieser didaktischen Hinweise zur ästhetischen Sensibilisierung, ist zu fragen, wie ästhetisches Erleben als niederschwellige Form der ästhetischen Auseinandersetzung in den Literaturunterricht zu integrieren ist. Da für die Rezeption literarischer Werke emotionale Aspekte (wie Irritation, Vergnügen, Staunen etc.) besonders von Bedeutung sind, ist das emotionenzentrierte Modell von Frickel und Zepter (2018) hierbei zu erwähnen. Vor dem Hintergrund sprachwissenschaftlicher, kognitions- und leserpsychologischer Überlegungen wurde hier ein siebenstufiges Zwiebelmodell entwickelt. Dabei fokussiert die Analyse „nicht auf das Kunstwerk als Objekt, das der ästhetischen Erfahrung gegenübersteht, sondern auf die ästhetische Erfahrung selbst“ (ebd. 169).

Hierbei bauen die Prozessebenen aufeinander auf: Angefangen bei der prinzipiellen Bereitschaft zur Wahrnehmung sinnlichen und emotionalen Erlebens über die Reflexion und Versprachlichung dieses subjektiven Erlebens auf den unteren Ebenen wird die Abstraktionsleistung immer höher hin zu einer Perspektive, die dann auch textseitige Potenziale und Strategien zur Emotionslenkung analysiert, reflektiert und kontextualisiert.

Das Modell ist so angelegt, dass Aufgabenstellungen auf jeder Ebene entworfen werden können. Die kognitiven Anforderungen steigen zwar mit jeder Ebene – eine Kontextualisierungsleistung (Stufe 7) kann aber ebenso positive Effekte auf die Reflexion der eigenen Gefühle (Stufe 2) haben:

Ästhetisches Erleben, sinnenbasiertes Vorstellen mündet in die Reflexion auf das Gefühl und auf die ästhetische Erfahrung; an dieser setzen Versprachlichungsprozesse an, die wiederum das ästhetische Erleben erweitern können (Frickel & Zepter 2018, 171).

Die Modellierung emotionaler Reflexion als Teil ästhetischer Erfahrung ist für den Prozess der ästhetischen Sensibilisierung daher interessant, weil davon ausgegangen werden kann, dass emotionale Prozesse „die Rezeptionshaltung, den Rezeptionsprozess und die Verstehenstiefe beeinflussen“ (ebd. 164).

Des Weiteren wird durch die Reflexion emotionaler Prozesse die motivationale Ebene der Schüler:innen berücksichtigt. Nickel-Bacon warnt davor, dass Texte

„ihres ästhetischen Wirkungspotenzials beraubt werden“ (2018, 19), wenn Leseaufträge nur die Seite der ästhetischen Wahrnehmung fokussieren und die motivationale Ebene dabei vernachlässigen. Textseitige ästhetische Eigenschaften würden so zwar wahrgenommen – ohne lebensbedeutsamen Anschluss gelingt eine integrale ästhetische Erfahrung jedoch nicht, weil der lebensweltliche Bezug für die Schüler:innen fehlt. „Daher erscheint aus motivationalen Gründen der Aspekt des ästhetischen Erlebens als unverzichtbarer Bestandteil ästhetischer Erfahrung“ (ebd.). Auch Spinner (2006) formuliert dahingehend „subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ als Aspekt des literarischen Lernens, mit dem sich die Relevanz des ästhetischen Erlebens für die ästhetische Erfahrung begründen lässt.

3.3 Perspektiven auf mediale Vielfalt

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Literaturbegriffs wird im Folgenden die Bedeutung medialer Vielfalt für den inklusiven Literaturunterricht erörtert. Ein medial angereicherter Unterricht klammert dabei kein Medium per se aus, denn der Erwerb literarischer Kompetenzen beschränkt sich nicht auf textbasierte Literatur – viele Aspekte des literarischen Lernens lassen sich in einem multimedialen Literaturunterricht realisieren (vgl. Spinner 2006, 13). Dabei können u.a. Film, Theater, Hörspiel, Videospiel oder neuere Formate wie Instagram-Stories oder Web-Serien zum Einsatz kommen. Literaturunterricht ist so prinzipiell auf keine bestimmte Medienform zu reduzieren.³²

Diese Perspektive ist nicht neu – lassen sich bereits seit über 20 Jahren im Zuge der erlebnisorientierten Literaturdidaktik und der im HPLU realisierten Methoden Anwendungsbeispiele finden, die mediale Vielfalt als Ressource in den Literaturunterricht zu integrieren verstehen.

Hinsichtlich einer inklusiven Orientierung bietet ein medial vielfältiger Literaturunterricht außerdem diverse Zugangsmöglichkeiten an, was aus sonderpädagogischer Perspektive hinsichtlich der vierten Elementarisierungsrichtung (elementare Zugänge) zu begrüßen ist. Durch mediale Vielfalt können zum einen mögliche Hürden im Lesen umgangen werden, wodurch mit motivationalen Vorteilen gerechnet werden kann (vgl. Hoffman & Naujok 2014, 221), zweitens beschränken sich ästhetische Objekteigenschaften natürlich nicht allein auf Text: Ästhetische Erfahrungen sind an jedem (multi-) medialen Gegenstand anzubahnen. Sind z.B. zu einem Gedicht Bildmaterial oder eine Audio- oder Videoaufnahme verfügbar, werden die Zugangsarten dementsprechend vervielfältigt.

Eine Berücksichtigung der Multimedialität bietet daher insbesondere für Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten eine Chance auf kulturelle Teilhabe, zumal bei diesem Personenkreis literarische Kompetenzen oft „kaum als eigenständige

³² Auch wenn die große Bedeutung von Schriftsprache als elementar notwendige Kulturtechnik wohl immer eine vordergründige Rolle erfüllen wird, scheint das Bild eines Literaturunterrichts, der sich allein auf die Rezeption (und Produktion) von Texten beschränkt, mittlerweile obsolet.

Unterrichtsziele erachtet“ (Volz 2016, 232) werden.³³ Besonders bei dieser Schüler:innengruppe bietet Literatur, die nicht (allein) auf Text basiert so eine Möglichkeit, literarische Kompetenzen auszubilden.

Auch Schüler:innen mit komplexer Behinderung können von einem medial angereicherten Unterricht profitieren. Auf der Suche nach kulturellen Teilhabemöglichkeiten ist hierbei das Konzept „Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen“ (Fornfeld 2011) zu erwähnen. Die spezifisch aufbereiteten Erzählungen bieten dabei sinnstiftende Potenziale, über die eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand angebahnt wird. Dabei wird der literarische Gegenstand mithilfe unterschiedlicher Medien auf mehreren sinnlichen Ebenen aufbereitet. Diese reichen von taktilen (z.B. Rapunzels Haarzopf als Requisite) über olfaktorische, visuelle (z.B. Duftkerzen und die Abdunklung des Raums zur Stimmungsverstärkung) hin zu auditiven Angeboten, wie der Nutzung von Klang, um eine literarische Erfahrung auch für diese Personengruppe zu ermöglichen.

Eine weitere mediale Form, die für den inklusiven Literaturunterricht interessant ist, ist das Bilderbuch (vgl. Volz & Wiprächtiger Geppert 2014). Durch die „Kombination aus bildlichen und sprachlichen Codes, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ (Staiger 2014, 12) wird der Gegenstand über vielfältige Zugänge erfahrbar gemacht. Die Wechselwirkung der verschiedenen semiotischen Modi – Bild und Farbe, Design, Typographie, sprachliche Gestalt, Inhalt usw. – ergeben dabei zusammen mehr als die Summe ihrer einzelnen Funktionen (vgl. ebd.).

Auf Grundlage dieser besonderen Qualität des Mediums Bilderbuch ist hinsichtlich der literarischen Analyse (Kapitel 5) außerdem festzuhalten, dass sich durch die diversen Deutungsebenen ein großer Möglichkeitenraum ergibt, vielfältige Entwicklungsstände in der didaktischen Bearbeitung zu berücksichtigen, was auch hinsichtlich der Gegenstandsauswahl für den inklusiven Kontext von Bedeutung ist.

³³ Für diese Schüler:innengruppe wird die Vermittlung von Lesetechniken (Zu Recht) oft als relevanter bewertet. Besonders wenn die Lesekompetenz schwach ausgeprägt ist und keine altersgerechten Texte verfügbar sind, kann dies hinsichtlich der Lesemotivation allerdings sehr nachteilig werden (vgl. Volz 2006, 232; Wiprächtiger-Geppert 2009, 25).

4 Ansätze für eine didaktische Analyse

Bei der Auswahl eines Gegenstandes sind neben den Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten der Lesenden sind auch bestimmte Anforderungen an den Text zu stellen. Mithilfe der folgenden Kriterien wird ein Analysedesign entwickelt, um in Kapitel 5 die textseitigen Potenziale von „Die verlorenen Wörter“ (Macfarlane & Morris 2019) herauszuarbeiten.

Nickel-Bacon und Ronge (2018) benennen drei Dimensionen, um die Eigenschaften des Textes zu analysieren. Erstens geht es um *sprachlich-formale Aspekte*: Hier sollen Eckpunkte einer „stilistisch differenzierte[n] und systematisch gestaltete[n] Sprache“ (ebd., 32) aufgedeckt werden. Literarische Sprache unterscheidet sich dabei von Alltagssprache, indem sie eine „Übercodierung im Hinblick auf bestimmte Strukturen“ (ebd., 30) aufweist. Zweitens ist eine *semantische Dimension* zu betrachten, insbesondere soll der Gegenstand eine „prägnante Bildlichkeit“ aufweisen. Diese ergeben sich vor allem durch Wörter, die eine Mehrdeutigkeit, bzw. Polyvalenz generieren und so die Phantasie verschiedener Lesenden anregen.³⁴

Mit Preis kann hier präzisiert werden, dass bestimmte Wörter „wahrnehmungsnahe, imaginativ involvierende Impulse“ (2023, 52) auslösen: „Während Wahrnehmungsverben perzeptive Vorgänge explizit benennen, dienen Wahrnehmungsadjektive meist der Ausdifferenzierung, Intensivierung, Einfärbung oder Bewertung von Eindrücken“ (Preis 2023, 55). Substantive stehen darüber hinaus oft für eine „multimodale kognitive Verankerung“ (ebd.), sind also nicht per se einem einzelnen Wahrnehmungsbereich zuzuordnen.

Damit ist als weiterer Punkt die Evokation von Synästhesie angesprochen, welche oft nicht durch einzelne Wörter sondern auch durch Sätze oder längere Passagen angeregt wird (vgl. Preis 2023, 57). Durch diese „atomistisch[e], das heißt, rein vom isolierten Sprachmaterial her gedacht[e]“ (Preis 2023, 56) Perspektive wird die zweite Dimension der Semantik für die Analyse dieser angereichert.

³⁴ Diversitätsorientiert können so Lesende auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen angesprochen werden (vgl. Kapitel 1.3).

Als dritte Dimension benennen Nickel-Bacon und Ronge die *Pragmatik*, als das „Wechsel- und Gegenspiel von formalen und semantischen Strukturen“ (Nickel-Bacon & Ronge 2018, 33). Damit wird der Blick auf die Polyvalenzen, Ambiguitäten, oder auch auf das „Spiel mit Gattungsschemata“ (ebd.) gerichtet. Dies steht vor dem Hintergrund der Annahme, dass „Literatur grundsätzlich mehrdeutig und interpretationsbedürftig ist“ (ebd., 33). Vielschichtigkeit wird somit als ein grundlegendes Qualitätsmerkmal von literarischen Texten benannt.³⁵

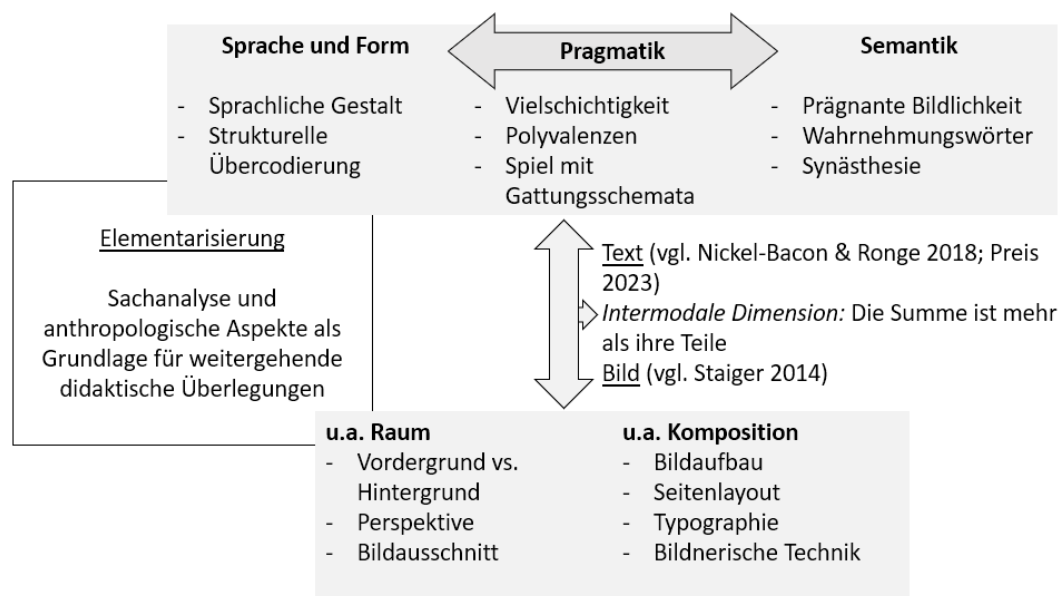


Abbildung 2: Analysedimensionen für eine didaktische Bearbeitung

Neben den textseitigen Kriterien ist für die folgende Sachanalyse außerdem die bildliche Dimension von Bedeutung. Diese steht allerdings nicht ergänzend neben dem Text: „Entscheiden ist die Frage nach den Formen der Bedeutungskonstitution *im Zusammenspiel* [Herv. Y.V.] von bildlichen und verbalen Codes“ (Staiger 2014, 13). Damit wird des Weiteren die intermodale Dimension angesprochen, die das Mehr der Summe ihrer Teile in den Blick nimmt. Außerdem sind „paratextuelle und materielle Aspekte“ (ebd.) von Bedeutung, da sich die Auswahl des Buches z.B. am Format und der Titelseite als erster Eindruck entscheidet.

³⁵ Polyvalenz ist auch hinsichtlich eines diversitätsorientierten Unterrichts als Kriterium anzulegen – trifft sich dies mit der Forderung nach unterschiedlichen Zugängen und einem Gegenstand, der unterschiedlichen Aneignungswege (vgl. Kapitel 1.2 Elementarisierung) gerecht werden kann.

Ohne hier das Analyseinstrumentarium vollständig ausbuchstabieren zu können, ist vor dem Hintergrund einer inklusionsorientierten Didaktik außerdem auf die fünf Elementarisierungsrichtungen hinzuweisen. Diese geben grundlegende didaktische Hinweise, insbesondere spielen aber die Richtungen „elementare Strukturen“ (Sachanalyse) und „elementare lebensleitende Grundannahmen“ (anthropologische Perspektive) eine bedeutende Rolle in der literarischen Analyse. Erst in der didaktischen Anwendung entfalten dann die weiteren (schülerzentrierten) Ebenen (Lebensweltbezug, entwicklungspsychologische Ausgangslage, und methodische Entscheidungen) ihre Funktion (vgl. Kapitel 1.2).

5 Literaturanalyse: „Die verlorenen Wörter“

„Unsere Sprache verarmt heute, davon handelt ‚The Lost Words‘“ (Macfarlane in Lorch 2019). Die Idee für das nur etwa achthundert Wörter umfassende Buch kam Robert Macfarlane als er hörte, dass Wörter wie Eichel (acorn), Eisvogel (kingfisher) und Löwenzahn (dandelion) aus dem „Oxford Junior Dictionary“ gestrichen werden sollten (vgl. ebd.).³⁶ Während er den Text schrieb, war Jackie Morris als Co-Autorin für die bildliche Inszenierung verantwortlich. 2017 erschien das Buch auf Englisch, 2019 wurde in der Reihe „Naturkunden“ (Hg. Judith Schalansky) eine feinfühligste deutsche Übersetzung von Daniela Seel im Verlag Matthes Seitz Berlin veröffentlicht.³⁷

„Die verlorenen Wörter“ gewann mehrere britische Buchpreise³⁸ und erhielt durchweg positive Rezensionen. Mittlerweile lässt es sich an fast allen britischen Schulen finden (vgl. Grey 2019). Mit eigener Website, dem Erscheinen eines zweiten Bands (2021: „Die Verlorenen Zaubersprüche“), musikalischen Events und Postkartenbänden sowie einem Brettspiel hat sich das Buch zu einem „cultural Phenomenon“ (The Guardian³⁹) entwickelt.

„We find it hard to love what we cannot give a name to. And what we do not love we will not save“ (Macfarlane⁴⁰). Der Autor sieht sich also einerseits in der Verantwortung, der Verarmung der Sprache zu begegnen, andererseits leistet sein Werk einen Beitrag zur Behandlung eines epochalen Schlüsselproblems, nämlich dem der Klimakrise und des Artensterbens.⁴¹

³⁶ Diese Wörter würden den aktuellen Sprachgebrauch der Kinder nicht mehr widerspiegeln, so die Begründung der Autor:innen des Wörterbuchs.

³⁷ Ohne hier einen Vergleich anzustreben, verliert die deutsche Version in bildkompositorischen Aspekten einige Potenziale, weil bildliche Elemente teilweise neu arrangiert wurden, wie z.B. eine veränderte Typographie (Texte im Englischen ohne Serifen, künstlerische Schriftart im Titel usw., vgl. Abb. 3, Anhang).

³⁸ U.a. Gewinner des „British book awards children's book of the year 2018“, des „Hay Festival Book of the Year 2017“ und des „BAMB Most Beautiful Book Of The Year Award 2017“)

³⁹ Quelle: <https://www.thelostwords.org/lostwordsbook/> (zuletzt besucht: 05.05.2023)

⁴⁰ Kommentar auf <https://www.thelostwords.org/lostwordsbook/> (zuletzt besucht: 05.05.2023)

⁴¹ In dieser Perspektive begründet sich außerdem, dass das Buch für Schüler:innen über den literarischen Gehalt hinaus einen lebensbedeutsamen Relevanz besitzt (vgl. Elementarisierungsrichtung zwei: elementare Erfahrungen).

Das Buch thematisiert zwanzig Pflanzen und Tiere, die der europäischen Natur heimisch sind. Dabei sind sieben der elf Tiere Vögel (Eisvogel, Elster, Lerche, Rabe, Reiher, Star und Zaunkönig), zwei Säugetiere (Otter, Wiesel) sowie Natter und Molch. Die Pflanzenwelt des Buchs reicht von kleinen Blumen wie Löwenzahn und Blauglöckchen über größere Gewächse (Farn, Brombeere, Heide) hin zu Bäumen wie der Weide, der Kastanie und der Eiche. Die zwei letztgenannten Fälle porträtieren dabei aber hauptsächlich die Frucht (Kastanie und Eichel) und nicht den ganzen Baum. Des Weiteren ist auffällig, dass Insekten und Pilze überhaupt nicht thematisiert werden.

Durch das Großformat des Buches (29cm Höhe, 22cm Breite) ist es in der Handhabung zwar etwas sperrig; liegt es einmal aufgeschlagen auf dem Tisch kommen dafür die Illustrationen sehr gut zur Geltung, die Doppelseiten füllen dann das ganze Sichtfeld aus und Details werden überaus gut erkennbar.

Aufgebaut sind die Themen immer im selben Schema: Zu jedem Lebewesen wird über ein Buchstabenrätsel eingeleitet, das den Lebensraum (Wald, Teich, Park...) zeigt, das Lebewesen bleibt aber noch versteckt (vgl. Abb. 4, Anhang). Durch das Zusammensetzen der farblich abgesetzten Buchstaben ergibt sich aus dem Chaos der Fülle von Buchstaben der Name des Lebewesens als Lösungswort. Blättert man um, findet man den Titel mit dem Text auf der linken Seite, rechtsseitig eine detaillierte Darstellung des Lebewesens. Die Illustrationen sind dabei sehr gründlich und naturgetreu mit Aquarell gemalt. Auf der letzten der drei Doppelseiten findet sich dann wieder die Anfangsszene, in der das Lebewesen nun in seinem Lebensraum zu sehen ist. Des Weiteren ist das asymmetrische Verhältnis zwischen Bild und Text auffällig: Auf fünf seitenfüllende Bilder kommt nur eine Seite Text. Wie sich zeigen wird, ist dieser gefüllt mit Metaphern und Symbolen, was ebenso zum Verweilen einlädt wie die großen Abbildungen.

Makrostrukturell erwähnenswert ist außerdem, dass die Themen alphabetisch aufgelistet sind und die einzelnen Themen in sich abgeschlossen sind. Seitenzahlen sind nicht abgedruckt. Durch die alphabetische Reihenfolge und das Fehlen des roten Fadens zwischen den Themen wirkt das Buch deshalb fast wie ein

Nachschlagewerk. Positiv ist dabei, dass das Buch dadurch an jeder beliebigen Stelle geöffnet und entdeckt werden kann.

Vorangestellt sind dieser Themenliste zwei einleitende Absätze, in denen sich Anhaltspunkte für Inhalt und Intention der lyrischen Text-Bild-Symbiosen finden lassen:

Es handelt von Dingen, die fehlen, und Dingen, die verborgen liegen, vom Ausbleiben und Erscheinen. Es folgt dem Gold – dem Gold der Goldfinken, die zauberflink über die Seiten stieben – und birgt keine Gedichte, sondern vielmehr Sprüche, die vielleicht durch die alte, machtvolle Magie des laut Aussprechens Träume und Lieder entspinnen und verlorene Wörter zurück in den Mund und vor das innere Auge rufen (Macfarlane & Morris 2019).

Hier werden gleich drei sinnliche Erfahrungsräume angesprochen, die dieses Buch anbietet: Zum ersten wird mit dem „Ausbleiben und Erscheinen“ das Illustrierische bzw. die bildlich-visuelle Ebene angesprochen, zum zweiten wird über das „laut Aussprechen“ und die „Lieder“ eine auditive Ebene fokussiert. Drittens wird mit „Gedichte“ auch auf die Bedeutung der Textwelt hingewiesen. Diese Intermodalität, mit der die Ebenen zusammenwirken (sollen), macht das Werk so zu einem herausragenden ästhetischen Gegenstand, an dem viele Sinnpotenziale in Erscheinung treten.

Auch wenn der Autor seine Texte selbst nicht als Gedichte verstanden wissen möchte, lassen sich einige gattungsspezifische Merkmale finden. Zu nennen ist hier die in allen Texten konsequente Verwendung von Akrostichen und die sich daraus ergebende Strophenform. Der Anfangsbuchstabe jeder Strophe ist dabei zudem farblich abgehoben (im Folgenden fett gedruckt). Auch ist die Verwendung von Alliterationen, insbesondere zu Beginn vieler Texte sehr auffällig: „**B**laue Blumen in blauer Stunde – / **L**aes Spätnachmittagslicht / **A**uf dem Blauglöckchenlaub.“ – „**F**arns früheste Form ist geringelt“ – „**R**eiher's Revier. Reiher regiert. Respekt / heischender Reiher“ – „**W**iesel durchwirbelt Welt wie Wildfeuer“ – „**W**eide, wenn der Wind so weht, wogen deine Zweige, / oh wirst du wispern und wir lauschen, um zu lernen“. – Bei einigen dieser Beispiele ist auch die Verwendung von Enjambements erkennbar wie z.B. „Farn *flackert*. Im / Nu ist Farn aufgefächert, entfacht“ oder im Zaunkönig „[...]**K**ann selbst / **Ö**sen, ätzen, / **N**uten, steppen“. Dadurch entsteht eine

künstliche Unterbrechung der Rhythmik, mit der die Aufmerksamkeit auf den semantischen Gehalt der Texte gelenkt wird.

Ein weiteres traditionell poetisches Strukturelement findet sich in der „Eichel“. Hier werden über das ganze Gedicht hin Gleichnisse aufgezeigt – „Eine Flocke zu Schneesturm ist wie / Imme zu Schwarm, wie Nest zu warm, ist wie / Chamäleon zu Tarnung, wie Ruf zu Warnung [...]“. Erst mit den letzten Worten – „[...] so ist Eichel zu Wald“ wird klärend der Gesamtbezug zum Thema hergestellt.

Während also viele strukturelle Elemente für die Gattungsform Gedicht sprechen, deuten andere Aspekte eher auf prosaische Formen hin: so findet sich die wörtliche Rede als Charakteristikum der Fabel wiederholt bei Tieren (Molch, Rabe), aber auch die Weide wird personifiziert und eine Stimme gegeben: „Euch wird unser Wispern niemals gelten, Lauscher, auch / kein Wort, kein Schrei, und lerntet ihr auch Erlensprache, / könntet Espe, Holler, Pappel plappern, niemals kenntet ihr ein Wort der Weiden – denn wir sind Weide, ihr seid's nicht.“ Die mystische, verzaubernde Sprache ist in diesem Text sehr stark spürbar,⁴² dies gelingt dem Autor vor allem durch die gehäufte, onomatopoetische Verwendung stimmhafter (W) bzw. stimmloser Frikative (Sch, S): „**W**eide, wenn der Wind so weht, wogen deine Zweige, / oh wirst du wispern und wir lauschen, um zu lernen, welche Worte deine langen Blätter formen? / **E**ia, wirst du wispern, wenn der Wind so weht [...]“ usf.

Ein weiteres Strukturelement spricht für die Gattung der Prosa: In der „Kastanie“ kommen nicht weniger als vier Protagonist:innen sowie ein Erzähler zu Wort. Hierin bittet die Protagonistin Tischlerin, König und Ingenieur, für sie eine Kastanie herzustellen. Dies scheint jedoch unmöglich:

Nun sieh doch ein (sagten da Tischlerin, König und

⁴² In literarischen Darstellungen wird die Weide häufig als mystischer, gar gefährlicher Baum charakterisiert, so z.B. im „Herrn der Ringe“, wo eine Weide zum Leben erwacht und einen Hobbit mit ihrem verzaubernden Wispern und Gesang einschläfert, um ihn daraufhin zu verschlingen (vgl. J.R.R. Tolkien 1991, 123 ff.). Auch in neuerer Literatur werden ähnliche Bilder vermittelt: „Das Gebäude war dicht von alten Weiden umstanden, die die Mauer überragten und bei jeder Brise lautlos hin und her schwankten wie ein Schar von Geistern, die nicht wussten wohin sie gehörten“ (Murakami 2012, 140). Dieser kulturellen Prägung scheint sich auch Macfarlane bewusst zu sein.

Ingenieur), *Kastanie kann man nicht machen,*
wie du auch fragst, welches Wort oder Werkzeug
du auch verwendest, gleich in welchem Raum.

Es gibt nur eins, das Kastanie zaubert
– und dieses eine ist Baum.

Auch wenn die Strophenform erhalten bleibt und sogar ein (selten zu findender) Reim (Raum / Baum) zum Ausdruck kommt, erscheinen narrative Elemente, Figuren, wörtliche Rede etc. nicht nur hier, sondern im ganzen Buch. Als weiteres Beispiel ist der moderierte Dialog zwischen Molch und Ralle zu nennen, dieses Mal sogar mit Verwendung von Anführungszeichen. Auch scheut sich der Autor nicht vor der Benutzung moderner Abbreviationen aus der Chatsprache: „„LOL, zu goldig?!“ tobte der Molch. „Du mega / clevere Ralle [...]““ – andererseits werden auch altertümliche Wörter von längst vergessenen Tiernamen verwendet: „Ein anderer seiner Namen – auch Rieselfrieder, Wassernister, Abendangler, Wetterkünder, Regenbringer, Regenbogenvogel“ bis hin zur (bereits dargestellten) mystischen Sprache in der Weide. Mithilfe dieser sprachlichen Codes werden die spezifischen Charaktereigenschaften der Tiere bzw. Pflanzen hervorgehoben. Dieses Facettenreichtum von Sprache, Struktur, und die dadurch erzeugten Stimmungen und Bedeutungen der jeweiligen Texte macht das Buch damit auch für erfahrene Leser:innen zu einem ästhetisch interessanten Gegenstand.

Einer genaueren Analyse wird im Folgenden der Star unterzogen. Der Text, hier nun mehr lyrisch als prosaisch, fokussiert zuerst einzelne Details des Tiers, von Flügelfarbe, über Gesang und Starenauge hin zum Naturschauspiel des ganzen Starenschwarms. Dabei konzentrieren sich die einzelnen Strophen jeweils auf verschiedene Sinneseindrücke, vor allem visuell, aber auch auditive und emotionale Bereiche werden angesprochen.

Die einleitende Doppelseite zeigt eine leere Hochspannungsleitung auf weißem Hintergrund. Aus vergleichsweise wenigen Buchstaben ist der Star als Thema schnell entdeckt. Die zweite Doppelseite zeigt das Gedicht (links) und den Vogel im Detail (rechts). Auf der dritten Doppelseite sitzen die Staren auf der Stromleitung, flattern im Mittelgrund durch die Luft, im Hintergrund sieht man den Starenschwarm, mit unzähligen Vögeln, dargestellt nur noch als kleine Punkte (vgl. Abb.

4-6, Anhang). Alle in den Strophen thematisierten Bereiche werden so durch die Darstellungen nochmals veranschaulicht. Allein der Ruf des Stars muss der medialen Grenzen halber stumm bleiben.

Selbst wenn Grün-wie-Moos sich mischt mit
Blau-von-Stahl sich mischt mit Gold-war-Strahl,
fehlt noch viel zum –

teerhellen Ölschlickschimmer
eines Starenflügelflimmerns

In dieser ersten Strophe steht die farbliche Vielfalt des Gefieders im Fokus. Die ganze Strophe wird auf der visuellen Sinnebene entfaltet. Dies wird durch Neuwortschöpfungen unterstützt. Der anvisierte Farbton (als Adjektiv) wird dabei mit einem Substantiv präzisiert. Auffallend ist, dass der Autor sich einerseits an Objekten aus der Natur bedient – „Moos“ und (Sonnen-) „Strahl“ und diese mit industriellen Produkten verbindet, wie „Stahl“. Die Mischung von Farbtönen mündet im widersprüchlich anmutenden "teerhellen Ölschlickschimmer“. Dieses Substantiv lässt aufmerken, wird Ölschlick wohl zuerst eher mit Naturkatastrophe als mit einer Eigenschaft des Vogels selbst assoziiert. Erst durch den Bezug zur Farbe wird deutlich, dass im Öl das ganze Farbspektrum abgebildet wird. Erst mit dem letzten (unrein gereimten) Wort der Strophe „Starenflügelflimmerns“ wird den Lesenden eröffnet, dass die Strophe die Flügel des Staren behandelt. Zusammenfassend ist die Verwendung von Neologismen in der ersten Strophe ästhetisch sehr wirkungsvoll, erfordert allerdings ein sehr textnahes, genaues Lesen und enthält zudem schwierige, gar zungenbrechende Wörter („Ölschlickschimmer“).

Die zweite Strophe beginnt wieder mit langsilbigen, komplizierten Neologismen, die ihren Bezug (hier den Ruf des Stars) erst mit dem Letzten Wort der Strophe offenbaren. Der visuelle Assoziationsbereich der ersten Strophe wird verlassen und alle Substantive betreffen nun die auditive Ebene:

Turnschuhquietschen, Autowarnfanfaren,
Klingeltonkaskaden kommen auch gesampelt
nicht heran ans –

Dachfirst-Ritschratsch, gossensmarte
Hiphop eines Starenlieds.

Durch die Komplexität der Wörter verdient jedes Wort ein kurzes Innehalten, um den beschriebenen Klang zu imaginieren und das ästhetische Potenzial auszuschöpfen. Insbesondere „gesampelt“ ist dabei allerdings mehr informativ denn assoziativ, als dass Staren bekannt für das Nachahmen anderer (Tier-) Laute sind. Der zweite Teil der Strophe ist vielleicht als unglückliche Übersetzung zu werten, denn der „gossensmarte Hiphop“ wirkt etwas unbeholfen.

Auch die dritte Strophe verrät ihr Thema erst mit dem letzten Wort. In der Strophe werden alle möglichen Schattierungen von Dunkelheit ausbuchstabiert, die nicht an das Funkeln des Starenaugs heranreichen.

„An Schatten klammert Kohle klammert Pech
klammert Sturm klammert Hex
und bleiben blass vorm –

mitternachtsschwarzen, minenschachtdunklen
Kopfgeneigt-schlagbereit-Funkeln eines Starenaugs.

Auch die immergleiche Strukturierung (3 + 2 Verse pro Strophe) findet sich in jeder der vier Strophen. Dabei wird auch auf semantischer Ebene diese Struktur eingehalten: der erste Abschnitt beschreibt zuerst, was alles *nicht* ausreicht, um die Qualitäten des Stars zu beschreiben, während die Lesenden in eine bestimmte Sinnentfaltungsrichtung gelenkt werden. Daraufhin findet sich im zweiten Absatz der Strophe die konkrete Assoziation; dort werden die Eigenschaften des Vogels aufgezeichnet – „Kopfgeneigt-schlagbereit-Funkeln eines Starenaugs“. Auch die Wortzusammensetzung folgt dabei oft dem selben Schema, wie es bereits aus der ersten Strophe bekannt ist („Grün-wie-Moos“ – Adjektiv + Substantiv).

Reicht denn: Nordlicht unterrichtet Heringsschwärme
unterrichten Fliegenschwärme unterrichten Tintenwirbel?
Nein, sie würden niemals lernen jenen –

spukhaft sprudeln-quellen-strudeln-schmelzenden
Formationsflug eines Starenschwarms.

Die letzte Strophe lenkt die Aufmerksamkeit vom Detail hin zum großen Naturspiel des Schwarms. Die im ersten Teil der Strophe genannten Substantive beschreiben das Phänomen der Schwarmdynamik („Heringsschwärme“, „Fliegenschwärme“) einerseits, evozieren mit „Nordlicht“ und „Tintenwirbel“ andererseits farbliche Sinesseindrücke. Dafür wird durch „spukhaft sprudeln-quellen-strudeln-schmelzen-den“ über die visuelle Komponente hinaus das überwältigende Gefühl gegenüber solch großen Organismen vermittelt, das man bei der Beobachtung dieser Phänomene erleben kann. Dies wird strukturell auf lautlich-rhythmischer Ebene unterstützt, indem, einem Kreuzreim ähnlich, sich die betonten Vokale *U* und *E* abwechseln („sprudeln-quellen-strudeln-schmelzenden“). Des Weiteren ist „spukhaft“ hier das erste Adjektiv des Gedichts, das einem emotionalen Assoziationsbereich zugeordnet werden kann. Dadurch erhalten die Verben im zweiten Absatz der Strophe eine dunkle, bedrohliche Färbung, die den Eindruck des Schwarms unterstützt.

Die künstliche Überstrukturierung auf sprachlicher Ebene (Rhythmik, Neologismen, Komposita usw.) wurde in der exemplarischen Analyse des Textes „Star“ veranschaulicht. Diese Verbindung der semantischen, ästhetischen und strukturellen Ebenen innerhalb des Textes erzeugt dabei eine Vielschichtigkeit, die durch die Illustrationen nochmals erweitert wird und sich in allen Text-Bild-Symbiosen des Buches finden lässt.

Während der Zugang über die Bilder (gerade jüngeren Kinder) einen leichten Einstieg in das Werk ermöglicht, bieten die Texte darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten für eine literar-ästhetische Auseinandersetzung. Dabei kann der Blick von Makrostrukturelementen (wie dem gleichbleibenden Aufbau der Themen, der Verwendung von Akrostichen, Buchstabenrätsel und Reimschema etc.) hin zur genauen ästhetischen Wahrnehmung (versteckte Tiere im Gebüsch finden, Betrachtung und freies Assoziieren zu einzelnen Wörtern) gelenkt werden, um sich dem Ziel einer ästhetischen Sensibilisierung zu nähern. Darüber hinaus können auch kognitiv fordernde Faktoren fokussiert werden, indem z.B. hinsichtlich struktureller Elemente das Spiel mit den Gattungen thematisiert wird. Oder aber eine übergeordnete, anthropologisch-reflektierende Haltung eingenommen werden, die das Verhältnis zwischen Mensch und Natur ins Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Buch setzt.

6 Fazit – Reflexion und praktische Realisierbarkeit

In dieser Arbeit wurde eine inklusionspädagogische Position entwickelt, die sich insbesondere durch die Berücksichtigung der individuellen Ausgangslagen der Schüler:innen im didaktischen Prozess auszeichnet. Die Darstellungen haben dabei einerseits auf struktureller Ebene das Potenzial eines dekategoriellen Ansatzes gezeigt, andererseits wurde auf entwicklungspsychologischer Ebene erörtert, welche Lernvoraussetzungen hinsichtlich der unterschiedlichen kindlichen Entwicklungszonen zu berücksichtigen sind. Diese Perspektiven wurden durch den Ansatz der Elementarisierung ergänzt. Hier wurden weitere relevante Richtungen benannt, die für eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik von Bedeutung sind.

Auch wenn diese Perspektiven im Laufe der Arbeit immer wieder als inklusiv markiert wurden, wird die Unterscheidung zwischen inklusiv und exklusiv letztendlich hinfällig, wenn man die Theorien als allgemeingültige Perspektive auf Schule, Lernen und Entwicklung betrachtet. Weitergehend wäre daher zu fragen, inwiefern eine Unterscheidung zwischen inklusiver und allgemeiner Pädagogik generell notwendig ist, oder sich das „Inklusive“ nur darin auszeichnet, einen von Diskriminierung bedrohten Personenkreis im Blick zu behalten. Auch wenn aus sonderpädagogischer Perspektive diesbezüglich bereits eine weitestgehende Sensibilität festgestellt werden kann, ist insbesondere in fachdidaktischen Diskursen immer wieder zu reflektieren, wo eine Verfolgung inklusiver Leitlinien (noch) nicht gelingt.

Vor diesem Hintergrund wurde eine literaturdidaktische Position entwickelt, die eine inklusive Ausrichtung im literarischen Lernen über das ästhetische Erleben anzulegen versucht. Besonders inklusiv ist daran, dass diese Form der Auseinandersetzung (als unreflektierte, affekthafte Zugangsweise zum literarischen Werk) nicht an eine bestimmte Entwicklungsstufe gebunden ist und daher prinzipiell alle Schüler:innen am gemeinsamen Gegenstand lernen können. Wie gezeigt wurde, sind diese sinnlichen Angebote dabei nicht ausschließlich für leistungsschwächere Schüler:innen vorgesehen: „Wahrnehmungs- und vorstellungsbezogene Verfahren sollten vielmehr *alle* adressieren“ (Preis 2023, 62), denn die besondere „Art der Bewusstheit“ (Seel 2004, 74), die wir durch eine ästhetische Erfahrung erlangen, ist als kein geringeres als ein allgemeinbildendes Ziel zu verstehen (vgl. Klafki

1991, 32). Hier ist zukünftig sicherlich zu fragen, wie sich ästhetische Sensibilisierung zwischen massiven Leseschwierigkeiten (vgl. IGLU 2021) und dem Umgang mit digitalen Medien verorten kann. Insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass eine Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt heute hauptsächlich über ein Display geschieht (vgl. Rosa 2017, 151 ff.), ist ästhetische Bildung als Ansatz für eine Art der Weltbegegnung daher wahrscheinlich wichtiger denn je.

Vor diesen Perspektiven wurden die literar-ästhetischen Potenziale von „Die verlorenen Wörter“ in der literarischen Analyse erörtert. Zentrales Ergebnis war dabei die erzeugte Vielschichtigkeit der Text-Bild-Symbiosen. Unterrichtliche Anknüpfungspunkte können dabei für jüngere Kinder über die Betrachtung der Bilder hin zu Aufgabenstellungen gelegt werden, die bereits eine größere ästhetische Sensibilität voraussetzen und so auch Jugendlichen Erfahrungsräume bieten. Damit können unterschiedliche Differenzierungen am gemeinsamen Gegenstand angeboten werden.

Trotzdem ist „[n]icht zu vergessen: Das Alltagsleben der meisten Schülerinnen und Schüler wird heute von denkbar anderen Eindrücken dominiert als von Naturerlebnissen“ (Preis 2017, 33). Ob die ästhetische Attraktivität des Buches als motivationale Grundlage für den Literaturunterricht ausreicht, um Schüler:innen für ästhetische Eigenschaften zu sensibilisieren und den fehlenden Lebensweltbezug zu kompensieren vermag, ist daher tatsächlich nur durch die Praxis in Erfahrung zu bringen, oder – um mit einem literarischen Wort zu schließen: „Nichts ersetzt den Blick ins Gelände“ (Danz 2023).

Literaturverzeichnis

Ameln-Haffke, Hildegard (2010): Ästhetische Erfahrung. inklusion-lexikon.de. Online verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/AesthetischeErfahrung_Ameln-Haffke.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.2023.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html>, zuletzt geprüft am 27.10.2022.

Belke, Benno; Leder, Helmut (2006): Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Sonderforschungsbe-
reich 626 (Hg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit. Online verfügbar unter https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaeetze/belke_leder.pdf, zuletzt geprüft: 07.05.2023.

Bernasconi, Tobias; Wittenhorst, Mara (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht. Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Blasse, Nina; Budde, Jürgen; Demmer, Christine; Gasterstädt, Julia; Heinrich, Martin; Lübeck, Anika et al. (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. In: *Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 1 (1), o.S. Online verfügbar unter <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/issue/view/2>, zuletzt geprüft am 04.10.2022.

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.

Brand, Tilman von (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 89–102.

Danz, Daniela (2023): Nichts ersetzt den Blick ins Gelände. Essays. 1st ed. Göttingen: Wallstein Verlag. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7236946>.

Dederich, Markus (2018): Inklusion und Emotion. In: Behinderte Menschen 41 (6), S. 19–29. Graz: Zeitschrift Menschen.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, S. 4–48.

Fornfeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Klärung des Begriffs. In: Barbara Fornfeld (Hg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. München/ Basel: Reinhardt, S. 50–81.

Fornfeld, Barbara (2011): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch = Multi-sensory storytelling : an idea gets through. Berlin: LIT (Grundlegungen in der Geistigbehindertenpädagogik, Band 1).

Frederking, Volker; Brüggemann, Jörn; Albrecht, Christian; Henschel, Sofie; Göltz, Dietmar (2016): Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann und Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 87–132.

Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11–34.

Frickel, Daniela A.; Nitschmann, Hannah; Thiess, Christian; Wittenhorst, Mara (2018): Zielperspektive 'Literatur für alle'. Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In: Myrle Dziak-Mahler, Thomas Henemann, Svenja Jaster, Tatjana Leidig und Jan Springob (Hg.): Fachdidaktik

Inklusiv II. Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen: Waxmann (10), S. 121–143.

Frickel, Daniela A.; Zepter, Alexandra L. (2018): Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In: Daniel Scherf und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 163–175.

Grey, Tobias (2019): Robert Macfarlane and the Dark Side of Nature Writing. In: New York Times, 28.05.2019. Online verfügbar unter <https://www.nytimes.com/2019/05/28/books/robert-macfarlane-underland.html>, zuletzt geprüft: 07.05.2023.

Haas, Benjamin (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (10), S. 404–413.

Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, S. 7–15.

Heimlich, Ulrich (2019): Spiel als Inklusion - Inklusion als Spiel. In: Behinderte Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen, Arbeiten 42 (6), S. 21–28.

Heinen, Norbert (1988): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zugl.: Köln, Univ., Dissertation., 1988. Aachen.

Hinz, Andreas; Köpfer, Andreas (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (1), S. 36–47.

Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Hoffmann, Jeanette; Naujok, Natascha (2014): Bilder(bücher) - Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Johannes Hennies und Michael Ritter (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. 1. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 221–236.

Hückstädt, Hauke; Walser, Alissa; Kim, Anna; Geiger, Arno (Hg.) (2020): LiES. Literatur in Einfacher Sprache. Piper Verlag. München: Piper.

Hunger, Matthias (2009): Die Ästhetik des Menschen. Ästhetisches Erleben, Attraktivität, Schönheit und Liebe. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat (MV Wissenschaft, 1).

Jantzen, Wolfgang (2008): Kulturhistorische Psychologie heute. Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin: Lehmanns Media.

Jung, Carl Gustav (1990): Von Schein und Sein. Einsichten und Weisheiten. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter.

Kepser, Matthis; Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (ESV basics, 42).

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klauß, Theo (2010): Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. In: *Behindertenpädagogik* 49 (4), S. 314–374.

Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule. Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): *Der Inklusive Blick*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171–191.

Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2006): Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers und Norbert Heinen (Hg.): *Basale Stimulation. Kritisch - konstruktiv*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141–205.

Leiß, Judith (2021): Soziale Kategorien und ihre Dekategorisierung im inklusiven Literaturunterricht. Aspekte der didaktischen Theoriebildung und Unterrichtsplanung. In: Anke Wegner, Julia Frisch, Eva Vetter und Matthias Busch (Hg.): *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Leiß, Judith (2022): Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts. Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In: Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 84–102.

Lorch, Catrin (13.10.2019): Sprache der Sporen. "Landschaft und Literatur waren für mich immer verbunden": Ein Gespräch mit dem britischen Erfolgsautor. Interview mit Robert Macfarlane. Süddeutsche Zeitung.

Macfarlane, Robert; Morris, Jackie (2019): Die verlorenen Wörter. Ein Buch der Beschwörungen. 2. Aufl. Berlin: Matthes & Seitz (Naturkunden, No. 49).

Manske, Christel (Hg.) (2004): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita; Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. 1. Auflage. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700>, zuletzt geprüft am 23.05.2023.

Murakami, Haruki (2012): 1Q84. Buch 1 & 2; Roman. 1. Aufl., München: btb Verlag.

Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung - ästhetische Sensibilisierung. In: Irmgard Nickel-Bacon (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. Unter Mitarbeit von Verena Ronge. 1. Aufl. München: kopaed (KREApplus, Band 15), S. 7–30.

Nickel-Bacon, Irmgard; Ronge, Verena (2018): Textseitige Potenziale. Drei Kriterien der Textauswahl". In: Irmgard Nickel-Bacon (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. Unter Mitarbeit von Verena Ronge. 1. Aufl. München: kopaed (KREApplus, Band 15), 30-36.

Obuchova, Ludmilla Filipovna (2004): Einführung in das Problem der Entwicklungsaufgaben im Kontext der Theorie von Vygotskij und seiner Schule. Vortrag. In: Christel Manske (Hg.): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 134–146.

Olsen, Ralph (2016): Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Preis, Matthias (2023): Poetische Wahrnehmungsangebote. Sinnliche Textpotenziale zwischen imaginativer und emotionaler Beteiligung. In: Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter (Hg.): Textästhetik - Körper - Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings. 1. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49–69.

Preis, Matthias (2017): Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs. München: kopaed.

Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-25681-2>.

Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 25–58.

Ronge, Verena; Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Spurensuche: Rezeptionsseitige Prozesse ästhetischer Erfahrung. In: Irmgard Nickel-Bacon (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. Unter Mitarbeit von Verena Ronge. 1. Aufl. München: kopaed (KREAplus, Band 15), S. 101–108.

Rosa, Hartmut (2017): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Schwarz-Friesel, Monika (2013): Sprache und Emotion. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Seel, Martin (2004): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung - Fünf Thesen. In: Gert Mattenklott (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg: Meiner (Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft Sonderheft, 4), S. 73–82.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Berlin, Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2023.

Spinner, Kaspar H. (1999): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hg.): Handbuch Lesen. Berlin: De Gruyter, S. 168–172.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (200), S. 6–16.

Spinner, Kaspar H. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 319–333.

Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume 2 (2), S. 188–194.

Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Julia Knopf und Ulf Abraham (Hg.): BilderBücher. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Band 1), S. 12–23.

Thäle, Angelika; Riegert, Judith (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In: Johannes Hennies und Michael Ritter (Hg.):

Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. 1. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 195–208.

Tolkien, J. R. R. (1991): Der Herr der Ringe. Überarb. dt. Ausg. Stuttgart: Klett-Cotta.

Volz, Steffen (2016): Literarisches Lernen für alle - literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229–244.

Walgenbach, Katharina (2018): Dekategorisierung - Verzicht auf Kategorien? In: Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–40.

Weskamp, Ralf (2019): Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 107–134.

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2015): Überlegungen zum Literaturunterricht an der Grundschule aus inklusiver Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute (4), S. 382–394.

Wiprächtiger-Geppert, Maja; Bräuer, Christoph (2019): Literarische Erfahrung. In: Christiane Hochstadt und Ralph Olsen (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 208–224.

Wocken, Hans (2012): Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81>, zuletzt geprüft: 07.04.2023.

Zabka, Thomas (2013): Ästhetische Bildung. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler:

Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 452–468.

Ziemen, Kerstin (2011): Inklusion und "kulturhistorisches" Denken. In: Kerstin Ziemen, Anke Langner, Andreas Köpfer und Saskia Erbring (Hg.): Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Integrationspädagogik in Forschung und Praxis, 8), S. 9–20.

Ziemen, Kerstin (2016a): De-Kategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (2), S. 93–97.

Ziemen, Kerstin (2016b): Inklusive Didaktik - Herausforderungen und Perspektiven. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hg.): Der Inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 103–114.

Ziemen, Kerstin (Hg.) (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang

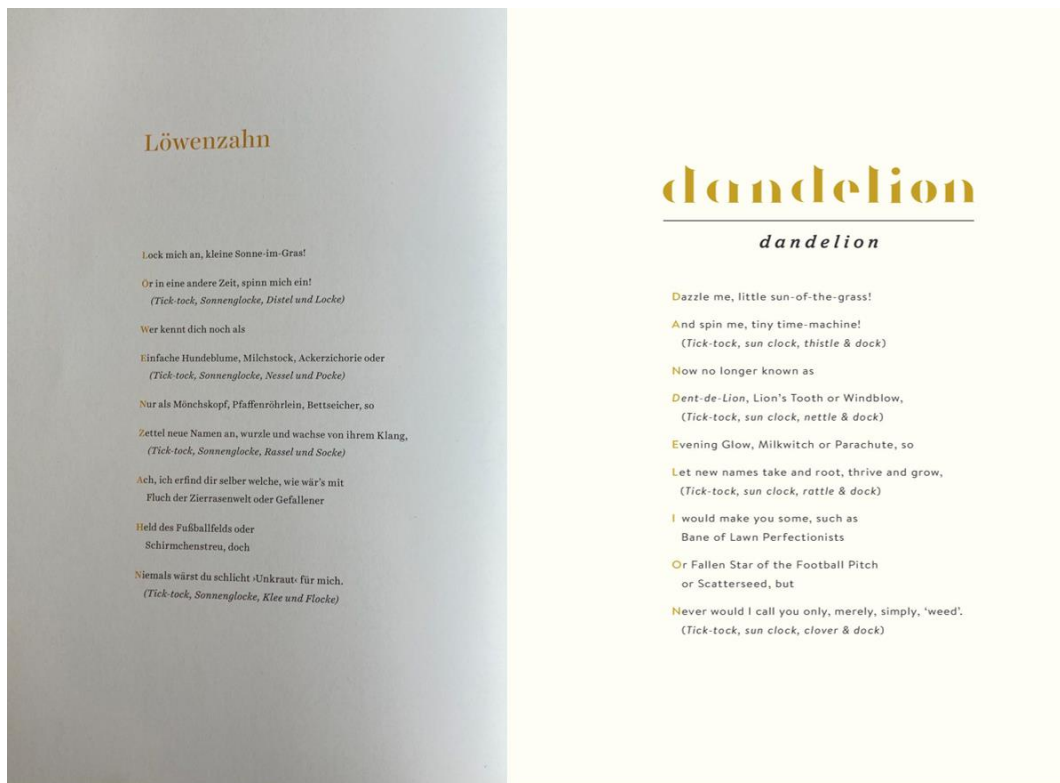


Abbildung 3: die englischen Schriftarten unterscheiden sich von der deutschen Version

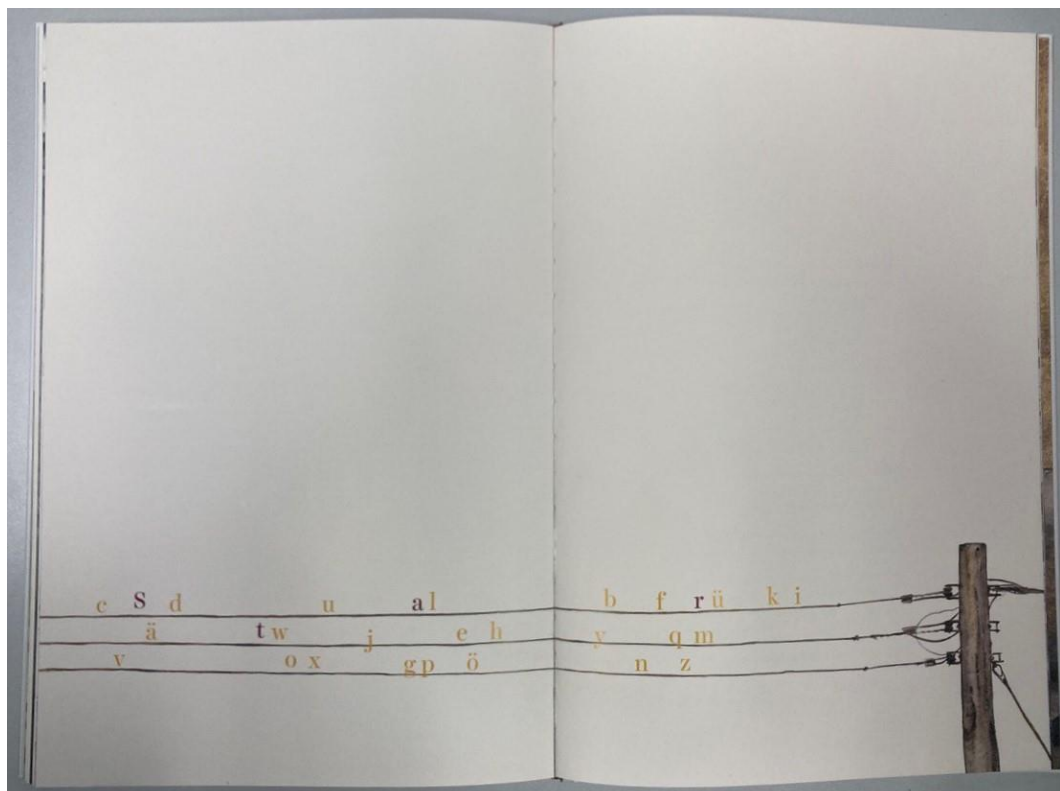


Abbildung 4: Das Buchstabenrätsel / Der Star – Einleitung



Abbildung 5: Gedicht und detaillierte Illustration



Abbildung 6: Der Starenschwarm

Versicherung an Eides Statt (Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und
Nachname:

Straße, Hausnr.:

PLZ, Stadt:

Matrikelnummer:

versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

Falls meine Prüfer*in von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 163 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Ort, Datum



Unterschrift