

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Diversitätsorientierte Deutschdidaktik

Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und
Perspektiven für empirisches Arbeiten

Wiebke Dannecker &
Kirsten Schindler
(Hrsg.'in)

BAND 4

Diversitätsorientierte Deutschdidaktik

Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und
Perspektiven für empirisches Arbeiten

Herausgegeben von

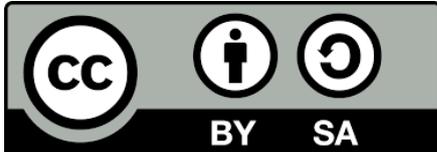
Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind, sofern nicht anders angegeben, unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International“ veröffentlicht.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2022, Wiebke Dannecker, Kirsten Schindler

Dieser Titel steht zum Download bereit unter:

<https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-B>

ISBN: 978-3-96955-009-0 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>

Veröffentlichung der elektronischen Version durch:



Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstr. 150

D-44801 Bochum

<https://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/>

SLLD wurde bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beantragt von Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen), Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal), Miriam Morek (Universität Duisburg-Essen) und Björn Rothstein (Ruhr-Universität Bochum).

Gefördert durch

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Redaktionen

SLLD(z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD(B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD(E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Birgit Mesch
Florian Radvan
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD(u) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Michael Beißwenger
Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung 6

Judith Leiß

Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch 18

Magdalena Kießling

Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik 35

Nadine Bieker & Kirsten Schindler

Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende 51

Karina Becker & Martina Kofer

Zur Intersektionalität von Gender und Race 69

Judith Leiß

Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen 84

Daniela A. Frickel

Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz 103

Bettina M. Bock

Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance 120

Wiebke Dannecker

Perspektiven für empirische und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben 141

Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung

In der bildungspolitischen Debatte wird der Umgang mit Diversität häufig als Herausforderung beschrieben. Damit ist die Frage adressiert, wie sich die Heterogenität einer Lerngruppe bei der Planung und Gestaltung von Deutschunterricht berücksichtigen lässt (vgl. von Brand/Brandl 2018: 17). Dabei sollen nicht nur die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in Bezug auf das fachliche Lernen berücksichtigt werden, sondern auch jene sozial konstruierten Differenzzuschreibungen wie Gender, sozio-ökonomischer Hintergrund, Migrationserfahrung oder Behinderung (vgl. Stellbrink 2012: 85).

Im öffentlichen Diskurs werden die Begriffe Heterogenität und Diversität oftmals synonym gebraucht und auf eine Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen bezogen. Darunter wird häufig die Akzeptanz von Verschiedenheit und die Anerkennung einer devianten Minderheit in einer Mehrheitsgesellschaft verstanden. Während Begriffe wie Heterogenität und Vielfalt sozial konstruierte Differenzzuschreibungen nicht in Frage stellen, verfolgen diversitätsorientierte Ansätze, die in unserem Band den Ausgangspunkt bilden, die Reflexion gesellschaftlich konstruierter Zuschreibungen. Dies gilt beispielsweise für solche Konstrukte wie ‚weiblich/männlich/divers‘ weiß/Schwarz, Förderbedarf geistige Entwicklung/motorisch-körperlicher Unterstützungsbedarf, mit Migrationshintergrund/italienische Vorfahren, Jude/Muslima/katholisches Mädchen vom Lande‘.

Mit der Verschiebung der Begrifflichkeit – von Heterogenität zu Diversität – geht in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. Emmerich/Hormel 2013: 150f.) die Notwendigkeit einher, ein reflexives Verständnis von Diversität hinsichtlich der Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zu etablieren. Das umfasst, den Blick nicht nur auf heterogene Lernvoraussetzungen zu richten, sondern auch für Kategorisierungen zu sensibilisieren, die sich aufgrund von homogenisierenden Tendenzen bei der Planung und Gestaltung von Deutschunterricht ergeben können.

Prenzel war eine der ersten, die in der deutschdidaktischen Forschung ein anerkennendes Verständnis von Vielfalt in den Diskurs eingebracht hat (vgl. Prenzel 1995). Sie wendet sich dabei dezidiert gegen eine Aufrechterhaltung von Kategorisierungen und macht dies an einem Beispiel deutlich, das die Sensibilität deutlich macht, die es nicht nur seitens der Lehrkräfte bedarf, um Unterricht diversitätssensibel zu gestalten: So solle die Berücksichtigung von Heterogenität im Klassenzimmer nicht dazu führen, dass nicht nur ein Kind mit italienischen Vorfahren nach

der Übersetzung eines Wortes ins Italienische gefragt werde. Dies würde zwar augenscheinlich einer Berücksichtigung unterschiedlicher persönlicher Dispositionen im Sinne einer wertschätzenden Haltung entsprechen, zugleich werde das Kind damit herausgestellt, seine Fremdheit betont. „Beide Möglichkeiten des Umgangs mit Differenz, die Betonung von Andersheit (oder essenzieller Differenz) und der Versuch der Überwindung von Grenzziehungen, werden manifest und plastisch sichtbar im Kontext zugespitzter sozialer Interaktion“, so Fuchs (2007: 22). In Bezug auf das Beispiel schlägt Prengel vor, dass die gesamte Lerngruppe offen danach gefragt werden solle, wer ein Wort in einer anderen Sprache kenne. So ist es an den Schüler*innen selbst zu entscheiden, ob und wie sie sich einbringen. Mit diesem Vorgehen ließe sich die Aufrechterhaltung von Kategorisierungen vermeiden (vgl. Prengel 2003: 35). Damit plädiert Prengel als eine der ersten Deutschdidaktiker*innen für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung.

Die hier vertretene diversitätsorientierte Deutschdidaktik bezieht sich auf die *Diversity Studies*, die ihren Ursprung im *Human Rights Movement* in den USA haben und durchaus unterschiedliche Forschungsrichtungen vereinen:

Diversity Studies zielen also darauf, sowohl die Erkenntnisse und Perspektiven verschiedener Disziplinen als auch die Erkenntnisse und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung, der Ethnologie, der Interkulturellen Forschung oder auch Migrationsforschung sowie der Alter(n)sforschung – und auch weiterer Richtungen oder Gebiete – miteinander zu verknüpfen. (Krell et al. 2007: 14)

Zugleich verstehen sich die *Diversity Studies* als „eine Forschungsrichtung, die Theoriearbeit mit einem engen Anwendungs- beziehungsweise Praxisbezug verbindet“ (Krell et al. 2007: 14). Fuchs (2007) hält dazu fest:

Automatisch folgt aus Diversität *nichts* an sozialen Konsequenzen. Entscheidend ist vielmehr, *wie* die sozialen und politischen Akteure, das heißt, wie wir alle mit Diversität umgehen, wie wir als soziale Akteure Differenzierungen vornehmen und auf Differenzen Bezug nehmen. (18)

Prengel zeigt aus der Perspektive der *Diversity Education* auf, wie die unterschiedlichen Ansätze (und Bedürfnisse) hinsichtlich der Begriffe ‚Verschiedenheit, Gleichheit, Freiheit, Menschenrechte und Anerkennung‘ (vgl. dazu Prengel 2007: 51–56) verwoben sind. Angesichts des Spannungsverhältnisses, das sich zwischen den Rechten der Schüler*innen auf Unterstützung auf der einen Seite und dem Bemühen um die Vermeidung von Stigmatisierung auf der anderen Seite, beschreiben ließe, plädiert Prengel für eine kritisch reflektierende Haltung: Die „Bewusstheit für die perspektivische Größendimension, in der eine Aussage zur Vielfalt gelten soll, kann dazu beitragen, zwischen berechtigten und unberechtigten Generalisierungen zu unterscheiden.“ (Prengel 2007: 59). Demgemäß adressiert die Autorin einerseits die „Skepsis gegenüber diagnostischen Zuschreibungen aller Art“ als charakteristisch für pädagogische Kontexte. Andererseits seien „kategoriale Bestimmungen für alltägliche und wissenschaftliche Verständigungen unverzichtbar“ (Prengel 2007: 58). Mit diesem Spannungsverhältnis sind bereits die Pole unterschiedlicher Ansätze benannt, die einerseits prägend für die Entwicklung diversitätsorientierter Konzepte sind sowie andererseits die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit der Überlegungen bis heute prägen.

Dies gilt für die **verschiedenen Diversitätsdimensionen**, die für die Deutschdidaktik konstitutiv sind. Der postkoloniale Diskurs markiert beispielsweise „einen Reflexionsstand und einen dis-

kursiven Knotenpunkt oder Markstein, von dem wesentliche Impulse für die weitere kulturwissenschaftliche Analyse von Differenz und Diversität ausgehen“ (Fuchs 2007: 27). Hamann/Timm 2003, Hamann/Kißling 2017, Kißling 2020 und zuletzt Simon 2021 haben ausgehend von diesen Überlegungen für eine Reflexion kolonialer Herrschaftspraktiken plädiert.

Bislang liegt noch keine theoretisch umfassende und empirisch fundierte Konzeptualisierung für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik vor. Die Berücksichtigung der Differenzkategorie Gender weist hinsichtlich deutschdidaktischer Implikationen eine längere Tradition auf (vgl. dazu etwa: Garbe 2003; Weißenburger 2009; Bidwell-Steiner/Krammer 2010; Schilcher 2010; Faulstich-Wieland 2010; Pronold-Günther 2010; Barnieske/Seidler 2013; Lundt/Tholen 2013; Spieß 2013a/b; Maus 2014; Josting et al. 2016; Krammer/Malle 2017; Dannecker 2017; Engfer/Heider 2017; Reisigl/Spiß 2017; Schindler 2019; Bieker/Schindler 2020; Brendel-Perpina et al. 2020; Bieker/Schindler 2021). Die Reflexion von exkludierenden Praxen der Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung rückt erst in jüngerer Zeit in den Fokus öffentlicher Wahrnehmung und wissenschaftlicher Beschäftigung (vgl. dazu etwa: Schwahl 2010; Mikota 2012; Bock 2014; 2015; Hennies/Ritter 2014; Pompe 2015; Riegert/Musenberger 2015; Becker-Mrotzek/Linnemann 2016; Becker 2016; Baurmann/Müller 2016; Dannecker/Maus 2016; Frickel/Kagelmann 2016; Gebele/Zepter 2016; Naugk et al. 2016; Malle 2016; Fuchs/Krieger-Laude 2017; Standke 2017; von Brand/Brandl 2018; von Brand 2018; Diederichs 2018; Leiß 2018; Knopp/Becker-Mrotzek 2018; Krieger-Laude 2018; Bockting 2019; Krammer/Malle 2019; Dix/Schüler 2019; Leiß 2019; Schüler/Gadow 2019; Frickel/Kagelmann 2019; Frickel et al. 2019; Dannecker 2020; Dube/Priebe 2020; Frickel 2020; Leiß 2020; Topalović/Diederichs 2020; Schüler 2020; Leiß 2021). Die Konzeptualisierungen innerhalb dieser Forschungsansätze variieren erkennbar. Das gilt beispielsweise für die eher affirmative Berücksichtigung unterschiedlicher Dispositionen – etwa einem differenzierenden Lektüreangebot für ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ – und eher emanzipatorischen Ansätzen, die Potenzialorientierung und *Empowerment* fordern.

Die *Disability Studies* können auch für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik, die ‚Behinderung‘ nicht als individuelles Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis definieren (vgl. Bruner 2005: 59), relevante Bezüge liefern. Demzufolge ist beispielsweise die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens „als »Behinderung« untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (Dederich 2007: 2) zu verstehen. Diese Überlegungen der *Disability Studies* haben wiederum auch Einfluss auf die fachwissenschaftliche Theoriebildung. In Bezug auf die Darstellung von Behinderung in literarischen Texten schlagen die Vertreter*innen der vergleichsweise jungen *Literary Disability Studies* vor, die „Relativität und Historizität des kulturellen Konstrukts Behinderung“ (Nowicki 2019: 19) bei der Analyse literarischer Texte in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die „Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch [...] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“ (Wille 2019: 138) näher zu betrachten. Demzufolge ist auch mit diesem theoretischen Zugriff nicht nur die Aufmerksamkeit für die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien in literarischen Texten und ihren Dispositiven gemeint. Vielmehr ist damit auch der Anspruch formuliert, dass literarische Texte auf diese Analysekatoren hin „quer gelesen“ (Krammer 2016: 91) werden und generell eine Überwindung solcher Ordnungskategorien angestrebt wird (vgl. Messerschmidt 2013: 48).

Mit der Verschränkung der *Disability Studies* und der Intersektionalitätsforschung (vgl. Baldin 2014: 61) lassen sich nicht nur die etablierte Trias – Geschlecht, Klasse, Ethnie – als soziale Konstruktionen verstehen, sondern auch die Differenzlinie Behinderung bzw. Dis/Ability genauer fassen. Ausgehend von Crenshaws (1989) Konzeption der *Intersection* – also der Überschneidungen und Bezugnahmen diskriminierender Faktoren – sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. Für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik ergeben sich daraus bedeutsame Überlegungen. Grundlegend ist dabei die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen“ (Wansing/Westphal 2014: 38). So ist davon auszugehen, dass alle Schüler*innen eine Vielzahl an Zugehörigkeiten in sich vereinen und schon bei vermeintlich eindeutigen Kategorien, wie zum Beispiel sozialer Herkunft oder Geschlecht, Verschränkungen und Schnittpunkte innerhalb jeder (Schüler*innen-)Identität zum Tragen kommen (vgl. Leiprecht/Lutz 2015: 219). Diese Überlegungen mündeten beispielsweise in eine intersektional gedachte Konzeptualisierung einer inklusiven Literatur- und Mediendidaktik (vgl. Dannecker 2020: 24f.), die ausgehend von einer anerkennungstheoretischen Fundierung auf die Aneignung einer *diversitätssensiblen Agency* zielt (vgl. Dannecker 2020: 48f.).

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik ermöglicht, aufmerksam für die Machteffekte des eigenen pädagogischen Handelns zu werden (vgl. auch Simon 2021 sowie den Beitrag von Bieker/Schindler in diesem Band). Denn, wie kann „eine kommunikative Berücksichtigung von Differenz und Identität, von Fremdheit und Anderssein“ (Mecheril 2007: o. S.) erreicht werden, d. h. wie lässt sich „eine Sensibilität [...] entwickeln und darüber ein Wissen [...] kultivieren, wo durch diversity-orientierte Ansätze Festlegungen [...] auf der Ebene von Identität und Differenz verbunden sind.“ (Mecheril 2007: o. S.). Mecheril benennt damit zugleich die Herausforderung, dass sich die Konzeptualisierung diversitätsorientierten Deutschunterrichts stets reflexiv „auf die sich permanent ändernden und oft widersprüchlichen Bedeutungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse und Identitätspositionierungen beziehen, aber auch Rassismen in der subjektiven Welt der Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Arbeit wie in der Wahrnehmung der Fachkräfte selbst thematisieren“ (Mecheril et al. 2010: 8) muss.

Dies gilt in besonderer Weise für die Umsetzung sprachlicher Äußerungen, etwa bei der Ansprache der Lernenden oder der Formulierung von Aufgaben. Differenz wird auch genuin – wenn auch nicht ausschließlich - sprachlich konstruiert. Tenorth spricht etwa bezüglich der Differenzkategorie Behinderung von einer „begrifflichen Einheitssuggestion bei praktischer Differenzkonstruktion“ (Tenorth 2013: 34) und meint damit, dass wir von der Inklusion und Teilhabe aller überzeugt sein können und in der Praxis häufig doch von ‚I-Klassen‘ und ‚I-Kindern‘ sprechen. Damit werden einzelne Schüler*innen durch ein bestimmtes Defizit definiert und als solches differenziert beschult, wodurch ihre Sonderrolle innerhalb der Klassengesellschaft sichtbar bleibt.

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik fragt also danach, wie eine häufig (unbeabsichtigt) pauschalisierende Unterscheidung in eine Normgruppe und eine Gruppe der von der Norm Abweichenden vermieden werden kann (vgl. Hinz 2002: 357). Damit ließen sich zugleich unter-

richtliche Praxen vermeiden, die ein hohes Stigmatisierungs-, Diskriminierungs- und Exklusionspotenzial aufweisen (vgl. Kappus/Kummer Wys 2015: 16). Demzufolge hätte ein diversitätsorientierter Deutschunterricht einerseits die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu berücksichtigen und wertzuschätzen, gleichzeitig aber auch der Diskriminierung und der Ausgrenzung bestimmter Menschen durch eine Festlegung auf einzelne Eigenschaften entgegenzuwirken (vgl. Dannecker/Maus 2016: 46). Damit findet die Konzeption einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik ihre Grundlegung in einem reflexiven Verständnis von Diversität, das für eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel/Scherr 2009: 52) plädiert. Dass sich dennoch ganz handfeste praktische Probleme zeigen, die eine Herausstellung notwendig machen, um Barrieren abzubauen (z. B. technische Geräte für eine unterstützte Kommunikation ermöglichen), ist damit nicht ausgeklammert, setzt aber jeweils an den individuellen Bedarfen und nicht an der Zugehörigkeit zu einer Differenzkategorie an.

Die Deutschdidaktik hat angesichts dieser, auch gesellschaftlich relevanten Fragen, die Aufgabe, theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren zielen (vgl. dazu den Beitrag von Leiß (Zum Potenzial von Universal Design for Learning) in diesem Band) und zugleich die Lernentwicklung der Schüler*innen im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit (vgl. Hennies/Ritter 2014) zu dimensionieren. In diesem Zusammenhang kommt auch der Reflexion des pädagogischen Handelns eine wichtige Bedeutung zu. Fuchs plädiert dafür, stets

auf Andere und auf deren Analysen, Perspektiven, Projekte und Reflexionen zu hören und uns mit unserer Position ihrer Kritik zu stellen. Nur so ist zu vermeiden oder zumindest die Gefahr zu minimieren, dass wir doch wieder nur unser eigenes Weltverhältnis in die Anderen hineinlegen oder unseren privilegierten intellektuellen Kosmopolitismus umstandslos als Maßstab setzen (Fuchs 2007: 32).

Dementsprechend sind für die Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik mehrere Ebenen zu berücksichtigen: 1) der Kompetenzerwerb der Lernenden und die exemplarische Auswahl von Unterrichtsgegenständen und 2) die Ebene der sprachlichen Gestaltung von Unterricht sowie 3) die Reflexion von bereits etablierten Konzepten aus der Unterrichtspraxis sowie hochschuldidaktischer Zugänge. Zugleich ist die deutschdidaktische Forschung aufgefordert, theoretisch-konzeptionelle Überlegungen auch empirisch zu fundieren.

Die hier versammelten Beiträge dokumentieren den Diskursverlauf der Arbeitsgemeinschaft „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (DiDe)“ im Symposium Deutschdidaktik e. V. seit ihrer Gründung. Zu Beginn der konzeptionellen Arbeit der SDD-AG standen die beiden Differenzkategorien „Inklusion und Gender“ im Fokus. Im weiteren Verlauf der konzeptionellen Arbeit schien eine Weitung des Erkenntnisinteresses in Bezug auf die Berücksichtigung verschiedener Differenzkategorien und damit die Umbenennung der AG in „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (DiDe)“ sinnvoll. Die Arbeitsgemeinschaft DiDe versteht Diversität als Querschnittsthema der Deutschdidaktik und adressiert aktuelle Forschungsfragen aus Perspektive der Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik. Das Spektrum der Fragestellungen der Projekte umfasst historische, systematische und anwendungsbezogene Perspektiven ebenso wie normative Aspekte schulischen Lernens und Lehrens. Dabei werden sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Forschungszugriffe diskutiert und reflektiert. Die hier versammelten Beiträge

des Bandes geben damit zugleich Aufschluss über die Dynamik der Diskussion, sie ermöglichen aber auch eine erste Bestandsaufnahme der Debatte über den Kontext der AG DiDe hinaus. Wenngleich der Band damit nur einen Ausschnitt aus dem umfangreichen Diskurs darstellt, so ist doch zu hoffen, dass sich weitere, vornehmlich auch noch stärker sprach- und mediendidaktische, Diskussionsbeiträge anschließen und in der Arbeitsgemeinschaft (oder darüber hinaus) ihren Platz finden.

Das elektronische Format ermöglicht eine individuelle Lektürereihenfolge. Zwischen den Beiträgen zeigen sich dennoch vielfältige Bezüge, das betrifft beispielsweise die verhandelten Diversitätsdimensionen, aber auch die (literarischen) Materialien, auf die sich der jeweilige Beitrag bezieht. Aber auch die einzelnen Subdisziplinen (Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik) lösen sich in den Texten zugunsten einer stärker ganzheitlichen Deutschdidaktik, die Diversität als Querschnittsaufgabe versteht, auf.

In dem Beitrag von **Judith Leiß** wird das Universal Design for Learning, ein Ansatz, der im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention - UN-BRK) als Gestaltungsprinzip genannt wird, vorgestellt und hinsichtlich seiner Relevanz für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik herausgearbeitet.

Magdalena Kißling zeigt in ihrem Beitrag „Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik“, dass der Kompetenzbereich „Sprachreflexion“ kein genuin sprachdidaktisches Feld sein muss, sondern, dass auch literaturdidaktische Überlegungen bzw. literarische Texte Impulse für sprachliche Reflexionen geben. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität“.

Auch im Text von **Nadine Bieker und Kirsten Schindler** „Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende)“ steht die Diversitätsdimension Gender im Fokus. Die Autor*innen plädieren für eine Öffnung bestehender Ansätze durch Überlegungen, wie sie im DaZ-Kontext relevant sind.

Die Verschränkung von Diversitätsdimensionen wird im Beitrag von **Karina Becker und Martina Kofer** „Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse“ in Bezug auf die Intersektionalitätstheorie dimensioniert.

In ihrem Beitrag „Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen“ konkretisiert **Judith Leiß** den Ansatz der Diversitätsorientierung für die Gestaltung diversitätssensibler Lehr-Lern-Arrangements sowie für die Auswahl literarischer Texte im Unterricht.

Daniela A. Frickel fordert in ihrem Text „Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz“. Sie diskutiert dabei die Frage der Differenzierung und Passung von Lerngegenstand und Lernenden.

Um den Lerngegenstand, hier in seiner Materialität, geht es **Bettina M. Bock** in ihrem Beitrag „Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance“, zugleich plädiert sie für das Konzept einer Multimodalen Lesekompetenz in heterogenen Lerngruppen.

Statt eines Nachworts gibt **Wiebke Dannecker** einen Überblick über jüngere Forschungsarbeiten, die sich einer empirischen Fundierung theoretischer Konzeptionen zu einzelnen Aspekten

der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik widmen. Während die vorherigen Beiträge einerseits die Diskussion der AG DiDe widerspiegeln und andererseits Projekte zeigen, die bereits weit fortgeschritten oder beendet sind, so können die **Dissertationsprojekte**, die alphabetisch entsprechend der Namen der Autor*innen angeordnet sind, den Weg in die Zukunft der AG DiDe-Diskussion und der Disziplin zeigen:

Pirkko Friederike Dresing (Universität zu Köln): (Bildungs-)Sprachliche Normen im Umgang mit (Sach-)Texten im inklusiven Kontext.

Anna Kochanova (Freie Universität Berlin): Sprachbildung und -förderung in Grundschulwillkommensklassen: Spielen, Erzählen und Imaginieren als gemeinsame Sprach- und Erfahrungsräume.

Pia Sabrina Maria Königs (Universität zu Köln): Intertextualität und Synthese beim materialgestützten Schreiben im inklusiven Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Rekonstruktion und Analyse der Herstellung intertextueller Bezüge auf Grundlage (dis-)kontinuierlicher Texte beim materialgestützten Argumentieren.

Laura M. Lewald-Romahn (Universität zu Köln): Balladenanalyse durch mediale Transformation – Konzeption und Erprobung eines Modells für den inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I.

Julia Podelo (Universität Bayreuth/Humboldt-Universität zu Berlin): Literaturunterricht und Diversität – Möglichkeiten und Modelle eines diversitätsbewussten Literaturunterrichts am Beispiel der russlanddeutschen Literatur.

Kristina Schmitt (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt): Szenische Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse im diversitätssensiblen Literaturunterricht.

Wir freuen uns daher in besonderer Weise darüber, dass viele jüngere Kolleg*innen dem Aufruf gefolgt sind und ihr Vorhaben vorstellen. Die vergleichsweise junge Forschungsdisziplin wird sich also ausgehend von der theoretisch-konzeptionellen Fundierung, der Begriffsbildung und der Begründung ihrer theoretischen Bezüge und Bezugswissenschaften, zukünftig der empirischen Rekonstruktion ihrer Fragestellungen widmen müssen. Die verschiedenen Desiderate sind uns Aufgabe und Ansporn uns auf den Weg zu machen, um das Ziel einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik nicht nur als Forschungsfrage zu verhandeln, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Praxis an Schulen und Hochschulen zu dimensionieren.

Köln, im März 2022

Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

Literaturverzeichnis

Baldin, D. (2014). Behinderung eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In G. Wansing, & M. Westphal (Eds.), *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (pp. 49–71). Springer.

- Barnieske, A., & Seidler, A. (2013). Genderaspekte im Deutschunterricht. In E. Kleinau, D. Schulz, & S. Völker (Eds.), *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender- und Queer-Studies* (pp. 121–133). transcript.
- Baumann, J., & Müller, A. (2016). Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Becker, M. (2016). Inklusion. In C. Meitingen (Ed.), *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon* (59. Ergänzungslieferung, pp. 1–15).
- Becker-Mrotzek, M., & Linnemann, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Ed.), *Lexikon Inklusion* (pp. 111–112). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bidwell-Steiner, M., & Krammer, S. (Eds.). (2010). *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Facultas.
- Bieker, N., & Schindler, K. (2020). Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. *k:ON*, 2(2/2020), 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>
- Bieker, N., & Schindler, K. (2021). Sprache und Geschlecht. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In J. von Dall'Armi, & V. Schurt (Eds.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (pp. 205–217). Springer.
- Bock, B. (2014). „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellung aus Sicht der Linguistik. In S. J. Jekat, H. E. Jüngst, K. Schubert, & C. Villiger (Eds.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (pp. 17–52). Frank & Timme.
- Bock, B. (2015). Anschlussmöglichkeiten und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch*, 38, 9–17.
- Bocking, R. (2019). Kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen. Eine qualitativempirische Studie in einer zehnten Klasse zum multimedialen Lernen am Beispiel von Anthony McCartens Superhero. In W. Dannecker, & A. Schmitz (Eds.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education* (pp. 153–182). Springer.
- Brand, T. von (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch*, 272, 4–13.
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen* (2nd ed.). Klett/Kallmeyer.
- Brendel-Perpina, I., Heiser, I., & König, N. (unter Mitarbeit von Maus, E., Tatzel, S., & Achtermeier, D.). (2020). *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Klett/Filibach.
- Bruner, C. F. (2005). *KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. transcript.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139, 139–168.
- Dannecker, W. (2017). Geschlechter/Rollen/Spiel. Zur Inszenierung literarästhetischen Lernens am Beispiel von Terence Blackers Jugendroman Boy2Girl. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens* (pp. 135–146). Friedrich.

- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Dannecker, W. & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht*, 1, 45–59.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. transkript.
- Diederichs, L. (2018). Literarisches Lesen und Lernen durch parallele Lektüre. Leseförderung mit Texten in einfacher Sprache. *DaZ Sekundarstufe*, 3, 17–20.
- Dix, A., & Schüler, L. (2019). Materialgestütztes Schreiben im inklusiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen. In K. Lehnen, T. Pohl, S. Rezat, T. Steinhoff, & M. Steineiser (Eds.), *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche* (pp. 55–62). universi.
- Dube, J., & Priebe, C. (2020). Balladen in Leichter Sprache als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Literaturunterricht? In H. Sauerborn (Ed.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung* (pp. 297–333). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Springer Fachmedien.
- Engfer, H., & Heider, P. (2017). Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben. *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion im Hochschulwesen*, 2(1), 18–24.
- Faulstich-Wieland, H. (2010). Mädchen und Jungen im Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer (Eds.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. (2nd ed., pp. 16–26). Kallmeyer.
- Frickel, D. A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung: Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In K. Kloppert, S. Neumann, & V. Ronge (Eds.), *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven* (pp. 113–132). Schneider Hohengehren.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2016). *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Lang.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 242–256). Beltz.
- Frickel, D. A., Kagelmann, A., Seidler, A., & Glasenapp, G. von (2019). *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Lang.
- Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 17–34). Campus.
- Fuchs, J., & Krieger-Laude, K. (2017). Leichte Sprache als Lerngegenstand im Deutschunterricht. Theoretische Hintergründe und Ansätze für die Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, 5, 89–95.
- Garbe, C. (2003). Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, & P. Wieler (Eds.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (pp. 69–89). Fillibach.
- Gebele, D. & Zepter, A. L. (Eds.). (2016). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven*. Gilles & Francke.
- Hamann, C., & Kißling, M. (2017). Going native. In D. Götttsche, A. Dunker, & G. Dürbeck (Eds.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (pp. 149–153). Metzler.

- Hamann, C., & Timm, U. (2003). „Einfühlungsästhetik wäre ein kolonialer Akt.“ Ein Gespräch. *Sprache im technischen Zeitalter*, 168, 450–462.
- Hennies, J., & Ritter, M. (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg in eine inklusive Deutschdidaktik*. Fillibach.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354–361.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 45–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Josting, P., Roeder, C., & Dettmar, U. (2016). *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)*. kopaed.
- Kappus, E.-N., & Kummer Wys, A. (2015). Inklusion in der Regelschule. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 15–28). Schneider Hohengehren.
- Knopp, M., & Becker-Mrotzek, M. (2018). Theoretische und empirische Perspektive auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik (Forschungsbericht). *Didaktik Deutsch*, 44, 84–100.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Krammer, S. (2016). kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler. In I. Arteel, & S. Krammer (Eds.), *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers* (pp. 91–100). Stauffenburg.
- Krammer, S., & Malle, J. (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (pp. 117–132). Klett.
- Krammer, S. & Malle, J. (2019). Inklusion - Deutschunterricht der Vielfalt. Editorial. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 43(4), 5–8.
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B., & Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 7–16). Campus.
- Krieger-Laude, K. (2018). „An deiner Zunge hängt ihr Leben“ mit Hans-Christian Andersens Die wilden Schwäne Gefühle von Ausgrenzung und Gemeinschaft (nach)empfinden. *Praxis Deutsch*, 272, 20–29.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht, & H. Lutz (Eds.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (pp. 218–234). Wochenschau.
- Leiß, J. (2018). Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv II* (pp. 145–161). Waxmann.
- Leiß, J. (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Pfitzner, R. Benölken, & M. Veber (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leiß, J. (2020). Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen. *Medien im Deutschunterricht*, 2(2). <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.7>

- Leiß, J. (2021). Soziale Kategorien und ihre Dekategorisierung im inklusiven Literaturunterricht. Aspekte der didaktischen Theoriebildung und Unterrichtsplanung. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter, & M. Busch (Eds.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (pp. 168–187). Wochenschau.
- Lundt, B., & Tholen, T. (2013). "Geschlecht" in der Lehramtsausbildung. *Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Lit Verlag.
- Malle, J. (2016). Inkludiert. Exkludiert. Integriert? Andreas Steinhöfels „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ im literaturdidaktischen Kontext. *ÖGL*, 60(4), 446–457.
- Maus, E. (2014). *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Schneider Hohengehren.
- Mecheril, P. (2007, January 18). *Diversity. Die Macht des Einbezugs*. Heinrich Böll Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>
- Mecheril, P., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (2010). Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Eds.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (pp. 7–12). Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2013). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In E. Kleinau, & B. Rendtorf (Eds.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (pp. 47–61). Budrich.
- Mikota, J. (2012). Einfach lesen? Leseprojekte im Deutschunterricht. In A. Ballis, & A. Peyer (Eds.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht* (pp. 121–131). Klinkhardt.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Nowicki, A.-R. (2019). Raus aus der semiotischen Falle: Die Herausforderungen und Potenziale einer Disability Studies-Perspektive in der Germanistik. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 9–44). Königshausen & Neumann.
- Pompe, A. (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Ed.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (pp. 27–39). Waxmann.
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 49–67). Campus.
- Pronold-Günthner, F. (2010). Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren. Ergebnisse einer empirischen Erhebung in den Klassenstufen 5, 7 und 9. In M. Plath, & K. Richter (Eds.), *Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule* (pp. 63–90). Schneider Hohengehren.
- Reisigl, M., & Spieß, C. (Eds.). (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Riegert, J., & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Kohlhammer.

- Schilcher, A. (2010). Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In V. Frederkin, H.-W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Medien- didaktik* (pp. 357–373). Schneider Hohengehren.
- Schindler, K. (2019, October 17). *Gendersternchen - auch ein Thema für die Sprachdidaktik*. blog interdisziplinäre geschlechterforschung. <https://www.gender-blog.de/beitrag/sprache-gendersternchen-und-sprachdidaktik/show/>
- Schüler, L. (2020). Diktieren mit Spracherkennung als Form der medienunterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 48, 71–85.
- Schüler, L. & Gadow, A. (2019, March 22). *Literatur in Leichter Sprache und vereinfachte Lektüren für den Deutschunterricht und Deutschlernende*. KinderundJugendmedien. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/2710-gadow-anne-schueler-lisa-literatur-in-leichter-sprache-und-vereinfachte-lectueren-fuer-den-deutschunterricht-und-deutschlernende>
- Schwahl, M. (2010). „Behindert, aber nur im Kopf und nur manchmal.“ Alterität und Identität in Andreas Steinhöfels Rico und Oskar-Romanen. *Der Deutschunterricht*, 62(3), 80–84.
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Springer.
- Spieß, C. (2013a). „Weicheier, Softies, Zehenföner und Exoten“ - Zur Reflexion sprachlicher Konstruktionen von Geschlechtsidentität als Gegenstand des Deutschunterrichts. *Der Deutschunterricht*, 65(1), 75–79.
- Spieß, C. (2013b). Binnen-I, Beidnennung, Neutralform oder Unterstrich? Sprachliche Formen der geschlechtergerechten Markierung von Personenbezeichnungen im Deutschen. Ein Beitrag zum sprachreflexiven Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 65(5), 70–74.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Ed.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (pp. 83–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Standke, J. (2017). *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. WVT.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (pp. 17–41). Athena 1230.
- Topalović, E., & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (Teil 1, pp. 97–113). Schneider Hohengehren.
- Wansing, G., & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing, & M. Westphal (Eds.), *Behinderung und Migration* (pp. 17–47). Springer.
- Weißburger, C. (2009). *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen*. Schneider Hohengehren.
- Wille, L. (2019). Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 115–148). Königshausen & Neumann.

Judith Leiß

Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen

1 | Einführung

Universal Design for Learning ist ein allgemeindidaktisches Rahmenkonzept zur Realisierung von Barrierefreiheit und Partizipation in Lehr-Lern-Kontexten. Historisch handelt es sich bei Universal Design for Learning um eine Adaption von Universal Design, einem Ansatz aus dem Bereich der Stadtentwicklung. Ein simples Beispiel für universelles Design ist die Bordsteinabsenkung:¹ Sie erleichtert nicht nur Menschen mit Rollstuhl das Leben, sondern auch Menschen, die einen Rollator benutzen, solchen, die einen Kinderwagen schieben oder einen Rollkoffer nutzen sowie Longboarder*innen oder Fahrrad fahrenden Kindern, die von der Straße auf den Bürgersteig wechseln möchten. Die Bordsteinabsenkung ist also für Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen und mit sehr unterschiedlichen Dispositionen von Nutzen und ist damit nicht auf die binäre, defizitorientierte und stigmatisierende Unterscheidung zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ bezogen. Damit stellen Universal Design und das im Folgenden fokussierte Universal Design for Learning, das auf Lehr-Lern-Prozesse bezogen ist, vielversprechende Ansatzpunkte für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung dar.

Mit dem Bekenntnis zu einem Inklusionsbegriff, der weder auf der Unterscheidung zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht behinderten‘ noch auf der zwischen ‚normalen‘ und ‚inklusionsbedürftigen‘ Schüler*innen beruht, wird die Überwindung einer an Defiziten orientierten Sicht auf die Lernenden hin zu einer diversitätssensiblen Orientierung an den Bedürfnissen und Potenzialen der Schüler*innen angestrebt. Dieses Verständnis von inklusivem Unterricht, das auf die Teilhabe *aller* Schüler*innen am fachlichen Lernen abzielt, ist von einem im deutschen Bildungssystem weit verbreiteten Inklusionsbegriff abzugrenzen, der allein auf die Differenzkategorie ‚behindert/nicht behindert‘ bezogen ist.²

¹ Zum sogenannten curb-cut effect vgl. z. B. Blackwell (2017).

² Zur Problematik einer Verengung des Inklusionsbegriffes im deutschdidaktischen Diskurs vgl. z. B. Dannecker/Maus (2016: 45–47), Leiß (2019b: 45–47), Pompe (2016: 4).

Für den Deutschunterricht wie auch für jeden Fachunterricht ergibt sich daraus folgende Zielsetzung: „*Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten*“ (Musenberg/Riegert 2015: 24; Hervorh. i. O.). Um dieses Ziel zu erreichen, kann es nicht nur darum gehen, eine hinsichtlich des Inklusionsbegriffs reflektierte Unterrichtsentwicklung von den Lehrkräften an Schulen zu verlangen. Es gilt, bereits für die erste Phase der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen entsprechende Konzepte zu entwickeln und inklusionsorientierte Fragestellungen in den Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge angemessen zu berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Herausforderungen auf zwei Ebenen, indem im Folgenden erstens der Ansatz Universal Design for Learning (im Folgenden UDL) als ein Instrument vorgestellt wird, mit dessen Hilfe die Zielvorstellung eines individualisierten Lernens in der Unterrichtspraxis realisiert werden könnte. Zweitens wird der Frage nachgegangen, inwiefern UDL für die Lehrer*innenbildung von Nutzen sein könnte. Da der Nutzen von UDL für die deutschdidaktische Forschung bislang nur theoretisch diskutiert (vgl. Leiß 2019a: 203–206), aber noch nicht empirisch rekonstruiert wurde, erscheint es sinnvoll, das Potenzial von UDL für Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung zunächst explorativ zu erkunden. Dazu wurden Fragebogenerhebungen in zwei verschiedenen universitären Kontexten, einem literaturdidaktischen Seminar für angehende Sonderpädagog*innen und einem Workshop für Deutschdidaktiker*innen sowie interessierte Lehrkräfte, durchgeführt. Die Ergebnisse werden im dritten Teil dieses Beitrags vorgestellt sowie im Schlusskapitel mit Blick auf mögliche hochschuldidaktische Konsequenzen und weitere Forschungsdesiderata diskutiert.

2 | Pädagogische und didaktische Herausforderungen einer inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung

Um UDL als potenziell nützlichen Ansatz für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung diskutieren zu können, bedarf es zunächst einer Verständigung über die Probleme, die sich bei der Planung eines konsequent inklusionsorientierten, individualisierten Unterrichts ergeben können. Bei der Auswahl von Maßnahmen, die der Bewältigung dieser Herausforderungen dienen sollen, ist zuvörderst darauf zu achten, dass diese nicht ihrerseits zu Stigmatisierung oder Diskriminierung führen – dass also der seiner Intention nach inklusive Unterricht nicht nolens volens zum exkludierenden Unterricht wird. So gilt es beispielsweise zu verhindern, dass einzelne Schüler*innen auf Grund einer bestimmten persönlichen Disposition als Adressat*innen von Inklusion identifiziert und damit ‚verbesondert‘ werden, während andere zwar den Stempel ‚normal‘ erhalten, aber unter Umständen keine adäquaten Lernangebote vorfinden. Bereits in den 2005 von der UNESCO publizierten Guidelines for Inclusion wird auf diese Gefahr aufmerksam gemacht. Es gehe, so wird betont, bei schulischer Inklusion um eine Verbesserung des Unterrichts für alle Lernenden, nicht nur für die Mitglieder marginalisierter Gruppen (vgl. UNESCO 2005: 15). Auch Kersten Reichs Insistieren auf der pädagogischen Grundannahme, „dass alle Menschen jeweils abhängig von ihren Voraussetzungen und Lebenslagen einen bestimmten Förderbedarf haben“ (Reich 2014: 255), ist als Plädoyer für ein Inklusionsverständnis zu verstehen, das die „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinze 2002: 357) zu überwin-

den sucht – ohne dabei die besonderen Herausforderungen etwa in der Beschulung von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, einem belastenden sozio-ökonomischen Hintergrund oder/und mit besonderen Interessen, Begabungen etc. zu negieren (vgl. Reich 2014: 257ff.).

Aus diesen Überlegungen ließe sich nun der Schluss ziehen, dass inklusiver Fachunterricht nur realisiert werden kann, indem die Lehrperson für alle Schüler*innen Lernangebote ‚ad personam‘ unterbreitet. Voraussetzung dafür wäre, dass die Lehrkraft die persönlichen und fachlichen Bedürfnisse der Lernenden sehr gut kennt und über ihre Entwicklung zu jedem Zeitpunkt im Bilde ist. Individualisierung in diesem Sinne scheint schon auf Grund des immensen Vorbereitungsaufwands für die Lehrkräfte unter den gegebenen Bedingungen kaum realisierbar zu sein (vgl. Bohl 2017: 270). Erfolg versprechender erscheinen Ansätze einer potenzialorientierten Individualisierung, wie sie mittlerweile disziplinübergreifend für die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung empfohlen wird.³ Denn Potenzialorientierung bedeutet nicht nur, die vielfältigen Ressourcen der Lernenden konsequent in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen (vgl. Middendorf 2015: 9f.). Es bedeutet auch, dass individuelle Lernpotenziale nicht als statische Größe, sondern als situationsabhängig und dynamisch verstanden werden (vgl. Naugk et al. 2016: 51). Eine potenzialorientierte Unterrichtsplanung ist dementsprechend gar nicht darauf ausgerichtet, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt zu antizipieren. Ein in diesem Sinne individualisierender Unterricht wäre „nicht zwingend auf die konkreten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten“, sondern vielmehr „in seiner Grundanlage so offen, dass er den Lernenden den nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. gemäß zu gestalten“ (von Brand/Brandl 2017: 28; vgl. auch Dannecker 2020: 5f.). Hier deutet sich ein Weg an, wie sich das für die inklusionsorientierte Deutschdidaktik konstatierte „Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Individualisierung“ (Ritter/Hennies 2013: o. S.) gestalten ließe: Individualisierung würde nicht als Unterrichtsplanung für Einzelne verstanden werden, sondern als Unterrichtsplanung für alle. Fixierende und deindividualisierende Zuschreibungen (z. B. ‚gute Schülerin‘, ‚I-Kind‘ oder ‚unmotivierter Schüler‘) seitens der Lehrkraft könnten reduziert werden, wenn dem (oft defizitorientierten) Blick auf bestimmte Gruppen von Lernenden oder auch einzelne Lernende ein systemisches Verständnis von inklusivem Unterricht entgegengesetzt würde. Als Konsequenz daraus würden Lehr-Lern-Arrangements bereitgestellt werden, die in einem hohen Maße adaptiv gestaltet sind und von den Lernenden selbst individualisiert werden können, dabei aber auch regelmäßig Raum für Austausch und Debatte über individuelle Ansätze und Ergebnisse ermöglichen. Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen (etwa für ‚leistungsstarke‘ und ‚leistungsschwache‘ Schüler*innen), sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019: 76f.), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen, ästhetischen, aisthetischen sowie sprachlichen bzw. semiotischen Präferenzen und Potenzialen der Schüler*innen ableiten lassen.

³ Siehe dazu den in fächerübergreifender Perspektive konzipierten Band von Veber et al. (2019).

3 | Universal Design for Learning

3.1 | Universal Design for Learning als Instrument der inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung

Im Folgenden soll begründet werden, inwiefern UDL großes Potenzial für eine Individualisierung des Lernens in genau diesem Sinne bietet. Der Ansatz ist geeignet, die oben zusammengefassten inklusionspädagogischen und deutschdidaktischen Überlegungen zur Individualisierung von Unterricht systematisch in die deutschdidaktische Unterrichtsentwicklung einzubeziehen. UDL kann dabei als Gelenkstelle zwischen abstrakten, normativen Ansprüchen an die Gestaltung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts auf der einen Seite und praxisbezogener Unterrichtsplanung auf der anderen Seite fungieren. Es kann nicht nur konkrete Impulse für die barrierefreie Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements geben, sondern ermöglicht auch eine auf den oben umrissenen Inklusionsbegriff bezogene, kritische Überprüfung altbekannter wie neuer Ansätze zur Individualisierung von Unterricht. Als integrierendes Rahmenkonzept zur Konkretisierung der Forderung nach Barrierefreiheit ermöglicht UDL auch die Verknüpfung individualisierender Ansätze aus der Sprach- und Literaturdidaktik oder aus anderen Fachdidaktiken.

Wie oben bereits erwähnt stellt der in Nordamerika weit verbreitete Ansatz Universal Design for Learning eine auf Lehr-Lern-Prozesse bezogene Adaption des ursprünglich für den Städtebau entwickelten Universal Design dar. Das letztgenannte Konzept geht auf Ronald Mace zurück, einen US-amerikanischen Architekten. Unter Universal Design verstanden er und seine Mitstreiter*innen „the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design“ (https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm). Am Center for Universal Design in Raleigh, North Carolina, entwickelte Mace 1997 mit seinem Team sieben Prinzipien Universellen Designs und insgesamt 29 daraus abgeleitete Richtlinien (https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf). Hier findet sich etwa unter dem Prinzip 1 („Equitable use“) die Leitlinie „Avoid segregating or stigmatizing any users“ und unter Prinzip 2 („Flexibility in use“) die Leitlinie „Provide choice in methods of use“.

Universal Design wird im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) als wichtiges Element einer inklusiven Gesellschaft genannt. In Artikel 2 der deutschsprachigen Übersetzung wird es in Anlehnung an Mace definiert als „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (Vereinte Nationen 2006: 1424). Hier ist das oben bereits erwähnte systemische Verständnis von Inklusion erkennbar, dem es nicht um die Anpassung von Individuen an eine soziale oder statistische Norm geht, sondern um die möglichst barrierefreie Gestaltung von Umwelten, die allen Menschen Partizipation ermöglichen. Die UN-BRK betont allerdings, dass dieser systemische Ansatz „Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus[schließt]“ (Vereinte Nationen 2006: 1424). Laut Artikel 4 verpflichten sich alle Vertragsstaaten, „Forschung und Entwicklung für Güter, Dienstleistungen, Geräte und Einrichtungen in universellem Design [...] zu betreiben oder zu fördern“ (Vereinte Nationen 2006: 1425). Es ist also nur konsequent und naheliegend, auch ‚Dienstleistungen‘ im

Zusammenhang mit schulischer Bildung gemäß den Prinzipien Universellen Designs bereitzustellen bzw. eine entsprechende Entwicklung von Schule und Unterricht voranzutreiben.

Reich et al. leitet aus den Prinzipien Universellen Designs Richtlinien für die inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ab (vgl. Reich 2014: 235–242). Abgesehen davon liegt das Potenzial, das dieser systemische Ansatz mit Blick auf die inklusionsorientierte Pädagogik und (Fach-)Didaktik hat, in Deutschland weitgehend brach und wird vor allem im Zusammenhang mit der Formulierung von Forschungsdesiderata erwähnt (vgl. z. B. Merz-Atalik 2014: 38f.; Bosse/Thiele 2019: 85).⁴ In den USA hingegen wird seit über zwanzig Jahren daran gearbeitet, UDL in Schule und Hochschule zu implementieren.⁵ Das am Center for Applied Special Technology (CAST) entwickelte Konzept stellt dabei wohl den wichtigsten Referenzpunkt dar. CAST wurde bereits im Jahr 1984 gegründet. UDL ist also viel älter als der Inklusionsdiskurs und wird interessanterweise auch in neueren Publikationen aus dem Umfeld von CAST nicht mit diesem in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Meyer et al. 2014). Ausgehend von der Prämisse, es gelte „to address the disabilities of schools rather than students“ (Meyer et al. 2014: 3), kamen bei CAST Erkenntnisse der neurowissenschaftlich orientierten Lerntheorie zur Anwendung, um die Gestaltung barrierefreier Lehr-Lern-Kontexte zu ermöglichen. Im Folgenden soll der Ansatz in seinen Grundzügen skizziert werden. Im Zuge dessen soll auch herausgestellt werden, inwiefern UDL als inklusiv *avant la lettre* bezeichnet werden kann und geeignet sein könnte, die oben beschriebenen Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht umzusetzen.

Beginnen wir damit, was UDL *nicht* ist – nämlich „a prescriptive checklist or formular with set methods and tools to be applied in every situation“ (Meyer et al. 2014: 50). UDL ist vielmehr „translational – a means for translating research and innovation into practice – providing guiding principles“ (Meyer et al. 2014: 50). Diese Leitprinzipien, die als Gelenkstelle zwischen der didaktischen Konzeptualisierung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts auf der einen Seite und praxisbezogener Unterrichtsplanung auf der anderen Seite dienen können, sind so allgemein gefasst, dass sie sich auf alle Lehr-Lern-Prozesse beziehen lassen. UDL ist also zunächst einmal insofern universell, als es unabhängig von Fach oder Thema, von institutionellen Kontexten oder vom Alter der Lernenden zur Anwendung kommen kann. Damit es für die Planung von Fachunterricht eingesetzt werden kann, müssen die Prinzipien allerdings fachdidaktisch konkretisiert werden (s. u.).

Für den Kontext inklusiven Unterrichts ist entscheidend, dass die Prinzipien von UDL es ermöglichen sollen, die Vielfalt der Lerner*innen von vornherein in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, anstatt zunächst für eine fiktive Normgruppe zu planen und das Lernangebot im Nachhinein für einzelne ‚Normabweichler*innen‘ anzupassen. ‚Universell‘ ist hier also auch als Gegenbegriff zu ‚individuell‘ zu verstehen, insofern es nicht um individuelle Lösungen für Einzelne geht. Anders formuliert: UDL ist nicht vereinbar mit einem Verständnis von Individualisierung, nach dem jede*r Lernende ein Lernangebot bekommt, das speziell auf sie*ihn zugeschnitten wurde, wie es in Abschnitt 2 problematisiert wurde. Es wird auch darauf verzichtet, spezielle Lernangebote für bestimmte soziale Gruppen (etwa Kinder mit einem diagnostizierten

⁴ Vgl. aber für die Sonderpädagogik z. B. Schlüter et al. (2016) und mit hochschuldidaktischer Perspektivierung Wember/Melle (2018).

⁵ Kritisch dazu Edyburn (2010).

sonderpädagogischen Förderbedarf) anzubieten. Stattdessen wird ein Lernangebot bereitgestellt, das auf Grund seiner großen Adaptivität an die individuellen Lernpotenziale (möglichst) aller Schüler*innen anknüpft (individuelle Hilfsmittel wie etwa Sehhilfen, Talker oder auch Schulbegleiter*innen sind mit diesem Ansatz dennoch vereinbar). Daher ist es auch nicht nötig, dass die Lehrkraft die Lernvoraussetzungen (i. e. Kompetenzen, Erfahrungen, Interessen, Tagesform) der einzelnen Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt en détail kennen müsste. UDL könnte daher auch dazu beitragen, stigmatisierende Effekte von unterrichtlichen Differenzierungsmaßnahmen zu vermeiden und die vor allem innerhalb der Sonderpädagogik verbreitete Fokussierung auf das Individuum und seine Probleme und Defizite (vgl. Grummt 2019: 56; Hinz/Köpfer 2016: 38) durch eine stärkere Orientierung an den Unterrichtsgegenständen auszubalancieren.

3.2 | Prinzipien des Universal Designs for Learning

Im Folgenden sollen die Prinzipien und Leitlinien von UDL etwas detaillierter vorgestellt und mögliche Anwendungsweisen erläutert werden. Ähnlich wie Universal Design besteht auch UDL aus einem System von übergeordneten Prinzipien und diesen jeweils zugordneten Leitlinien, die die sehr allgemein formulierten Prinzipien konkretisieren sollen. Die Leitlinien wiederum sind noch einmal in Einzelaspekte unterteilt. Den sieben Prinzipien des Universal Design entsprechen lediglich drei UDL-Prinzipien:⁶

- (1) Provide multiple means of engagement (the “why” of learning)
- (2) Provide multiple means of representation (the “what” of learning)
- (3) Provide multiple means of action and expression (the “how” of learning)

(Meyer/Rose/Gordon 2014: 51)

Ich beschränke mich im Folgenden auf jeweils eine Leitlinie pro Prinzip und befrage diese auf mögliche Wege der literaturdidaktischen Konkretisierung und Realisierung, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie mit UDL sowohl im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsplanung als auch im Zusammenhang mit theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu einem inklusiven Deutschunterricht gearbeitet werden kann.

Prinzip 1: Provide multiple means of engagement

Prinzip 1 zielt darauf ab, seitens der Schüler*innen Interesse zu wecken, Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen und selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen. Exemplarisch sei auf die Leitlinie 7 verwiesen, die „options for recruiting interest“ fordert, etwa durch die (7.1) Erhöhung von „individual choice and autonomy“ (https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf). Daraus lässt sich zunächst fachunabhängig ableiten, dass eine systemische Individualisierung im Sinne von UDL bereits bei der Auswahl und der Präsentation der Lerngegenstände und Materialien ansetzen muss, um unterschiedliche Lernausgangslagen zu berücksichtigen, ohne dass

⁶ Unter diesem Link findet man eine Auswahl zwischen verschiedenen Darstellungsformen der Prinzipien und auch deren Übersetzung in verschiedene Sprachen, u. a. Deutsch: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>.

nachträgliche Anpassungen nötig werden. Bezogen auf den Literaturunterricht könnte die Leitlinie beispielsweise dazu anregen, häufiger von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, verschiedene literarische Texte in einer Lerngruppe gleichzeitig einzusetzen und die Schüler*innen den Text wählen zu lassen, mit dem sie sich beschäftigen möchten. Ein solches Vorgehen ist im Bereich der Leseförderung etabliert, zur Förderung literarischer Rezeptionskompetenz hingegen wird es nach meinem Informationsstand bislang selten eingesetzt. Es bietet sich hier auch sicherlich nicht im Zusammenhang mit allen Zielsetzungen an, ist aber womöglich viel häufiger praktikabel, als allgemein angenommen wird – man denke etwa an die Möglichkeiten, die sich mit Blick auf den Erwerb von Gattungswissen⁷ oder eines literarhistorischen Bewusstseins ergeben, wenn mehrere literarische Texte innerhalb der gleichen Lerngruppe rezipiert und vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Das Beispiel macht deutlich, dass die Anwendung von UDL nicht notwendig zu einer veränderten Unterrichtsgestaltung führen muss, aber dennoch Impulse für Modifikationen geben kann. UDL hält nicht nur konkrete Anregungen für eine diversitätssensible Unterrichtsplanung bereit. Es stellt darüber hinaus ein universell anwendbares Reflexionsinstrument dar, um im Rahmen der Unterrichtsplanung auch etablierte Ansätze und Methoden der Differenzierung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie den Maßgaben einer systemischen Individualisierung von Unterricht gerecht werden. Es handelt sich also um ein hilfreiches Instrument, wenn es darum geht, „die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken“ (Hennies/Ritter 2014: 11).

Prinzip 2: Provide multiple Means of Representation

Beim zweiten UDL-Prinzip geht es um die Schaffung von Wahlmöglichkeiten in den drei Bereichen Perzeption, Sprache und Symbole sowie Verstehen (vgl. Meyer et al. 2014: 54). Für den Literaturunterricht kann dies beispielsweise bedeuten, häufiger als bisher und auch in der weiterführenden Schule mit Medienverbänden zu arbeiten (vgl. z. B. Kruse 2016), so dass ein und dieselbe Narration in unterschiedlichen medialen Formaten (etwa als Hörbuch, Hörspiel, Verfilmung oder auch als Comic/Graphic Novel)⁸ zur Verfügung gestellt werden kann. So fänden Unterschiede zwischen den Lernenden in Bezug auf die verbalsprachlichen Kompetenzen sowie die Kompetenzen und Vorlieben hinsichtlich anderer semiotischer Codes (vgl. Leitlinie 2 „Provide options for language and symbols“) oder in Bezug auf etwaige Sinnesbeeinträchtigungen bzw. -präferenzen (vgl. Leitlinie 1 „Provide options for perception“) Berücksichtigung. Eine andere Möglichkeit, im Sinne der Leitlinie 2 (mehr) Wahlmöglichkeiten zu schaffen, besteht darin, ein und denselben literarischen Text in unterschiedlichen Varianten zur Auswahl zu stellen, d. h. dem Original können Übersetzungen in andere Sprachen oder in Leichte oder Einfache Sprache an die Seite gestellt werden (vgl. Leiß 2018, s. auch unten). Auch gekürzte Versionen bzw. Auszüge aus dem Originaltext, die mit Blick auf bestimmte literaturdidaktische Zielsetzungen von besonderem Interesse sind, können in Ergänzung zur Originalfassung Teil eines solch breiten

⁷ Vgl. der Vortrag von Maus (2018) im Rahmen des Kick-Off-Treffens der AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik.

⁸ Es wird also ein sehr weiter Textbegriff zu Grunde gelegt, der sich nicht nur auf schriftbasierte Texte beschränkt. Vgl. dazu Dannecker (2019).

Angebots sein. Entscheidend ist, dass die verschiedenen Angebote grundsätzlich allen Schüler*innen zur Verfügung stehen⁹ und dass sich niemand für nur ein Angebot entscheiden muss (vgl. Leiß 2018: 45f.). Auch die parallele Verwendung etwa des Originaltextes und einer Version in Einfacher Sprache oder die abwechselnde Nutzung von Buch und Hörbuch (vgl. z. B. die intermediale Lektüre nach Kruse 2016) sollten ermöglicht werden.

Prinzip 3: Provide multiple Means of Action & Expression

Im Sinne von UDL sollte ein breit gefächertes Angebot an Lerngegenständen durch möglichst vielfältige Interaktionsmöglichkeiten mit den Gegenständen ergänzt werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Kompetenzen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vorlieben zu vertiefen. Aufgaben sollten daher möglichst viel Gestaltungsspielraum bieten sowie vielfältige Möglichkeiten für eine authentische Kommunikation über die individuellen Ergebnisse eröffnen (vgl. Leitlinie 5 „Provide Options for Expression & Communication“). Dies kann als systemische Individualisierung (a) durch ein Set von unterschiedlichen Aufgaben erreicht werden, aus dem die Schüler*innen wählen können oder (b) durch eine sogenannte selbstdifferenzierende Aufgabe, die im Prozess der Bearbeitung durch die Lernenden selbst individualisiert werden kann (vgl. Leiß 2019b: 52f.; vgl. Naugk et al. 2016: 45f.). Sowohl Aufgabensets als auch selbstdifferenzierende Aufgaben sollten im Sinne der Leitlinie 5 nicht nur das Arbeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglichen, sondern auch unterschiedliche kognitive Operationen und Prozeduren sowie den Einsatz unterschiedlicher Medien (vgl. z. B. Dannecker 2020: 10; Kruse 2016) und Kommunikationssysteme (z. B. Talker, Bildkarten) ermöglichen.

Zudem gibt es Hinweise darauf, dass UDL sich nicht nur für den Bereich der Unterrichtsplanung, sondern auch für die theoretisch-konzeptuelle (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik fruchtbar machen lässt. So habe ich beispielsweise an anderer Stelle gezeigt, dass die Bezugnahme auf UDL lohnend sein kann, wenn es um die theoriebasierte Evaluation dem Anspruch nach inklusiver Konzepte wie Leichte Sprache oder Einfache Sprache geht (vgl. Leiß 2018): Der Einsatz vereinfachter Textfassungen im Deutschunterricht wird aus soziologischer, inklusionspädagogischer, sprach- und literaturdidaktischer Perspektive sehr kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Bock 2015; Bredel/Maaß 2016: 51; Dannecker 2020: 38; Seitz 2014: 4; Zurstrassen 2017; Rosebrock 2015). Unter Bezugnahme auf UDL können Bedingungen benannt werden, unter denen die Verwendung Leichter Sprache den Ansprüchen eines inklusiven, potenzialorientierten und nichtdiskriminierenden Deutschunterrichts gerecht werden kann. So sollten die vereinfachten Texte – entgegen der gängigen Praxis – nicht nur bestimmten Individuen oder Gruppen zur Verfügung gestellt werden, um potenziell diskriminierende und stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Vielmehr sollten im Sinne einer systemischen Individualisierung grundsätzlich alle Textvarianten für alle Schüler*innen verfügbar sein, um die Adaptivität des Unterrichts zu erhöhen. Auch ergeben sich aus der literaturdidaktisch perspektivierten Auseinandersetzung mit UDL Ansätze für erweiterte Einsatzmöglichkeiten von Leichter Sprache im Literaturunterricht, die es erlauben, äußerst unterschiedlich ausgeprägte Ni-

⁹ Die Möglichkeit didaktisch begründeter Einschränkungen und individueller Absprachen, etwa im Rahmen von Lernplänen oder Lernverträgen, ist davon unbenommen.

veaus in den verschiedenen Teilbereichen von Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz sowie entsprechend heterogene, individualisierte Ziele des Literaturunterrichts miteinander in Bezug zu setzen und Kooperation und Austausch zwischen den Lernenden zu fördern (vgl. Leiß 2018).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass UDL auf der Grundlage dieser theoretisch-konzeptionellen Überlegungen in verschiedener Hinsicht ein produktives Instrument für die Unterrichtsplanung sein kann: Das System von Prinzipien und Leitlinien kann als Heuristik für die Entwicklung neuer, fachspezifischer Ideen zur Individualisierung von Unterricht dienen, es kann aber auch eine Folie für die systematische Reflexion und Adaption bekannter und bewährter Maßnahmen zur Differenzierung bzw. Individualisierung von Unterricht oder auch ganzer Lehr-Lern-Arrangements sein. Einzelne Lehrkräfte wie auch Fachkollegien können die Prinzipien und Richtlinien außerdem nutzen, um sich ein Bild davon zu machen, in welchen Bereichen sie eine konsequent diversitätsorientierte und potenzialorientierte Lehre bereits umsetzen und in welchen Bereichen es noch Entwicklungsbedarf gibt.

4 | Empirische Befunde zum geschätzten Potenzial von Universal Design for Learning für die Unterrichtsentwicklung aus Sicht von Lehrenden und Studierenden im Fach Deutsch

Die empirische Fundierung fachdidaktisch reflektierter Lehr-Lern-Arrangements, die dem hier zu Grunde gelegten Verständnis von Inklusion gerecht werden, stellt derzeit noch ein Desiderat dar. In diesem Zusammenhang spielen auch hochschuldidaktische Entscheidungen eine Rolle, die im Sinne des Kontinuums der Lehrer*innenbildung – verstanden als Prozess der berufsbiographischen Professionalisierung – die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung betreffen. Dementsprechend werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse zweier explorativer Fragebogenerhebungen aus dem hochschuldidaktischen Kontext vorgestellt, die erste Einblicke in die Einschätzung des Potenzials von UDL durch Lehrende und Studierende geben.¹⁰

4.1 | Das Potenzial von UDL aus der Sicht von Lehrenden

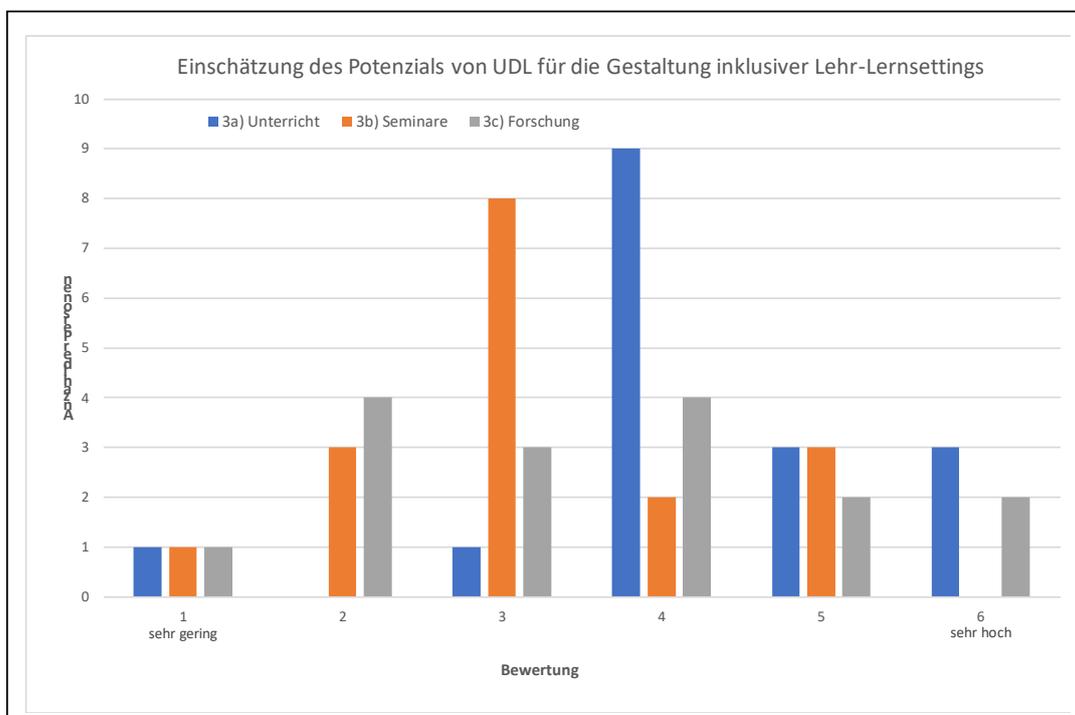
Im Rahmen eines Workshops, der anlässlich des zweiten Arbeitstreffens der AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik im Fachverband Symposition Deutschdidaktik e. V. am 8. März 2019 stattfand, wurden 16 Teilnehmer*innen aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung an Schulen und Hochschulen, die in den Fachbereichen Germanistik oder Sonderpädagogik tätig waren und sich für inklusionsbezogene Fragestellungen in Lehre und Forschung interessierten, dazu befragt, welches Potenzial sie UDL als Instrument zur Entwicklung von inklusionsorientiertem Unterricht zuschreiben.

Im Rahmen des von der Autorin dieses Beitrags konzipierten mehrstündigen Workshops hatten die Teilnehmer*innen nach einer kurzen Einführung in UDL die Gelegenheit, den Ansatz an exemplarischen deutschdidaktischen Fragestellungen zu erproben. Im Plenum wurde anschlie-

¹⁰ Ich danke Wiebke Dannecker für den anregenden Austausch zu UDL und für ihre Unterstützung bei der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten.

ßend diskutiert, inwiefern UDL anschlussfähig ist an bereits etablierte deutschdidaktische Ansätze und Konzepte zur Realisierung und Modellierung inklusiven Unterrichts und welchen (Mehr-)Wert UDL für die Individualisierung von Unterricht haben könnte.

Der Fragebogen, den 16 Teilnehmer*innen ausgefüllt haben, umfasste u. a. Fragen dazu, ob UDL bereits bekannt war, welche Erfahrungen mit UDL ggf. bereits gemacht wurden und welches Potenzial UDL als Konzept für die Gestaltung inklusiver Lernsettings zugesprochen werden könnte. Bei der zweiten Frage wurde unterschieden hinsichtlich der Relevanz von UDL für die Gestaltung von Schulunterricht, von universitären Seminaren sowie für die inklusionsorientierte deutschdidaktische Forschung. Wie die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, hatten die Workshop-Teilnehmer*innen überwiegend noch keine Erfahrungen mit UDL gemacht, sprachen dem Ansatz aber, nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlegungen und einer Reflexion des Transfers auf deutschdidaktische Fragestellungen, Potenzial für die Gestaltung von individualisierten Lernarrangements zu. Mehrheitlich wurden dem Ansatz mit Blick auf die Unterrichtsplanung auf einer Skala von 1 (sehr geringes Potenzial) bis 6 (sehr hohes Potenzial) der Wert 4 oder höher zugeordnet. Die Teilnehmer*innen des Workshops nannten beispielsweise das Potenzial von UDL für die Reflexion gängiger Formen von Differenzierung, die sich als potenziell stigmatisierende und demotivierende Zuweisung von Aufgaben an bestimmte soziale Gruppen (z. B. ‚die I-Kinder‘ oder ‚die Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘) manifestiert. Auch darüber hinaus wurde UDL als geeignetes Reflexionsinstrument einer kritischen Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Unterricht angesehen.



Mit Blick auf die Gestaltung der Hochschullehre und auf die deutschdidaktische Forschung wurde das Potenzial von UDL nur etwas geringer eingeschätzt. Diese positiven Einschätzungen

der Kolleg*innen wurden zum Anlass genommen, UDL in die Konzeption eines Seminars im Masterstudiengang Sprachliche Grundbildung für zukünftige Sonderpädagog*innen an der Universität zu Köln einzubeziehen.

4.2 | UDL in der Einschätzung Studierender aus dem Masterseminar „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“

Das Seminar „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ ist nur für Masterstudierende im Modul AM 2: Sprach- und Literaturdidaktik in Forschung und Unterricht (mit Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung) an der Universität zu Köln geöffnet. Das Seminar zielt darauf ab, dass die Studierenden einen fachspezifischen – in diesem Fall: literaturdidaktischen – Blick auf das jeweils studierte sonderpädagogische Profil entwickeln und umgekehrt ihr sonderpädagogisches Wissen so mit den literaturdidaktischen Inhalten verknüpfen, dass sich idealerweise in beiden Kompetenzbereichen ein Lernzuwachs ergibt. Die Seminarteilnehmer*innen werden im Verlauf des Masterseminars dafür sensibilisiert, dass auch Lernende ohne einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf temporär oder dauerhaft mit Barrieren konfrontiert sein können und dass sonderpädagogische Kompetenz im inklusiven Literaturunterricht keinesfalls nur den entsprechend ‚gelabelten‘ Schüler*innen zu Gute kommen darf (vgl. Berg 2019: 161f.). Darüber hinaus ist das Seminar darauf ausgerichtet, ausgewählte (literatur-)didaktische Konzepte bzw. Ansätze kennenzulernen und gemeinsam auf ihren möglichen Nutzen für eine inklusionsorientierte, individualisierende Unterrichtsplanung hin zu reflektieren. UDL stellte in dieser Seminarkonzeption einen von fünf theoretischen Schwerpunkten dar.

Nach Abschluss des Seminars im Sommer 2019 fand eine Befragung der Seminarteilnehmer*innen mittels anonymisierter Fragebögen statt. Befragt wurden nur diejenigen Studierenden, die zuvor die mündliche Modulabschlussprüfung abgelegt hatten (N = 12). Dies sollte gewährleisten, dass die Befragten sich mit allen zentralen Seminarinhalten (darunter auch UDL) auseinandergesetzt hatten. Mit der Anonymisierung der Fragebögen sowie durch Abgabe und Sammlung der Fragebögen in verschlossenen Umschlägen sollte vermieden werden, dass die Proband*innen im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworten. Außerdem wurde die Erhebung mit folgenden Worten eingeleitet: „Im nächsten Semester soll das Seminar ‚Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik‘ wieder angeboten werden. Bitte helfen Sie mir bei der Weiterentwicklung des Seminarkonzepts, indem Sie die folgenden Fragen beantworten. Die Befragung ist anonym. Eine Publikation ausgewählter Ergebnisse der Befragung im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen ist geplant. Mit Ihrer Teilnahme erklären Sie sich damit einverstanden.“ Damit war nicht die Bewertung des Seminars Ziel der Erhebung, sondern die Befragung nahm die Studierenden als Expert*innen für hochschuldidaktische Qualitätsentwicklung ernst.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Befragung zwar erste Schlussfolgerungen zulassen, dass die Fragebogenstudie aber aufgrund ihres kleinen Stichprobenumfangs natürlich keine generalisierenden Aussagen zulässt. Bei der vorliegenden Untersuchung stand allerdings nicht die Überprüfung einer vorher gefassten Hypothese im Vordergrund, sondern das explorative Herangehen an einen bisher nur wenig empirisch erforschten Bereich der inklusionsorientierten Literaturdidaktik. Im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung wurde die Doppelrolle der Dozentin als Lehrende und Forschende im Sinne des Ansatzes von Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) (vgl. Huber et al. 2014) stets reflektiert.

Der Fragebogen umfasste folgende Items: Erfragt wurde zunächst, wie die Studierenden die Wichtigkeit verschiedener Seminarinhalte (Konzepte von Inklusion, „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002: 357), Dimensionen inklusiven Literaturunterrichts, Dekategorisierung, Universal Design for Learning) für die Lehrer*innenbildung im Masterstudium Sonderpädagogische Förderung einschätzen. Es handelte sich hier um ein geschlossenes Antwortformat, bei dem die Studierenden die Ansätze als ‚unverzichtbar‘, ‚wichtig‘, ‚weniger wichtig‘ oder ‚nicht wichtig‘ attribuieren konnten. Das zweite Item des Fragebogens bezog sich darauf, welche Aspekte die Studierenden persönlich als größte Herausforderung im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht sehen. Mehrfachnennungen waren hier möglich. Das dritte und letzte Item bezog sich auf die Frage, welche Aspekte des Seminars (inhaltlich, konzeptuell, methodisch) die Studierenden hinsichtlich der Bewältigung dieser Herausforderung als besonders hilfreich einschätzen.

Die Studierenden benannten auf die zweite Frage Herausforderungen, die sich auf das „Spannungsverhältnis zwischen Binnendifferenzierung (sinnvolle Zuweisung von Aufgaben) und Dekategorisierung“ (Prob1; vgl. auch Prob2, Prob9 und Prob11) bezogen. Prob3 betonte diesbezüglich, dass es wichtig sei, Differenzierung zu ermöglichen, ohne mit der Zuweisung von Aufgaben Schüler*innen wieder zu exkludieren. Prob4 benannte die Herausforderung, selbst differenzierte Aufgaben zu gestalten und antizipierte damit den Prozess der Unterrichtsplanung. Prob7 formulierte den Anspruch, dabei „allen Schüler*innen gerecht zu werden“. Die Proband*innen artikulierten hier die Möglichkeit einer – ungewollten – Stigmatisierung oder gar Diskriminierung von Lernenden im Zusammenhang mit der Aufgabenkonstruktion und der Zuweisung von Aufgaben für bestimmte Gruppen, die sich häufig aufgrund von (unbewussten) Homogenisierungstendenzen bei der Gestaltung von Unterricht ergeben. Die Antworten der Studierenden verweisen also auf ein Problembewusstsein hinsichtlich der Gestaltung von binnendifferenzierenden Aufgaben, die eine Stigmatisierung der Schüler*innen im Sinne eines defizitären Blicks zu vermeiden sucht.

Die dritte Frage war so formuliert, dass bei der Beantwortung sowohl thematische als auch methodisch-didaktische Aspekte des Seminars angeführt werden konnten. Mehrheitlich nannten die Masterstudierenden hinsichtlich der Bewältigung der vorher genannten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem Unterricht das Angebot selbst-differenzierender Aufgaben (Prob1, Prob4, Prob9, Prob10, Prob12). Damit zeigten die Studierenden, dass sie das Problem einer unter Umständen stigmatisierenden Zuweisung von Aufgaben zu bestimmten Gruppen von Schüler*innen reflektieren und Ansätze zur Bearbeitung dieses Problems kennen.

Obschon zwei Drittel der Studierenden des Masterseminars UDL als „unverzichtbar“ bzw. „wichtig“ einschätzten, sahen nur ein Drittel UDL als Tool an, das hilfreich sein könnte, um die aus ihrer Sicht größte Herausforderung zu meistern (Prob5, Prob8, Prob9, Prob12). Interessant ist hier besonders, dass ausgerechnet jene Studierenden, die das Problem einer nicht stigmatisierenden, nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung nannten, UDL mehrheitlich nicht als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung nannten. Dies ist insofern verwunderlich, als UDL im Seminar als möglicher Ansatz zur Bearbeitung genau dieses Problemkomplexes vorgestellt worden war.

5 | Zum Potenzial von UDL – Überlegungen zu hochschuldidaktischen Implikationen und Forschungsdesiderata

Es lässt sich festhalten, dass weitere Studien erforderlich sind, um das Potenzial von UDL hinsichtlich einer individualisierenden und inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung einschätzen zu können. Dazu ließe sich beispielsweise eine Fragebogenstudie mit einer größeren Stichprobenzahl anschließen, um die explorativ gewonnenen Erkenntnisse validieren zu können. Ebenso wäre auch das Führen problemzentrierter Interviews zu dieser Fragestellung als Option denkbar, um etwa folgende Fragen beantworten zu können:

Sollten die Studierenden UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig beurteilen: Nennen sie UDL dennoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht?

Geben auch in größeren Stichproben jene Studierenden, die das Problem einer nicht stigmatisierenden und nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung benennen, UDL eher *nicht* als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung an?

Auf Grundlage der im Rahmen dieser explorativen Studie erhobenen Daten lassen sich hinsichtlich der Beantwortung dieser beiden Fragen folgende Hypothesen aufstellen, die auch als Ausgangspunkt für weitere Studien genutzt werden könnten:

Hypothese 1:

Die Studierenden beurteilen UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig, nennen UDL jedoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, weil sie zu wenig Übung bei der Anwendung der UDL-Prinzipien haben. Als Hinweis in diese Richtung kann die Äußerung eines*r Studierenden dienen, der*die UDL zwar als hilfreich für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung nannte, aber hinzufügte: „direkte Praxisbeispiele wären hilfreich“ (Prob5).

Hypothese 2:

Auch eine konträr angelegte Hypothese wäre plausibel: Die Studierenden beurteilen UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig, nennen UDL jedoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, weil sich genau die Probleme, die sich durch Anwendung der UDL-Prinzipien bearbeiten lassen, subjektiv nicht mehr als größte Herausforderung darstellen. Pointierter formuliert: UDL wird eher nicht im Zusammenhang mit den größten Herausforderungen gesehen, weil diese Herausforderungen eben dank UDL nicht mehr so groß erscheinen.

Hypothese 3:

Studierende, die das Problem einer nicht stigmatisierenden und nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung benennen, geben UDL eher *nicht* als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung an, weil sie UDL bzw. die Prinzipien

und Leitlinien des UDL in erster Linie als lose Sammlung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung wahrnehmen, die sie z. T. bereits kennen oder sogar schon im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt haben. Dass das Innovationspotenzial von UDL darin besteht, dass mögliche Barrieren konsequent *von vornherein* im Planungsprozess berücksichtigt und somit Wege zu einer diskriminierungsfreien, systemischen Individualisierung aufgezeigt werden, spielt in der Wahrnehmung der Studierenden eher eine untergeordnete Rolle.

Unabhängig davon, ob sich die Hypothesen durch weitere Erhebungen bestätigen lassen oder nicht, lassen sich aus den angeführten Überlegungen Impulse für hochschuldidaktische Anpassungen des Seminarkonzepts ableiten, von denen angenommen werden kann, dass sie eine vertiefte, auch kritische Auseinandersetzung mit UDL begünstigen können. Gemeint sind insbesondere Anpassungen im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, die eine zielgerichtete und subjektiv als erfolgreich empfundene Nutzung von UDL ermöglichen. So wäre etwa verstärkt darauf zu achten, den Studierenden mehr konkrete Beispiele für die Anwendung von UDL zu präsentieren und eine zusätzliche Übungsphase einzubauen, in der die Seminarteilnehmer*innen aufgefordert werden, UDL bei der Planung einer Unterrichtseinheit einzubeziehen.

Neben diesen anwendungsbezogenen Maßnahmen erscheint aber auch eine vertiefte und explizit(er) theoretische Reflexion des Nutzens von UDL sinnvoll. Dabei gälte es zum einen hervorzuheben, dass es sich bei UDL keineswegs (nur) um eine lose Sammlung von Maßnahmen handelt, die zur Individualisierung von Unterricht eingesetzt werden können, sondern um ein Rahmenkonzept, das die Identifikation und Zusammenführung geeigneter Ansätze für eine systemisch angelegte Individualisierung von Unterricht ermöglicht. Zum anderen müsste das Innovationspotenzial von UDL klarer herausgearbeitet werden als in den bereits durchgeführten Seminaren. Es müsste deutlicher gemacht werden, dass es sich bei UDL um einen Ansatz handelt, der die herkömmliche, an einer Normgruppe ausgerichtete Unterrichtsplanung insofern „auf den Kopf stellt“, wie ein Studierender es formulierte, als Diversität gemäß UDL konsequent und von vornherein, also weitgehend unabhängig von den Dispositionen oder dem Verhalten konkreter Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden soll.¹¹ Genau dieser Aspekt ist es, der UDL aus Sicht eines systemischen Inklusionsverständnisses so interessant macht. Und genau dieser Aspekt dürfte es auch sein, aus dem sich für die Zielgruppe des Seminars neue Denkanstöße und eine Erweiterung der Handlungskompetenz ableiten könnten. Denn Studierende mit dem Studienprofil Sonderpädagogische Förderung denken meiner Erfahrung nach bei der Unterrichtsplanung primär von jenen Individuen aus, die sie – vor dem Hintergrund der jeweils studierten Förderschwerpunkte – als unterstützungsbedürftig wahrnehmen. UDL steht im Kontrast zu diesem personenbezogenen und exklusiven Verständnis von Unterstützung. Das von den Studierenden durchaus thematisierte Problem, „Differenzierung zu ermöglichen ohne mit der Zuweisung von Aufgaben [oder speziellen Formen der Unterstützung] wieder zu exkludieren“ (Prob3), soll daher im nächsten Semester im Rahmen des Seminars „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ explizit als These formuliert und diskutiert wer-

¹¹ Vgl. auch den Beitrag zur Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts in diesem Band.

den. Insgesamt verweist die Befragung der Studierenden darauf, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Ansätze einer inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung, darunter auch UDL, zu einer Sensibilisierung der Studierenden gegenüber stigmatisierenden bzw. diskriminierenden Praxen der Individualisierung von Unterricht beitragen kann.

Anhang

Tabelle mit Überblick zu Prinzipien und Leitlinien des UDL:

<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>

Literaturverzeichnis

- Berg, M. (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 160–176). Beltz.
- Blackwell, A. G. (2017). The Curb-Cut Effect. *Stanford Social Innovation Review*, 28–33.
- Bock, B. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 9–17.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (pp. 257–273). Klinkhardt.
- Bosse, I., & Thiele, A. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Bosse, A. Thiele, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (pp. 77–91). Weinheim.
- Brand, T. von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Duden.
- Dannecker, W. (2019). Literatur lesen in inklusiven Lese-Settings: Zur Bedeutung von subjektiver Involviertheit, genauer Textwahrnehmung und Anschlusskommunikation. In A. Groß-Kunkel (Ed.), *LEA Liest – Literatur für alle* (pp. 97–110). Klinkhardt.
- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider.
- Dannecker, W., & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht*, 1, 45–59.
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer.

- Hennies, J., & Ritter, M. (2014). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In J. Hennies, & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (pp. 7–17). Fillibach.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Eds.). (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bertelsmann.
- Kruse, I. (2016). Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 171–191). Lang.
- Leiß, J. (2018). Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (pp. 145–161). Waxmann.
- Leiß, J. (2019a). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken, & M. Pfitzner (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leiß, J. (2019b). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 43–61). Lang.
- Maus, E. (2018). *Gemeinsam individuell – Lektüre im inklusiven Unterricht*. Vortrag am 8. März 2018 an der Universität zu Köln. [Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript].
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 24–46). Juventa.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Middendorf, W. (2015). (Keine) Angst vor Inklusion? Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In C. Fischer (Ed.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (pp. 9–18). Waxmann.
- Musenberg, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 13–28). Kohlhammer.
- Naugk, N., Rittter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Pompe, A. (2016). Inklusion. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 1–14). Schneider Hohengehren.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.

- Ritter, M., & Hennies, J. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28>
- Rosebrock, C. (2015). Der Mut zur Einfachheit – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 33–39.
- Schlüter, A., Melle, I., & Wember, F. B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270–285.
- Seitz, S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9–11), 3–6.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. *Zit. nach Bundesgesetzblatt (2008) Teil II, Nr. 35, 31. Dezember 2008, 1420-1452. S. 1420ff.* http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=//*/%255B@attr_id='bgbl208s1419.pdf'%255D#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D_1450363608357
- Veber, M., Benölken, R., & Pfitzner, M. (Eds.). (2019). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Waxmann.
- Wember, F. B., & Melle, I. (2018): Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht. Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann, & B. Welzel (Eds.), *DoProfil- das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 57–72). Waxmann.
- Zurstrassen, B. (2017). Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In B. M. Bock, U. Fix, & D. Lange (Eds.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (pp. 53–69). Frank & Timme.

Magdalena Kißling

Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik

Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität

„Anzustreben ist“, so formuliert Kaspar H. Spinner in seinen Überlegungen zu elf Aspekten literarischen Lernens, dass Schüler:innen „zunehmend selbstständig Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung anstellen können und dabei eine gewisse Entdeckerfreude entwickeln“ (Spinner 2006: 9). Die Freude am sprachlichen Entdecken steht für Spinner im Vordergrund, weil Sprachanalyse nicht auf eine formale Bestimmung zu reduzieren, sondern als ein literaturdidaktisches Werkzeug zu begreifen ist, über das Schüler:innen schrittweise Zugänge zu literarästhetischen Texten und den sprachlichen Wirkungsweisen dieser Texte erhalten. Diese sprachästhetische Entdeckungsfreude, so lautet die These des Beitrags, entfaltet sich jedoch nicht für *alle* Schüler:innen in gleicher Weise. Voraussetzung für Leselust ist vielmehr, dass Sprache im Kontext von Literatur auch als ästhetisches Spiel wahrnehmbar und erlebbar ist und nicht verletzt. Denn in ihrer Verwendungsweise, Menschen in stereotyper Weise begrifflich abzuwerten, läuft Sprache Gefahr, diejenigen Lesenden zu inferiorisieren, die alltäglich aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierung mit solchen stereotypen Zuschreibungen konfrontiert sind. Neu ist diese Überlegung nicht, literarische Verstehens- und Erlebensprozesse an soziale Situierung zu koppeln. Zahlreiche empirische Studien verweisen auf die Verschränkung zwischen Lesekompetenz, Leselust und sozialer Gruppenzugehörigkeit (u. a. Geschlecht, formaler Bildungsabschluss der Eltern) (vgl. u. a. McElvany et al. 2017; Garbe 2008). Während gendersensible Ansätze v. a. in einer Medien- und Genrevielfalt nach Wegen einer Bildungsgerechtigkeit jenseits von Disparitäten suchen, schlagen diversitätssensible Ansätze zum Ausgleich migrationsbedingter und sozioökonomischer Benachteiligung Formen des Scaffolding vor, mit dem Ziel, über temporär angebotene Lerngerüste zur schrittweisen Ausbildung einer Bildungssprache zu verhelfen (vgl. u. a. Morek/Heller 2012; Kniffka 2010). Einflüsse potenziell verletzender Wörter auf Leselust sind hingegen noch kaum beforscht, weder empirisch-rekonstruktiv noch theoretisch-konzeptuell. Einen Zufall stellt dieses Desiderat dabei nicht dar. Die Marginalisierung einer wortreflexiven Perspektive im Kontext literarischen Lernens lässt sich vielmehr auf zwei Annahmen zurückführen: Zum einen geht die Literaturforschung von einer Unverdächtigkeit beispielsweise rassistisch flektierter Wörter im Zusammenhang mit ‚hochliterarischen‘ Texten aus. Begründet liegt diese Annahme in dem „merkwürdigen Status“ (Foucault 1997: 18), den Literatur im diskursiven Feld einnimmt. Literatur greife zwar Kollektivsymbole auf, gewinne diesen ideologischen Diskursen jedoch vor allem poetologische und ästhetische Qualitäten für eigene

Darstellungstechniken ab. Mit anderen Worten: Literatur autonomisiere sich in ihrer Selbstreferenz durch Verfremdung und Irritation stereotypen Wissens (vgl. Neumeyer 2013: 35; Schöbler 2012: 138f.). Diese Einschätzung der Unverdächtigkeit führt in der deutschdidaktischen Unterrichtsmodellierung i. d. R. dazu, dass fiktionale Texte nicht wortkritisch untersucht werden. Das im Curriculum vorgegebene Inhaltsfeld Sprachreflexion wird entsprechend primär an politischen und journalistischen Texten und nicht an ästhetischen Medien erprobt. Damit überantwortet die Literaturdidaktik das Feld der Sprach- bzw. Wortkritik der Sprachdidaktik allein.

Zum anderen tendiert die in der Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren verankerte Sprachreflexion dazu, zuallererst nach Konsequenzen sprachgebrauchsnormierender Empfehlungen für Sprecher:innen zu fragen (vgl. u. a. Kilian 2003). Insbesondere in Bezug auf Autor:innen von Kinderbüchern ist diese Debatte um ‚sprachpolizeiliche‘ Wortzensur öffentlich und hitzig geführt worden. In diesem Ringen um sprachliche Souveränität der Sprecher:innen sowie um die Anerkennung von Historie und Autonomie der Kunst erweist sich die Frage eher nachrangig, was Angesprochenen mit einer bestimmten Art des Sprechens genommen wird, inwiefern also potenziell sprachliche Verletzung stattfindet.¹

Jene Ausgangssituation, Wortkritik im Sinn einer Diversitäts- und Diskriminierungssensibilität im Zusammenhang mit (hoch-)literarischen Texten zu vernachlässigen, ja vielleicht sogar als unnötig abzuwerten, gilt es nachfolgend differenziert zu prüfen. Hierfür werfe ich in einem ersten Schritt einen textseitigen Blick auf die Frage nach der Relevanz wortkritischer Lektüren im Deutschunterricht und diskutiere aus poststrukturalistischer und rassismustheoretischer Perspektive auf ausgewählte Textbeispiele kanonischer Literatur die Unverdächtigkeit rassistisch flektierter Wörter neu. Eine Art lernseitiger Blick problematisiert in einem zweiten Schritt Konsequenzen der Vernachlässigung wortkritischer Textanalysen, bevor in einem letzten Abschnitt ein Verfahren sprachsensibler Textanalyse als ein möglicher Weg vorgestellt wird, Diversität im Sinn einer Querschnittsaufgabe fachintegrativ zu verankern.

1 | Sprache zwischen Ästhetisierung und Verletzbarkeit. Ein textseitiger Blick

Literatur greift rassistisch flektierte Alltagsdiskurse auf – dies zeigen folgende Zitate aus hochliterarischen Texten unterschiedlicher literaturhistorischer Kontexte:

Ich sehe Miltenberg brennen. Halten sie so den Vertrag? [...] Sie sollen einen Zigeuner zum Hauptmann machen, nicht mich. (Goethe 1988: 149)

Auf Mohrenwäsche lasse ich mich nicht ein. (Fontane 1998: 151)

Ein kleiner Junge spaziert mit seinem Vater durch die Stadt. Er hört, wie jemand in ihrem Rücken ihnen ein Wort nachwirft: Zigeuner. Er versteht das Wort nicht, spürt aber, wie in ihm [...] etwas zu brennen beginnt. (Nikolić 2006: 13)

¹ Eine Ausnahme stellt der Sammelband *Wörter raus!?* von Heidi Hahn et al. dar, in dem sich Beiträge versammeln, die neben der Frage danach, „inwiefern Kinderliteratur verstörend und anarchisch sein darf“ (Hahn et al. 2015: 8), auch Fragen danach stellen, wie kindliche Rezipient:innen herabwürdigende Wörter im Kontext Literatur erleben und wie sich ein „diskriminierendes Potenzial von Wörtern auf die literarische Rezeption und die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus[wirkt]“ (Hahn et al. 2015: 8). Modelle zum sprachsensiblen Umgang im Literaturunterricht erwachsen aus dem Band jedoch nicht.

Die Zitate machen sichtbar, dass Fremdbezeichnungen wie ‚Zigeuner‘ oder ‚Mohr‘ in der deutschsprachigen Literatur vielfach realisiert werden – ja, dass sie topisch geworden sind. Die Wörter stehen für Amoralität und Betrug, für Schmutz und Primitivismus (vgl. Arndt/Hamann 2015: 649; Randjelovic 2015: 672). Jenes topisch gewordene Wissen dient der näheren Beschreibung und Erklärung von Situationen, Gedanken oder Handlungen. Es geht auf stereotype Vorstellungen zurück, die sich über Jahrhunderte durchgesetzt haben. Unbestimmt bleibt in den isolierten Szenenbetrachtungen jedoch, ob die literarischen Texte jenes stereotype Wissen im Prozess der Ästhetisierung überformen oder Gefahr laufen, in der Affirmation jenes Wissens sprachlich zu verletzen. Deutlich wird aber bereits an dieser Stelle, dass Literatur die grammatischen Abwandlungen der rassistisch flektierten Wörter mit ganz unterschiedlichen Funktionen einsetzt. So dienen sie den literarischen Texten zur sozialen Distanzierung einer als archaisch konstruierten Ethnie bei zeitgleicher Aufwertung und Selbstvergewisserung des Eigenen. Dies zeigen die Beispiele von Goethe und Fontane. An anderer Stelle fungieren die diffamierenden Ausdrücke aber auch zur Benennung der Alltagserfahrung, über Sprache herabgesetzt und als anders konstruiert zu werden, wie es das gegenwartsbezogene Beispiel deutlich macht. Um dieses sprachliche Spannungsverhältnis zwischen ästhetisierender Selbstreferenzialität und Verletzbarkeit näher zu untersuchen, werden die potenziell gewaltvollen Wörter in textseitiger Perspektive in ihren Szenen- und Werkkontext gesetzt und ihre Funktions- und Wirkungsweise geprüft. Hierbei gehe ich zunächst auf Goethe und Nikolić ein, später greife ich die Textstelle von Fontane auf.

1.1 | Dechiffrierung kulturhistorischen Wissens: Johann Wolfgang von Goethe: *Götz von Berlichingen* (1773)²

In Johann Wolfgang von Goethes Drama *Götz von Berlichingen* aus dem Jahr 1773 kommen neben weiß-deutschen Figuren auch Sinti:zze und Rom:nja vor. Sie werden im Sinne eines ‚Sprechens über‘ zum Gegenstand von Unterhaltungen, treten aber auch aktiv als Figuren auf und erhalten eigenständige Sprechanteile. Dies zeigt sich beispielsweise in den Nebentexten der mit ‚Zigeunerlager im wilden Wald‘ (Goethe 1988: 377) überschriebenen Szene. Hier treten Szenenbeschreibungen wie ‚Zigeunermutter am Feuer‘ (Goethe 1988: 377) auf und Sprechpositionen werden mit ‚erste Zigeunerin spricht‘ (Goethe 1988: 377) und ‚zweite Zigeunerin spricht‘ (Goethe 1988: 377) markiert. Zwar repräsentieren Sinti:zze und Rom:nja im Drama nur Nebenfiguren, in ihren Rollen sind sie für die Dramaturgie aber nicht unbedeutend: sie werden zu Helfer:innen des Protagonisten Götz. In der Forschung wird Goethes Drama für diese aktiv-sympathische Darstellung von Sinti:zze und Rom:nja gewürdigt. Ob sich die Bezeichnung mit dem Z-Wort bezüglich verletzender Rede jedoch tatsächlich als unverdächtig erweist, zeigen folgende Szenenanalysen.

² In diesem und den nachfolgenden Absätzen werden rassistisch flektierte Wörter fallen, das heißt Wörter, die mit rassifizierenden Konnotationen unterlegt sind. Diese Wörter werden dann ausformuliert, wenn der Originaltext zitiert und das zitierte Wort zugleich hinsichtlich seiner Bedeutungskonnotationen Gegenstand der Reflexion wird. Anderenfalls verwende ich Sigle wie bspw. das ‚Z-Wort‘ oder Selbstbezeichnungen. Begründet wird dieses sprachliche Vorgehen an späterer Stelle noch ausführlich.

Götz, der sich mit aufständischen Bauern verbündet hat und von ihnen enttäuscht wird, fordert seinen Diener Georg auf, ihnen folgende Nachricht zu übermitteln: „Reit hin, sag ihnen die Meinung. Die Mordbrenner! Ich sage mich von ihnen los. Sie sollen einen Zigeuner zum Hauptmann machen, nicht mich.“ (Goethe 1988: 375). Das Z-Wort dient Götz zur Abwertung seiner Verbündeten bei zeitgleicher Aufwertung seiner Selbst. Die Bezeichnung fungiert als Metapher für Unzuverlässigkeit und unehrenhaftes Handeln. Lesbar wird diese Trope über das Aufrufen antiziganistischer Stereotype. Etymologisch geht der Begriff unter anderem auf die englische Bedeutung *to gyp* zurück und meint nichts anderes als jemanden zu betrügen oder übers Ohr zu hauen (vgl. Johann 2010: 216).³

Dass Sinti:zze und Rom:nja phänotypisch und sozial als ‚Andere‘ stigmatisiert und zudem als primitiv und asozial konstruiert werden, macht sich die Figur Götz zu eigen. In dem Moment, in dem er sich dem Z-Wort bedient, gelingt ihm mit wenigen Worten eine pointierte Abwertung und Distanzierung von seinen Verbündeten. Zugleich dient Götz dieses Wort dazu, sich als moralisch integer rückzuversichern. Mit Toni Morrison lässt sich diese Trope als „economy of stereotype“ (Morrison 1992: 67) bezeichnen. Hinsichtlich des Textverständnisses auf dieses kulturelle Wissen angewiesen, sorgt der Text implizit für eine Tradierung und Stabilisierung jenes antiziganistischen Stereotyps. Dies lässt sich mit Hilfe von Jacques Derrida erklären, der Sprache die Eigenschaft zuweist, zitathaft zu sein und einen wiederholenden Charakter zu besitzen (vgl. 2001: 39). Seine Annahme begründet er damit, dass Sprache auch über das völlige Verschwinden des oder der Rezipient:in hinaus noch strukturell lesbar bleiben muss (vgl. Derrida 2001: 24). Für das Z-Wort bedeutet dies, dass sämtliche Vorstellungsbilder seit Verwendung des Begriffs in der deutschen Sprache gespeichert sind, spricht die Fremdbezeichnung somit topisch geworden ist. In seiner Artikulation stimmt der Text damit in einen Chor antiziganistischer Stimmen ein und produziert im Moment der Reartikulation eine sprachliche Verbindungslinie zu rassistischen Diskursen im außerdiegetischen Raum. Im Fall des Z-Wortes bewirkt also die zitathafte Struktur von Sprache eine diskriminierend-verletzende Aufladung, die in jeder Wiederholung erneut transportiert wird. So lässt sich festhalten, dass das Z-Wort zwar zu Goethes Zeiten ein geläufiger Begriff war, neutral und im Sinne der Verletzbarkeit unverdächtig ist er aber zu keinem Zeitpunkt gewesen.

Folgt man Derrida weiter, gelingt die Wiederholung des sprachlichen Zeichens nie ganz deckungsgleich. Reartikulationen verknüpfen sich vielmehr mit Andersheit – ein Vorgang, den Derrida als „Iterabilität“ (von *iter/itera*, dt. nochmals/anders) bezeichnet (2001: 24); Butler spricht hier von „Resignifizierung“ (2006: 31). Zu fragen ist, ob eine solche Resignifizierung des Z-Wortes im weiteren Dramenverlauf stattfindet. Die bereits angesprochene Szene, in der nicht nur über Sinti:zze und Rom:nja gesprochen wird, sondern sie selbst sprechen (vgl. Goethe 1988: 377–379), vermag hier aufschlussreich zu sein. Sinti:zze und Rom:nja werden hier als vorzivilisatorisches Volk beschrieben, das unter zerlöcherten Strohdächern haust, Hamster und Feldmäuse isst und sich einer einfachen Grammatik bedient. So berichtet ein Junge: „Hamster hat mich gebissen.“ (Goethe 1988: 378) Deutlich wird auch, dass Sinti:zze und Rom:nja ihren Lebens-

³ Für einige osteuropäische Rom:nja ist ‚Zigan‘ auch eine Selbstbezeichnung, kritische Lexikaeinträge und der Zentralrat deutscher Sinti und Roma betonen jedoch, dass es sich bei dem Wort um eine klischeebehaftete Fremdbezeichnung der Mehrheitsgesellschaft handelt, die „von den meisten Angehörigen der Minderheit als diskriminierend abgelehnt wird“ (Zentralrat).

unterhalt angeblich über Raub sichern. Zwar ergreift der Hauptmann Partei für Götz und versichert, Leben und Blut für ihn zu lassen, eine kontinuierliche Nähe zwischen Götz und den als Z. markierten Figuren entsteht allerdings nicht. Es bleibt eine kurze Begegnung, an dessen Ende der Hauptmann stirbt und Götz gefangen genommen wird. „Wer nicht bleibt,“ so konstatiert Michael Bogdal, „darf vieles sein, [...] Helfer in der Not oder Verderber.“ (2003: 158). Entsteht jedoch ein dauerhaft freundschaftlicher Kontakt, werden „Normalisierungsprozeduren in Gang gesetzt“ (2003: 158). Das heißt, im Moment der freundschaftlichen Annäherung oder einer Liebesbeziehung hören die als anders markierten Figuren auf, reine ‚Zigeuner‘ zu sein – beispielsweise, indem sie dann neben einer Romni-Mutter einen weiß-deutschen Vater haben. Für die Darstellungen der Sinti:zze und Rom:nja im Drama lässt sich damit festhalten, dass die Differenz von Kultur- und Naturmensch auch in jenen Szenen bestehen bleibt, in denen sie als handelnde Figuren auftreten und Partei für Götz ergreifen. Die pejorative Konnotation des Z-Wortes bricht der Text nur geringfügig auf.

Was Goethes Dramentext jedoch durch die Wiederholung des Z-Wortes leistet, ist das Sicht- und Sprechbarmachen eines kulturhistorischen Wissens über die Geschichte der Faszination und Abwertung von Rom:njavölkern. Sprache wird hier als ein Speicher binnenkolonialen Wissens kenntlich. Sekundär auf Ebene der Rezeption können Bedeutungen sowie Funktions- und Wirkungsweisen des topisch gewordenen Z-Wortes dechiffriert und darüber Figurenzeichnungen vertieft und rhetorische Mittel diskurskritisch reflektiert werden. Das Potenzial dieser Dechiffrierung liegt darin, ein kulturstereotypes Wissen nicht als normal und banal zu tradieren, sondern diversitätssensibel zu reflektieren.

1.2 | Reflexion sprachlicher Substitution kolonialer Gewalt: Jovan Nikolić: *Der Spiegel* (2006)

In einer ganz anderen Bedeutungskonnotation tritt das Z-Wort in dem Gegenwartstext von Jovan Nikolić auf. Die Kurzgeschichte *Der Spiegel* entstammt dem Erzählband *Weißer Rabe, schwarzes Lamm*, der im Jahr 2006 ins Deutsche übersetzt wurde. Der Autor lebt in Deutschland und schreibt auf romanes, serbokroatisch und deutsch. Das Z-Wort tritt in der Kurzprosa einmal auf – und zwar gleich zu Beginn der Erzählung:

Ein kleiner Junge spaziert mit seinem Vater durch die Stadt. Er hört, wie jemand in ihrem Rücken ihnen ein Wort nachwirft: Zigeuner. Er versteht das Wort nicht, spürt aber, wie in ihm, vom Feuer der väterlichen Hand, die ihn hält, etwas zu brennen beginnt. (Nikolić 2006: 13)

Die Textstelle beschreibt eine Erfahrung sprachlicher Gewalt, die das Z-Wort bei einem Jungen auslöst. Was im Moment der Adressierung passiert, lässt sich mit der Philosophie Louis Althusser erläutern. Althusser geht von einem modernen Subjektverständnis aus, demzufolge das Subjekt über Sprache konstituiert wird. Das heißt, ein Kind entwickelt sich nicht als freies Individuum, sondern wird über Anrufung eines Namens wie beispielsweise Frau oder Deutscher zu dem gemacht, was es in der ideologischen Vorstellung einer Gesellschaft bereits von vornherein ist. Althusser spricht in diesem Zusammenhang von einem „immer-schon-Subjekt“ (1977: 144). Als dieses vorbestimmte Subjekt findet die namentlich angerufene Person gesellschaftliche Anerkennung, ist aber in ihrer Existenz den Anrufenden zugleich fundamental ausgeliefert (vgl. Butler 2006: 67). Für den literarischen Text bedeuten diese poststrukturalistischen Überlegungen, dass der junge Protagonist mit einem Wort angerufen wird, das ihn darauf verweist,

nicht der Norm eines *immer-schon-Subjekts* zu entsprechen. Es handelt sich um eine Norm, die der Junge nicht erfüllen kann, da es eine rassistische Norm ist. In der Anrufung als ‚Zigeuner‘ misslingt also Anerkennung und aus der sprachlichen Adressierung wird in dem Sinne eine sprachliche Verletzung, als dass die Unterwerfung des angesprochenen Subjekts spürbar wird (vgl. Butler 2006: 59). Denn die sprachliche Unterordnung kann sich bei den Angerufenen körperlich ausdrücken, was Nikolić wie folgt darstellt: In dem Jungen beginnt etwas zu brennen und zwar vermittelt durch die väterliche Hand. Bildhaft angedeutet wird hier die Übergabe eines generationalen Wissens sprachlicher Gewalt von Vater zu Sohn. Kennlich wird in dieser Materialisierung sprachlicher Verletzung, dass Sprache im Moment der fremdbezeichnenden Anrufung nicht nur Herrschaft repräsentiert, sondern sie zugleich inszeniert: Das Wort wird zum Vehikel der Wiederherstellung binnenkolonialer Vergangenheit. Psychologisch lässt sich dieser Moment des Wiedererlebens vergangener Gewalt in und durch Sprache als sprachliches Trauma bezeichnen, für das gilt: „Die Kraft des Namens [in diesem Fall ‚Zigeuner‘; M. K.] hängt nicht nur von seiner Intentionalität ab, sondern auch von einer Wiederholung, die sich mit dem Trauma verknüpft“ (Butler 2006: 64). Für die Anrufung des Protagonisten bedeutet dies, dass die Bezeichnung mit dem Z-Wort verletzen kann – losgelöst von Zeit und Raum sowie Sprechintention – und im Falle des Protagonisten auch verletzt, weil in der permanenten Reartikulation des Wortes sein diffamierender Gehalt präsent gehalten wird. Deutlich wird diese Verletzung nicht zuletzt über den intertextuellen Verweis auf den antikolonialen Denker Frantz Fanon, der in *Schwarze Haut, weiße Maske* eine vergleichbare Szene beschreibt, in der er erstmals – im Folgenden fällt das N-Wort – als ‚Neger‘ adressiert wird. Fanon beschreibt, dass sein Körper im Zuge der Adressierung „ausgewalzt, zerteilt, geflickt zu mir zurück[kam] ganz in Trauer“ (2013: 105). Die Anrufung bewirkt bei Fanon eine Distanzierung von der Dominanzgesellschaft, also von der Gesellschaft, die ihn aufgrund bestehender Vorstellungen eines *immer-schon-Subjekts* sprachlich ausschließt. Am Text *Der Spiegel* zeigt sich dieser soziale Ausschluss mittels Sprache daran, dass die Anrufung für den Jungen einen „verhängnisvollen Einfluss [...] auf sein künftiges Leben“ (Nikolić 2006: 13) nimmt. Der Protagonist steht, so endet die Kurzprosa, seit seiner Adressierung als ‚Zigeuner‘ wiederholt vor dem Spiegel und reflektiert, sukzessive zu dem Fehlerhaften zu werden, als der er angerufen wurde.

Der Gegenwartstext erzählt, so lässt sich resümieren, eine sprachlich getragene Rassismuserfahrung, die Folgendes sichtbar macht: Mit rassistisch flektierten Wörtern geht die Möglichkeit sprachlicher Verletzung einher, wobei in und durch die sprachliche Substitution kolonialer Gewalt in Form der Über- und Unterordnung ein Trauma ausgelöst werden kann. Auf diese Möglichkeit sprachlich initiiertes Traumatisierung verweist der Text nicht zuletzt mithilfe des intertextuellen Bezugs zu Fanon. Um dieses sprachliche Trauma sichtbar und sprechbar zu machen, muss der Text jedoch das gewaltvolle Wort reartikulieren und entkommt dadurch der Potenzialität sprachlicher Verletzung nicht. Das heißt, die Selbstreferenzialität des Textes benennt das Dilemma sprachlicher Verletzung zwar, löst es im Sinn einer Traumabewältigung aber nicht auf. Dies ist, so lautet mein Argument, keine schriftstellerische, sondern eine pädagogische und damit im Kern literaturdidaktische Aufgabe. Dies macht deutlich, dass antidiskriminierende Wortkritik selbst dann noch notwendiger Teilbereich literarischen Lernens sein muss, wenn Literatur Sprache selbstreferenziell zum Gegenstand erhebt.

Die beiden Wortkritiken im Zusammenhang mit literarischer Textanalyse machen deutlich, dass Wörter, aufgrund der sprachlichen Eigenschaft zitathaft zu sein, auch im Kontext ihrer Ästhetisierung – und damit entgegen der eingangs benannten Vorannahme – noch das Potenzial beinhalten, verletzbar zu sein. Sie aufgrunddessen jedoch sprachpolizeilich zu verbieten stellt keine befriedigende Lösung dar. Beide Beispielanalysen machen dies deutlich. Zwar weist das Z-Wort sowohl bei Goethe als auch bei Nikolić soziale Zugehörigkeiten zwischen Über- und Unterordnung auf, ermöglicht in seiner Eigenschaft als Wissensspeicher jedoch zugleich zwei Aspekte: Erstens unterstützt die sprachbewusstseinsfördernde Wortkritik kritisches literarisches Lernen. Gemeint ist damit, dass mittels Dechiffrierung der im Wort enthaltenen Bedeutungen ein jahrhundertealtes Wissen über rassistische Stereotype in ihrer ästhetischen Funktion als sprachliches Gestaltungsmittel kritisch reflektiert und literarische Verstehensprozesse dahingehend mehrperspektivisch und diversitätssensibel angeregt werden können. In der Wortkritik liegt, kurz gesagt, ein literarästhetisches Potenzial, das durch Zensur verlorenginge. Zweitens gelingt es literarischen Texten gerade erst in der Reartikulation rassistisch flektierter Wörter, ihre Potenzialität zur Verletzbarkeit auszustellen. In gewisser Weise machen Texte wie die eingangs zitierten ein sprachsensibles Angebot, das literarpädagogisch im Kontext des Literaturunterrichts genutzt werden kann⁴ – in welcher Weise und mit welcher Sensibilität, gilt es anhand einer lernseitigen Perspektive zu beleuchten.

2 | Die Kraft zu verletzen. Ein lernseitiger Blick

Wörter wie das Z-Wort – und in dieser Erkenntnis liegt die Stärke des textseitigen Blicks für anschließende literaturdidaktische Implikationen – sind in der Textlektüre nicht als unverdächtig aus einer didaktischen Reflexion zu entlasten. Die Wortkritiken haben vielmehr deutlich gemacht, dass Literatur das stereotype Wissen für schnelle Darstellungstechniken nutzt („economy of stereotype“). Das heißt, hochliterarische Texte wagen, sie provozieren und sie haben aus ihrer inneren Logik heraus kein Interesse am Vergessen stereotyper Vorstellungen, weil ihre traditionellen Gestaltungsmittel dann nicht mehr funktionieren würden.

Das Interesse an einem antidiskriminierenden Umgang mit dieser Literaturtradition entsteht erst im Kontext literarischen Lernens, denn der Literaturunterricht ist seit jeher bildungspolitisch an gesellschaftlich dominante Werte gebunden. Zwar konnte sich der Literaturunterricht seit seiner Begründung von einer direkten politischen Vereinnahmung lösen und sich gegen Aufträge zur Ausbildung einer moralischen Erziehung (18. Jahrhundert) oder Förderung deutscher Tugenden (19. Jahrhundert) lösen. Eine „prinzipielle Pädagogikfähigkeit“ (Abraham/Kepser 2009: 129) wird der Literatur aber bis heute zugesprochen. Begründet liegt dies in der Annahme, dass sich Identität wesentlich in und durch Sprache konstituiert und Sprache zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts ist (vgl. Frederking 2021: 433f.). Nachdem das Bildungssubjekt lange Zeit als bürgerlich-männlich-weiß aufgefasst wurde und Diversität in Text- und Methodenauswahl sowie Aufgabenstellungen keine fachintegrative Bedeutung spielte, werden in den letzten Jahren Forderungen nach einer Sensibilität gegenüber heterogenen Lerngruppen laut – und zwar nicht nur bottom-up, sondern auch top-down. So verständigte sich die Bildungs-

⁴ Beate Laudenberg spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bildungswert“ (2015: 165) der Kunst.

politik auf eine (zukünftige) „Schule der Vielfalt“ (HRK/KMK 2015: 1), die den gesellschaftspolitischen Anspruch an Chancengerechtigkeit jenseits von Disparitäten umsetzen und bewusst gegen verschiedene Formen von Diskriminierung eintreten soll (vgl. KMK 2013: 7). Diesen pädagogischen Auftrag gilt es als Querschnittsaufgabe fachintegrativ zu verankern. Dem Deutschunterrichts kommt damit die übergeordnete Aufgabe zu, die Heterogenität der Schüler:innen zu berücksichtigen (vgl. KMK 2014: 6), geschlechter- und kulturstereotype Zuordnungen kritisch zu reflektieren (vgl. Ministerium NRW 2014: 11) und eine ethisch fundierte Haltung zu entwickeln (vgl. Ministerium NRW 2014: 11).

Zu prüfen, ob dieser bildungspolitisch formulierte Anspruch in der Praxis auch eingelöst wird, ist Aufgabe empirisch-rekonstruktiver Forschung. Beobachtungen sprachlicher Verletzungen im Kontext des Literaturunterrichts sind hier noch einzuholen, aufschlussreich ist jedoch bereits jetzt die soziologische Pionierarbeit von Grada Kilomba (2010). Ihre qualitative Analyse zu den psychischen Auswirkungen von Rassismus auf Schwarze Frauen verweist eindrücklich darauf, dass Menschen in Deutschland tagtäglich und wiederkehrend mit verbalen oder nonverbalen Beleidigungen, Kränkungen und Demütigungen, aber auch Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit konfrontiert werden – Schule als Ort (literarischer) Kommunikation nimmt die Autorin von diesem „everyday racism“ nicht aus, denn

[m]agazines, comic books, films and television force the Black child to identify with *white* others, but not with her/himself. The child is forced to create an alienating relationship to Blackness, as the heroes of those scenarios are *white* and the Black characters are an embodiment of *white* fantasies. Only positive images, and I mean ‘positive’ not ‘idealized’ images, of Blackness created by Blacks themselves, in literature and visual culture, can dismantle this alienation, when one can finally identify positively with oneself and develop a positive self-image. (Kilomba 2010: 91)

Die Begegnung Schwarzer Menschen mit rassistisch flektierten Wörtern beschreibt Kilomba auf Basis ihrer Interviewstudie als ein Trauma, das in verschiedenen, teils parallel verlaufenden Phasen abläuft: Das N-Wort wird als „violent shock“ (Kilomba 2010: 95) erlebt. Dieser heftige Schock beraubt die Adressierten ihrer Verbindung zur (*weiß*-deutschen) Gesellschaft. Begründet wird dieser Erfahrungsmoment der „separation or fragmentation“ (Kilomba 2010: 133) über das Erlebnis, dass die koloniale Vergangenheit plötzlich zur realen Erfahrung wird. Die Unmittelbarkeit, in der die Vergangenheit Gegenwart wird, d. h. zum temporären Verlust eines Zeitgefühls bzw. einer „timelessness“ (Kilomba 2010: 133) führt, ist ein Charakteristikum klassischen Traumas (vgl. Kilomba 2010.: 95f.). Diese Beschreibungen schmerzhafter Konsequenzen aus traumatischen Spracherfahrungen, die das gesamte psychische System beeinträchtigen und Alpträume, Flashbacks oder körperliche Schmerzen beinhalten, belegt Kilomba mit weiteren Studien (vgl. Bouson 2000, Kaplan 1999, Laplanche/Pontalis 1988, zit. nach Kilomba 2010: 133). Vergleichbar zu Kilomba verweist Yeboah auf internationale Studien und zeigt auf, dass sprachliche Verletzungen in Form von Mikroaggressionen („racial microaggressions“) Traumata eines bestimmten Traumatypes hervorrufen und Selbstzerstörungsprogramme wie Depressionen und Selbstverletzungen auslösen können (vgl. Yeboah 2017: 148).

Die empirischen Studien legen nahe, dass solche Mikroaggressionen in der Begegnung mit (hoch)literarischen Texten stattfinden können, und zwar einerseits ausgelöst durch ein rassistisch flektiertes Wort, das als Schock erlebt wird (1), dieses Wort dann zum Rückzug aus der Unterrichtssituation führt (2) sowie dazu, die in das Wort eingeschriebene Gewalt körperlich-

real zu erleben (3). Darüber hinaus können Mikroaggressionen auch dann wirkmächtig werden, wenn Schwarze Figuren und Perspektiven ausbleiben – nicht auf einen Einzeltext, jedoch auf eine gesamte Schullaufbahn bezogen. Denn die fiktionalen Welten des Deutschunterrichts erinnern Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color (auch unbewusst im Sinne eines generationalen Wissens) an den systematischen Ausschluss von Schwarzen und People of Color aus *weißen* Räumen.

Eine Übertragung dieser empirischen Befunde auf die Fachdidaktik legt nahe, ein Modell diversitätssensiblen Literaturunterrichts zu entwickeln, das literarisches Lernen mit Überlegungen zur Wortkritik verbindet. Denn in dieser Verbindung lassen sich lernseitige Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und sozialen Unterordnung im Literaturunterricht zumindest von unterrichtsmodellierender Seite aus verringern. Wie ein solches Modell wortkritischer Textanalyse aussehen kann, soll nachfolgend vorgestellt werden.

3 | Modell der Dechiffrierung. Wege zu einem sprachsensiblen Literaturunterricht

Wörter genauer auf ihre Semantik zu prüfen, um die Wortbedeutung anschließend in die Textanalyse zu integrieren, so mögen Skeptiker:innen an dieser Stelle entgegenen, ist im Schulunterricht nichts Neues. Dass jedoch ein Unterschied zwischen einer bloßen Wortdefinition und der Dechiffrierung von Wörtern im Sinne „antidiskriminierender Wortkritik“ (Klug 2020: 83) besteht, möchte ich anhand eines Beispiels aus der Unterrichtsmaterialentwicklung deutlich machen, bevor ich anschließend das Modell der Dechiffrierung vorstelle.

Bei dem Materialbeispiel handelt es sich um eine Unterrichtshilfe des Klett-Verlags zu Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*. Das Material greift eine Dialogszene zwischen Innstetten und Crampas heraus, in der Innstetten Crampas' Idee einer Robbenjagd als unrechtmäßig zurückweist und sich darüber intern fokalisiert als Ordnungshüter darstellt. Diese Textstelle soll interpretiert werden. Als eine Schlüsselszene zur Figurenzeichnung der antagonistischen Protagonisten wird diese Szene von einigen Unterrichtshilfen aufgegriffen (vgl. u. a. Berger 2010: 76; Schede 2010: 64). Im Zusammenhang mit dieser Textstelle tritt das eingangs angeführte Sprichwort „Auf Mohrenwäsche lasse ich mich nicht ein“ (Fontane 1884: 151) auf. Die Lernhilfe schlägt als Musterlösung vor, einen Dudeneintrag zur Interpretation hinzuzuziehen, in dem es heißt, ‚Mohrenwäsche‘ sei der ‚Versuch, einen offensichtlich Schuldigen durch Scheinbeweise reinzuwaschen‘ (Meyer-Bothling 2008: 6). Ohne Distanzierung zur Begriffsgeschichte werden Schwarze in dieser Wortdefinition als schuldig, kriminell, gott- und gesetzlos präsentiert. In dem Bild des Waschens wird zudem die Assoziation von Schwarzsein mit dreckig aufgerufen, womit Schwarze implizit zu einer Figur imaginiert werden, die es reinzuwaschen – bzw. überspitzt formuliert – die es in kolonialer Mimikry *weiß* zu machen gilt (vgl. Kißling 2020: 223). Das Materialbeispiel macht zwei Dinge kenntlich: erstens nutzt eine reine Wortdefinition nicht das didaktische Potenzial von Wortkritik für das Text- und Figurenverstehen. Der Rekurs auf den Dudeneintrag macht nicht deutlich, dass Innstetten sich im Moment der Adressierung von Crampas als ‚Mohr‘ seiner Machtposition versichert, indem er sich auf „die älteste deutsche Bezeichnung [bezieht], mit der Weiße Schwarze Menschen als anders konstruiert haben“ (Arndt/Hamann 2015: 649). Rückversichern muss sich Innstetten seiner Machtstellung, weil mit Crampas' Auftritt seine Situierung als männlich und bürgerlich-*weiß* ins Wanken gerät. Crampas fordert Innstetten im Zuge seiner Affäre mit Innstettens Frau nicht nur in seiner Männlichkeit

heraus, Crampas' Markierung als ethnisch minderwertig setzt den Konflikt zugleich in ein globales Machtverhältnis. So lässt sich der Konflikt zwischen den Kontrahenten nicht nur als Rückversicherung patriarchaler, sondern auch imperialer Ordnung lesen. Innstetten braucht „zur Konstitution seines Selbst nicht nur die Frau als das Andere, sondern ebenso den ‚fremden‘ Mann“ (Kißling 2020: 200). Zweitens reicht eine reine Übersetzung rassistisch flektierter (Sprich-)Wörter, wie es der Dudeneintrag hier vornimmt, nicht aus, um ein Bewusstsein über die Potenzialität sprachlicher Verletzung im Kontext von Literatur zu entwickeln. Anstelle des Wortes in seiner wortkritischen Bedeutung zu dekonstruieren, wird ein Textverstehen evoziert, über das die Differenzordnung *race* ungebrochen tradiert wird. Denn suggeriert wird, das M-Wort im Zusammenhang mit dem Sprichwort zu verwenden sei normal und banal. Eine Sensibilisierung für rassistische Mikroaggressionen findet nicht statt.

Als Alternative zum kosmetischen Umgang mit Sprache, potenziell verletzende Wörter in eine politisch korrekte Sprache zu übersetzen, ohne ihre Wirkmächtigkeit für das Textverstehen zu reflektieren, schlage ich folgendes Modell der Dechiffrierung vor:

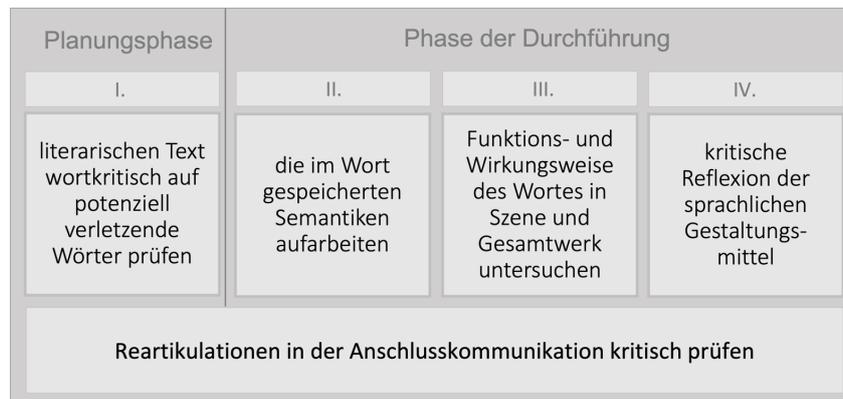


Abb. 1: Modell der Dechiffrierung

Das Modell umfasst vier Schritte, die ich nachfolgend erläutere. In einem ersten vorbereitenden Schritt gilt es, den literarischen Text wortkritisch zu prüfen. Und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist zu schauen, ob die für eine Unterrichtsstunde ausgewählte Schlüsselszene rassistisch flektierte Wörter beinhaltet und zum anderen zu untersuchen, ob der Text insgesamt (sofern er auch als Ganzschrift gelesen wird) potenziell verletzende Wörter aufweist. Ist Zweiteres der Fall, sollten entsprechende Textpassagen exemplarisch im Unterrichtsvorhaben berücksichtigt werden. Denn zu vermeiden ist neben der ungebrochenen Reartikulation eines gewaltvollen Wortes auch eine alleinige Überantwortung der Schüler:innen mit rassistisch flektierter Sprache im Kontext hochliterarischer Texte, um vermeintliche sprachliche Banalitäten nicht fortzuschreiben.

Ein zweiter Schritt sieht vor, das rassistisch flektierte Wort unter Einbezug sprachhistorischen Additivmaterials einer genauen Wortanalyse zu unterziehen. Geeignet sind hier v. a. kritische Lexikoneinträge, ein Beispiel stellt das Nachschlagewerk *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache* dar, das von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (2015) herausgegeben wurde. Rassistisch flektierte Wörter werden darin

in ihrer gesamten Bedeutungskonnotation vom gewaltvollen und potenziell verletzenden Gehalt (Fremdbezeichnungen) bis zu widerständigen Umdeutungen und Wiederaneignungen (Selbstbezeichnungen) aufgearbeitet. In der Dechiffrierung der Wörter wird also sowohl eine koloniale Sprachmacht als auch eine Gegenmacht freigelegt. Begründen lässt sich dieser wortkritische Analyseschritt mit Butler, die konstatiert, dass erst im Moment der Wiederholung und systematischen Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette eine Loslösung vom verletzenden Gehalt gelingt. Ihr zufolge gibt es keine andere Möglichkeit, „Sprache von ihren traumatischen Ausläufern zu reinigen und keinen anderen Weg, das Trauma durchzuarbeiten, als die Anstrengung zu unternehmen, den Verlauf der Wiederholung zu steuern.“ (Butler 2006: 66) Mit anderen Worten: Das Wort muss benannt und dechiffriert und gerade nicht zensiert werden, um sprachliche Verletzung zu vermeiden. Ziel dieser Unterrichtsphase ist es daher, den Bedeutungsursprung und die historische Sprachpraxis des potenziell verletzenden Wortes zu analysieren, um die im Wort verankerte Bedeutungsvielfalt zu dechiffrieren. Auf dieser sprachbewussten Ebene kann das Wort in seiner Verwendung als Trope dann erkannt und die Dechiffrierung für das Textverstehen kritisch nutzbar gemacht werden. Diese Phase ist mit einer vierten Reflexionsphase eng verschränkt. Wichtig für die Moderation dieser Phase ist, sich darüber im Klaren zu sein, dass rezeptionsästhetische Wirkungen rassistisch flektierter Wörter übersubjektiv und standpunktgebunden auftreten, wie der lernseitige Blick auf sprachliche Traumata deutlich gemacht hat. Sprachliche Verletzungen sind den empirischen Daten zufolge nicht nur intuitive Emotionen, sondern lassen sich wissenschaftlich analysieren (vgl. hierzu auch Winko 2003: 12). In dieser übersubjektiven Wirkungsweise können die Wörter für das Textverstehen reflektiert und die fachspezifische Frage angeschlossen werden, was Literatur (sich) leisten kann, darf oder soll.

Voraussetzung für diese – durchaus auch affektgeladene – Phase der Reflexion ist, einen diversitätssensiblen Lernraum bereitzustellen, der sich darin ausgestaltet, nicht wertfrei, aber beschuldigungsfrei zu sein (vgl. Schmidt et al. 2011: 157). Beschuldigungsfrei bedeutet dabei, eine Fehlerfreundlichkeit im Sinne politisch korrekten Sprechens zuzulassen, denn diese ist überhaupt erst die Voraussetzung dafür, (über)subjektiv wahrgenommene Normalitäten und Banalitäten zu hinterfragen, d. h. sich in den eigenen Wahrnehmungs- und Sichtweisen auf Sprache verunsichern zu lassen. Wertebezogen muss der Raum sein, um diese Fehlerfreundlichkeit nicht mit freier Meinungsbekundung gleichzusetzen, die schnell zur sprachlichen Verletzung gegenüber Mitschüler:innen werden kann. Wertebezogen bedeutet also, eine Grenze zwischen Meinungsäußerung und sprachlicher Diskriminierung zu ziehen. Im pädagogischen Raum wird die Grenze zum Sagbaren dann überschritten, wenn lernseitige Wahrnehmungen in Abrede gestellt werden, etwa über Formulierungen wie „du übertreibst“, „du machst dich selbst zum Problem“, „dieser Fall ist doch ein Einzelfall und nicht repräsentativ“. Denn im Moment dieser Glabwürdigkeitsinfragestellung machtvoller Wirkung von Sprache (vgl. Mecheril 2006: 465) werden bereits gemachte Rassismuserfahrungen – real oder stellvertretend durch den diegetischen Raum – sekundär wiedererlebt. Diese Formen der „sekundäre[n] Rassismuserfahrung“ (Çiçek et al. 2014: 312) zu vermeiden, die die Forschung als Erfahrung beschreibt, dass Missachtungserlebnisse nicht ernst genommen werden und in der Banalisierung erneut beschämen und kränken (vgl. Çiçek et al. 2014: 312), ist Aufgabe eines diversitätssensiblen Literaturunterrichts.

Diesbezüglich ist es geboten, im Gespräch oder der schriftlichen Interpretation, die wiederum der gesamten Klasse vorgelesen, in Schreibkonferenzen von einzelnen Mitschüler:innen gesichtet oder von der Lehrkraft gegengelesen wird, auf einer Metaebene zu überlegen, wann eine Reartikulation notwendig ist. Bildlich ist diese Metareflexionsebene innerhalb des Modells mit der horizontalen Säule dargestellt, auf der die einzelnen Bausteine aufbauen. Als handlungsleitende Formel gilt, potenziell verletzende Begriffe dann auszusprechen, wenn es um die kritische Reflexion der über Jahrhunderte tradierten Bedeutungskonstruktion geht, wenn also die stereotype Vorstellung („Mohr“ oder „Zigeuner“) und nicht die reale Personengruppe (Schwarze, Sinti:zze und Rom:nja) gemeint ist und genau diese Bedeutungskonnotation auch in diesem Sprechakt kritisch reflektiert werden soll. In anderen Fällen sind Alternativen vorzuziehen:

- (1) Geht es um die Bezeichnung realer Personengruppen bzw. ethnischer Zugehörigkeiten, sind Selbstbezeichnungen wie Schwarz, PoC oder Sinti:zze und Rom:nja zu verwenden, auch wenn der literarische Text mit der Fremdbezeichnung operiert. Literatur legitimiert hier keine beliebige Wiederholung des Wortes.
- (2) Ist in der Lerngruppe geklärt, um welchen Begriff mit welcher pejorativen Bedeutungskonnotation es sich handelt, kann auf eine Sigle wie das M-Wort oder Z-Wort zurückgegriffen werden. Die Stärke dieser punktuellen Zensur liegt darin, die Potenzialität sprachlicher Verletzung anzuerkennen und darüber mögliche sprachliche Traumata im literarischen Gespräch zu vermeiden, zugleich aber auch die Unmöglichkeit zu berücksichtigen, im pädagogischen Kontext verletzende Sprache vollständig zu regulieren. Denn im Moment der Regulation kommt es notwendigerweise zu einer Rezirkulation des Ausdrucks, weil das Verbot zuallererst vermittelt werden muss (vgl. Butler 2006: 64).

Dieser Hinweis auf die Grenzen sprachlicher Regulierungsmöglichkeit ist nicht zuletzt zu beachten, weil jeder Versuch der Zusammenstellung eines kritischen Nachschlagekatalogs für verbotene Wörter notwendig scheitern muss, denn neben eindeutig rassistischen Begriffen wie dem N-Wort können auch vermeintlich positiv gemeinte Äußerungen („Du sprichst aber gut Deutsch!“, „Wo kommst du her?“) und neutrale Begriffe (z. B. wild, zivilisiert) vor dem Hintergrund eines bestimmten Kontextes verletzen. Arndt und Hornscheidt sprechen hier von einem „Rassismus ohne rassistische Wörter“ (2004: 44).⁵

4 | Wortkritik als fachintegrative Verankerung von Diversitätssensibilität. Ein Fazit

Identität, so wurde dargelegt, konstituiert sich wesentlich in und durch Sprache und liegt damit im Verantwortungsbereich des Deutschunterrichts. Dieser poststrukturalistischen Prämisse folgend, wie sie u. a. Spinner und Frederking erheben, ist die hier vorgenommene sprachensible Modellüberlegung zentral zur Ausbildung eines souveränen Selbstbildes. Und zwar nicht nur für die Sprachdidaktik, die über Sprachreflexion sprachliches Lernen anbahnt, sondern auch für die Literaturdidaktik, die insbesondere Leselust als Schlüssel zum literarischen Lernen begreift.

⁵ Neben solchen Rassismen ohne rassistisch flektierte Wörter tauchen im pädagogischen Diskurs zahlreiche weitere Begriffe wie bspw. „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“, „inklusive Kinder“, „DaZ-Kinder“, „Seiteneinsteiger“ auf, die Kinder und Jugendliche anhand dieser sprachlichen Klassifikation – jenseits möglicher Selbstverortung – fremdbezeichnen und sprachlich unterordnen.

Ziel literarischen Lernens ist demnach nicht die formale Bestimmung sprachlicher Gestaltungsmittel, das wurde eingangs kenntlich gemacht, sondern eine Freude am Entdecken solcher sprachlicher Gestaltungsmittel zu entwickeln (vgl. Spinner 2006: 9). Anhand der Ausführungen zum text- und lernseitigen Blick auf die sprachliche Gestaltung literarischer Texte wurde jedoch deutlich, dass der von Spinner eingebrachte sprachreflexive Aspekt literarischen Lernens zu erweitern ist, wenn Leselust für *alle* Schüler:innen „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker 2020: 3) gleichermaßen gelten soll – und zwar um die Ausbildung antidiskriminierenden Sprachbewusstseins. Denn (Sprich-)Wörter sind auch im Kontext hochliterarischer Texte nicht als unverdächtig aus einer wortkritischen Reflexion zu entlasten, sondern können mit ihrer potenziellen Kraft zu verletzen sprachliche Traumata auslösen, das haben die text- und lernseitigen Ausführungen gezeigt. Das Verfahren der Dechiffrierung, das auf poststrukturalistischen (u. a. Derrida 2001, Butler 2006) und rassismustheoretischen Annahmen (u. a. Kilomba 2010, Mecheril 2006) basiert und Wortkritik mit antidiskriminierendem Textverstehen verbindet, wurde ausblickend als *ein* möglicher Weg vorgestellt, Diversitätssensibilität als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer sowie aller Teilbereiche der Deutschdidaktik⁶ ernst zu nehmen und fachintegrativ zu verankern. Die Grundidee des Modells der Dechiffrierung besteht darin, so wurde ausgeführt, dass potenziell verletzende Wörter gerade nicht zu vermeiden oder kosmetisch zu kaschieren, sondern kontraintuitiv zu explizieren sind – und zwar in einer dechiffrierenden Weise. Denn – so wurde argumentiert – antidiskriminierende Sprachbewusstheit gelingt gerade nicht über ein sprachliches Verbot. Eine Loslösung des Wortes vom verletzenden Gehalt vollzieht sich erst über eine systematische Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette. Zu schließen ist daraus, dass eine solche dechiffrierende Umgangsweise mit Wörtern bei Schüler:innen einen sprachbewussten Umgang mit Literatur evoziert und Lernende jene Sprachbewusstheit zugleich systematisch für das Textverstehen produktiv machen können. Und eben diese Verknüpfung macht die Stärke des Modells der Dechiffrierung aus, das pädagogisch-diversitätssensibel mit literaturdidaktischen Lernzielen verbindet. Wortkritik wird in dieser Perspektive auch zum Aufgabenfeld der Literaturdidaktik.

Neben der genannten Stärke stößt das Modell der Dechiffrierung aber auch auf Grenzen sprachsensiblen Agierens und so lassen sich für den Einsatz von Wortkritik im Kontext des Literaturunterrichts abschließend folgende drei Aspekte festhalten: Dem Modell der Dechiffrierung gelingt es, 1) eine Aufmerksamkeit für die Art und Wirkungsweise des Einsatzes potenziell verletzender Wörter im Kontext Literatur zu entwickeln sowie 2) einen möglichen Weg aufzuzeigen, in Analysen und literarischen Unterrichtsgesprächen diversitäts- und diskriminierungssensibel mit Sprache umzugehen. Gleichzeitig kann das Modell 3) für die Unmöglichkeit sensibilisieren, einen dauerhaft antidiskriminierenden Lernraum über Wortkritik zu gestalten. In diesem letzten Aspekt liegt zugleich eine Grenze des sprachsensiblen Modells. Denn ein wortkritischer Umgang mit explizit gewaltvoller Sprache ist zwar ein wichtiges Moment antidiskriminie-

⁶ Die Deutschdidaktik lässt sich in drei Teilbereiche untergliedern: die Sprachdidaktik, die Literaturdidaktik und die Mediendidaktik (vgl. Frederking et al. 2018: 106). Einschlägig für antidiskriminierende Wortkritik im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache ist ein Aufsatz von Nina-Maria Klug zur Wortkritik (vgl. Klug 2020). Neben Sprache können auch bewegte oder statische Bilder sowie Ton potenzielle Verletzungen hervorrufen. Diese mediendidaktisch-multimodale Perspektive auf Diskriminierung rückt Klug ebenfalls in einer Studie in den Fokus (vgl. Klug 2021). An beide Arbeiten lassen sich fachdidaktische Modellbildungen anschließen.

render Sprachreflexion, bildet aber nur einen Teilbereich sprachlicher Verletzungen ab. Verwiesen wurde darauf, dass auch vermeintlich positive oder neutrale Äußerungen in bestimmten Kontexten verletzen können. Wortkritik im Kontext literarischen Lernens gilt es daher mit weiteren Wegen der Gestaltung eines diskriminierungssensiblen Lernraums im Deutschunterricht zu verbinden. Dabei handelt es sich zum einen darum, das Zuhören sowie Verunsicherungen im Sprachgebrauch aushalten zu lernen und zum anderen darum, sich eigener, ermächtigender Strategien im Umgang mit sprachlicher Verletzung bewusst zu machen und bewusst einsetzen zu lernen. Entsteht über diese Wege ein sprachbewusster Lernraum, dann kann sich literarisches Lernen auch für alle Schüler:innen jenseits sozialer Situierung (als Mädchen, als Homosexueller, als Schwarze Deutsche) mit der Lust an der Ästhetisierung von Sprache verbinden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Fontane, T. (1998). Effi Briest. In G. Erler (editorisch betreut durch Hehle, C.) (Ed.), *Theodor Fontane. Große Brandenburger Ausgabe* (Bd. 15: Das erzählerische Werk, pp. 5–350). Aufbau.
- Goethe, J. W. (1988). Götz von Berlichingen. In D. Borchmeyer (unter Mitarbeit von Huber, P.) (Ed.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. (1. Abteilung, Bd. 4: Dramen 1765–1775, pp. 279–389). Deutscher Klassiker Verlag.
- Nikolić, J. (2006). Der Spiegel. In J. Nikolić (Ed.), *Weißer Rabe, schwarzes Lamm* (p. 13). Drava.

Sekundärliteratur

- Abraham, U., & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schmidt.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. VSA.
- Arndt, S., & Hamann, U. (2015). ‚Mohr_in‘. In S. Arndt, & N. Ofuatey-Alazard (Eds.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 649–653). Unrast.
- Arndt, S., & Hornscheidt, A. (2004). „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In S. Arndt, & A. Hornscheidt (Eds.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 11–74). Unrast.
- Arndt, S., & Ofuatey-Alazard, N. (Eds.). (2015). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk*. Unrast.
- Berger, N. (2010). *EinFach Deutsch. Theodor Fontane: Effi Briest ... verstehen*. Schöningh.
- Bogdal, K.-M. (2003). Eliminatorische Normalisierungen. Lebensläufe von ‚Zigeunern‘ in narrativen Texten. In U. Gerhard, W. Grünzweig, & J. Link (Eds.), *(Nicht) normale Fahrten. Faszination eines modernen Narrationstyps* (pp. 157–167). Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.
- Çiçek, A., Heinemann, A., & Mecheril, P. (2014). Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In G. Hentges, & K. Nottbohm (Eds.), *Sprache – Macht – Rassismus* (pp. 309–326). Metropol.

- Dannecker, W. (2020). Inklusiver *Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Derrida, J. (2001). Signatur Ereignis Kontext. In P. Engelsmann (Ed.), *Limited Inc* (pp. 15–45). Passagen.
- Fanon, F. (2013). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Turia+Kant.
- Foucault, M. (1997). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- Frederking, V. (2021). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik* (pp. 427–470). Schneider Hohengehren.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3rd ed.). Erich Schmidt.
- Garbe, C. (2008): „Echte Kerle lesen doch?!“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In S. Thielking, & U. Buchmann (Eds.), *Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen* (pp. 69–82). Peter Lang.
- Hahn, H., Laudenberg, B., & Rösch, H. (2015). Einleitung. In H. Hahn, B. Laudenberg, & H. Rösch (Eds.), *„Wörter raus!?!“: Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* (pp. 7–13). Beltz Juventa.
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Johann, C. (2010). „Zigeuner_in“. In A. Nduka-Agwu, & A. L. Hornscheidt (Eds.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (pp. 214–219). Brandes & Apsel.
- Kilian, J. (2003). Sprachpolitik im Alltag: „Political Correctness“. *Der Deutschunterricht*, 55(2), 52–63.
- Kilomba, G. (2010). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Unrast.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Klug, N.-M. (2020). Wortkritik im Zeichen der Political Correctness und aktuelle Formen antidiskriminierender Wortkritik. In T. Niehr, J. Kilian, & J. Schiewe (Eds.), *Handbuch Sprachkritik* (pp. 81–87). J. B. Metzler.
- Klug, N.-M. (2021). *(Afro)Deutschsein. Eine linguistische Analyse der multimodalen Konstruktion von Identität*. De Gruyter.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Laudenberg, B. (2015). Bitte keine „Sprachpolizei“ für literarische Texte. In H. Hahn, B. Laudenberg, & H. Rösch (Eds.), *„Wörter raus!?!“: Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* (pp. 154–166). Beltz Juventa.
- KMK (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

- KMK (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Wolters Kluwer.
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F., & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 177–194). Waxmann.
- Mecheril, P. (2006). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten In R. Leiprecht, & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 462–471). Wochenschau.
- Meyer-Bothling, J. (2008). *Theodor Fontane: Effi Briest. Klausurtraining*. Klett.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Eds.). (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Harvard University Press.
- Neumeyer, H. (2013). Diskurs. In R. Borgards, H. Neumeyer, N. Pethes, & Y. Wübben (Eds.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 32–36). Metzler.
- Randjelovic, I. (2015). „Zigeuner_in“. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Eds.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 671-677). Unrast.
- Schede, H.-G. (2010). *Theodor Fontane: Effi Briest*. Schroedel.
- Schmidt, B., Dietrich K., & Leiprecht R. (2011). Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In W. Scharathow, & R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Vol. 2, pp. 154-170). Wochenschau.
- Schößler, F. (2012). Konstellatives Lesen. Kanonliteratur und ihre populärkulturellen Kontexte. In H. Uerlings, & I.-K. Patrut (Eds.), *Postkolonialismus und Kanon* (pp. 135–153). Aisthesis.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Winko, S. (2003). *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Erich Schmidt.
- Yeboah, A. (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni, & M. El (Eds.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (pp. 143–161). Springer.
- Zentralrat deutscher Sinti und Roma (2015, October 9). *Erläuterungen zum Begriff „Zigeuner“*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/sinti-und-roma-zigeuner/>

Nadine Bieker & Kirsten Schindler

Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende)

DATEN

*Ich habe einen Schrei gehört, den keine Sprache je erkundet hat.
Ich dachte, die a n d e r e Sprache würde mir bestätigen, dass d i e Sprache sich geirrt hat.
Dass ich mich nicht zu hassen brauche. Dass ich grammatikalisch sein darf. Das
grammatikalische Ich trägt keine Brille, spielt kein Scrabble, hat keinen Hunger und kein
Geschlecht. Dachte ich. (Robinet 2015: 74)*

1 | Hinführung

In unserem Beitrag geben wir erste Impulse und Anregungen für folgende Annahme: Ein geschlechterreflektierender Deutschunterricht eignet sich aufgrund seiner intensiven Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Geschlecht‘ auch (wenngleich nicht ausschließlich) für DaZ-Lernende¹. Denn die Verhandlung geschlechtlicher Aspekte (der deutschen Sprache) eröffnet Möglichkeiten für Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013), für den Aufbau grammatischen Wissens wie auch für den Nachvollzug aktueller Diskurse um Zuschreibungen, Dekonstruktion und Entkategorisierungen sowie die eigene Reflexion um Proto- und Stereotypen von Geschlecht.

An anderer Stelle sind das Konzept eines solchen geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts bereits ausführlich beschrieben (vgl. Bieker/Schindler 2020) sowie literarische Beispiele vorgestellt worden, die zielführend im Deutschunterricht eingesetzt werden können (vgl. Bieker 2020; Bieker/Schindler 2021). Der Beitrag knüpft an diese Überlegungen an, die er zunächst kurz zusammenfasst, und anschließend für eine Lerngruppe konkretisiert, die Deutsch als Zweitsprache lernt (u. a. als Seiteneinsteiger:innen² ins deutsche Schulsystem).³

¹ Uns ist bewusst, dass der Ausdruck DaZ-Lernende unscharf ist und eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernbiografien umfasst. Wir diskutieren unsere Überlegungen daher nicht NUR, sondern AUCH für DaZ-Lernende. Wichtig ist uns außerdem zweierlei: Erstens, in unserem Konzept, Fragen des Spracherwerbs und der Reflexion von Sprache zu koppeln und nicht als nachgeordnet zu begreifen, sowie zweitens, literarische Gegenstände als Zugang eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für alle Lernenden zu begreifen.

² Wir haben uns entschieden, konsequent eine geschlechterneutrale Schreibweise zu nutzen, um das Geschlecht der Forschenden, Autor:innen etc. nicht zu betonen bzw. im Dunkeln zu belassen.

³ Der Beitrag geht auf den gemeinsamen Vortrag „Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik“ zurück, der beim dritten Arbeitstreffen der AG „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ in Wien gehalten wurde. Die Frage nach der Anknüpfbarkeit der Überlegungen für die Gruppe der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, die ein:e Teilnehmer:in stellte, ist der Auslöser der nachfolgenden Überlegungen.

An den Anfang unserer Überlegungen wollen wir den – insbesondere für die feministische Linguistik (vgl. u. a. Hellinger 1984, 1990; Rummler 1995; Schönthal 1998) – zentralen Konnex zwischen Sprache, Wahrnehmung und damit der Konstitution und Konstruktion von Welt ausführen. Dabei wird auch die Idee umrissen, dass unterschiedliche Sprachsysteme verschiedene mentale Konzepte hervorrufen. Im Sinne eines an Mehrsprachigkeit orientierten Deutschunterrichts, so wie er auch bei Baumann/Müller (2016) im Sinne einer diversitätssensiblen Didaktik entfaltet und exemplarisch im Projekt von Magdeburg/Peyer (2016) konkretisiert wurde, stellt eine solche Annahme einen unserer Ausgangspunkte dar. Diesen Überlegungen folgen grundlegende linguistische Fragen zum grammatischen System des Deutschen. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Überlegungen dann in einen didaktischen Zusammenhang gestellt. Der kurzen Vorstellung des Konzepts schließen sich ausführlichere Beispieldiskussionen an. Letztere haben eine doppelte Funktion: Sie sollen einerseits die Tragfähigkeit der Überlegungen stützen, sie sollen andererseits konkrete Anknüpfungspunkte für die Praxis von Lehrkräften bilden.

2 | Theoretische Bezüge

2.1 | Sprache und Welt – Wahrnehmungen

Mit dem *linguistic turn* Anfang des 20. Jahrhunderts wurde sprachlichen Zeichen Realitätseffekte zugeschrieben, Sprache sollte demnach Wirklichkeit schaffen. Heute ist die Forschung der Auffassung, dass „das Verhältnis zwischen Sprache und Bewusstsein bilateral organisiert ist, indem gegenseitige Beeinflussung gelten. Diese Beziehung ist flexibel und damit prinzipiell veränderbar“ (Lind/Nübling 2022: 36). Seit de Saussure wissen wir, dass das Verhältnis zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem arbiträr organisiert ist, die Zuordnung also willkürlich stattfindet. Es ist damit die reine Konvention, die uns Worte in der immer gleichen Weise verwenden lässt und damit ‚Wirklichkeit‘ erzeugt. Dementsprechend haben wir prototypische Vorstellungen, wenn wir von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ sprechen. Die Grammatik des Deutschen unterstützt aufgrund seines Genussystems zusätzlich eine vergeschlechtlichte Welt (dazu unten mehr). Für den Erwerb des Deutschen scheint es demnach essenziell, seine vergeschlechtlichte Struktur in ihren Tiefen zu erfassen. Dies insbesondere dann, wenn Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache gelernt wird, da dadurch andere/neue (Geschlechts-)Konzepte als in der Erstsprache aufgerufen werden können.

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei Aspekte ableiten, die für unser Konzept relevant sind. Erstens: Bredel (2013) beschreibt in Überlegungen zur Sprachreflexion, dass es der Distanzierung, der Deautomatisierung und der Dekontextualisierung bedarf, um die eigene Sprache in ihren Strukturen zu begreifen. Dies gelingt in besonderer Weise kontrastiv, also im Vergleich mit anderen Sprachen (siehe auch Magdeburg/Peyer 2016; Meier 2019). Neben grammatischen Regularitäten der eigenen Sprache, lassen sich auch semantische und pragmatische Kontexte erschließen, also z. B. Verwendungszusammenhänge aufschlüsseln, so wie dies beispielsweise in der interkulturellen Linguistik umgesetzt wird. Zweitens: Eine solche wie von Bredel geforderte Distanzierung ermöglicht, enge Zusammenhänge (und Begrenzungen), die unsere Sprache auf unsere Vorstellungswelten hat, zu erweitern bzw. aufzulösen. Konkret: Die Besonderheiten des Deutschen (z. B. begründet im Genussystem des Deutschen) werden erkennbar durch die Kontrastierung anderer Sprachsysteme und anderer grammatischer Zuschreibungen;

eine wichtige Lernerfahrung für alle Lerner:innen. DaZ-Lerner:innen stehen damit unter anderem vor der Aufgabe, die Vergeschlechtlichung der deutschen Sprache und jener der Erstsprache abzugleichen. Dieser Abgleich bietet zugleich das Potenzial, die Kategorie ‚Geschlecht‘ als variabel, fluide und konstruiert – auch im Sinne einer gesellschaftlichen Vereinbarung – zu erkennen.

2.2 | Sprache und Geschlecht – Linguistische Zusammenhänge

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ ist Teil ‚unserer‘ Wirklichkeit, sie wird durchgängig, wenn auch oftmals unbewusst und latent, referiert (vgl. Günthner/Hüppner/Spieß 2012; Kotthoff/Nübling 2018: 25ff.; Kusterle 2011). Die Kategorie selbst wird jedoch in der Regel nicht als erlernte und zugeschriebene Identität wahrgenommen, sondern als vermeintlich natürliches Artefakt. Wenngleich ein solcher Biologismus mittlerweile widerlegt und dekonstruiert wurde (vgl. Voß 2011), scheinen sich die daraus abzuleitenden Konsequenzen bislang nicht im (sprachlichen) Handeln durchzusetzen. Hornscheidt geht beispielsweise davon aus, dass „bevor Menschen sich selbst (...) als denkende und handelnde Wesen [wahrnehmen können,] (...) ihnen mit Zweigeschlechtlichkeit bereits eine grundlegende soziale Kategorie eingeschrieben worden [ist].“ (2018: 15) Diese Einschreibung wird (auch) als sprachlicher Kategorisierungsprozess umgesetzt:

Dabei implizieren bestimmte Akte des Benennens, etwa die Feststellung der Hebamme „Es ist ein Mädchen!“, daß ein performativer Prozess in Gang kommt, ‚mit dem ein bestimmtes ‚Zum-Mädchen-Werden‘ erzwungen wird.‘ (Butler 1997, S. 318) Der konstative Akt des Benennens ist daher sowohl als performativer Akt mit direkter respektive deklarativer Funktion zu verstehen, der die Anweisung gibt: „Sei ein Mädchen!“, er ist aber auch die Aufforderung zu einer Performance, also einer Selbstinszenierung, in deren Rahmen das Mädchen die Norm „zitieren“ muss, damit es sich ‚als lebensfähiges Subjekt‘ (Butler 1997, S. 318) qualifizieren kann. (Wirth 2002: 41f.)

Damit zeigen sich zwischen Sprache einerseits und außersprachlicher Wirklichkeit andererseits vielfache Bezüge. Von der (wahrgenommenen) Anatomie eines Menschen werden Rückschlüsse auf dessen Identität, Potenziale und Charaktereigenschaften vorgenommen, ebenso werden durch die Be-Nennung Rückschlüsse auf die Anatomie hergestellt.

Sowohl am Beispiel historischer Diskurse über Diskurse als auch in aktuellen Diskursen einschließlich genderlinguistischer Auseinandersetzungen wird deutlich, dass der Sprache und anderen Zeichensystemen eine Schlüsselrolle zukommt, wo immer es um Konstitution von Geschlecht geht. (Reisigl/Spieß 2017: 17)

Geschlecht, hier im Sinne von Genus, zeigt sich in der Sprache grammatisch zunächst vor allem bei der Klasse der Substantive. Die Bedeutung von Geschlecht zeigt sich vornehmlich bei Personenbezeichnungen (und entsprechenden) Artikeln, wie z. B. ein Junge (Person mit bestimmtem Alter und Geschlecht) oder der Arzt (Person mit bestimmtem Beruf und Geschlecht) sowie bei Wortarten, die sich auf Personen(-bezeichnungen) beziehen, wie Pronomen (dem, er, ihm etc.), in der Flexion der Adjektive und Artikel: ein kleiner Junge, ein grauhaariger Arzt usw. Dabei werden in der deutschen Sprache Substantive, Adjektive, Artikel und Pronomen dekliniert (Kasus, Numerus und Genus); fast alle Substantive haben ein festes Genus⁴. Von diesem hängt

⁴ Nicht alle Substantive sind genusfest (z. T. gibt es auch dialektale Schwankungen). Zudem: Das sogenannte Pluraletantum hat kein Genus, da es nur in der Mehrzahl vorkommt (wie z. B. Ferien, Einkünfte).

wiederum auch die Flexion von Artikeln, adjektivischen Attributen und Pronomen ab. Das zugeordnete Genus zu dem jeweiligen Substantiv ist erkennbar an dem Artikel oder der Wortendung; Letzteres schwindet im Sprachgebrauch allerdings zunehmend („dem Manne“ → „dem Mann“). Konkret kennt das Deutsche drei Genera: Femininum, Maskulinum und Neutrum. Die Funktion des Genussystems ist dabei die eines grammatischen Referenzsystems. Einfach veranschaulichen lässt sich das an folgenden zwei Sätzen:

- Ich sehe die Tür des Zimmers, das gelb gestrichen ist.
- Ich sehe die Tür des Zimmers, die gelb gestrichen ist.

Die Referenz zu „gelb gestrichen“ bildet im ersten Satz das Zimmer, im zweiten Satz bezieht es sich auf die Tür.

Geschlecht, im Sinne von Genus, hat also zunächst eine grammatische Dimension, es hat aber auch eine semantisch-pragmatische Dimension, die Bezug nimmt auf die Bedeutungsebene und den Kontext. Das für Missverständnisse anfällige Verhältnis von Geschlecht und Genus wird beispielsweise durch das Generische Maskulinum deutlich. Die Idee des Generischen Maskulinums ist, dass maskuline Personenbezeichnungen (z. B. der Pilot, der Student) sowie Indefinitpronomen (keiner, niemand, man) geschlechtsübergreifend auf Personengruppen referieren, also generisch wirken. Das hieße, mit der Verwendung des Generischen Maskulinums würde das männliche Geschlecht (hier: Sexus) der Personenbezeichnungen quasi ausgeblendet und auf eine abstrakte Personengröße (unbekannten Geschlechts) verwiesen.⁵

Allerdings entstehen Ambiguitäten:



Abb. 1: Kölner Stadt-Anzeiger Magazin

Der Ausdruck „Lehrer“ im Beispielsatz „Lehrer in der Krise“ (Titel des Magazins des Kölner Stadt-Anzeigers vom 24./25.10.2020) erlaubt gleich vier Lesarten: „Lehrer“ könnte im Singular verwendet werden und auf einen Lehrer männlichen Geschlechts (geschlechtsspezifisch) oder unbekanntem Geschlechts (geschlechtsunspezifisch) verweisen. „Lehrer“ ist aber zugleich die Pluralform und ermöglicht die Lesart einer generischen Verwendung (eine Berufsgruppe unbekanntem Geschlechts) sowie eine genusspezifische Verwendung (nur männliche Lehrkräfte). Irritierend ist zusätzlich, dass unter der Überschrift das Bild einer Person steht, die als Kölnerin Maïke Riehl eingeführt wird und der *sex-category* nach konsensuell als weiblich gelesen würde.

⁵ Zur Diskussion um das Generische Maskulinum siehe u. a. Bußmann 2005, Diewald 2018, Heise 2000, Kott-hoff/Nübling 2018, Meinunger/Baumann 2017, Nübling 2018, Stahlberg/Sczesny 2001, Wetschanow/Wiesinger 2004.

Die Herausforderungen, die das Generische Maskulinum für (DaZ-)Lernende stellt, werden wir in der Folge noch einmal aufgreifen.

Es zeigt sich weiter, dass es kein allumfassendes System gibt, nach dem das Genus vergeben wird. Zwar gibt es durchaus Regelbereiche, Köpcke/Zubin (1983) unterscheiden sechs Zuweisungsprinzipien, diese sind aber nicht konfliktlos und gelten nicht durchgehend. Wir unterscheiden beispielsweise semantische Zuweisungen: Wird das Genus von der Bedeutung des Wortes abgeleitet (genus = sexus, z. B.: die Frau), liegt eine semantische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 169ff.). Wird das Genus von den Bestandteilen des Wortes abgeleitet wie z. B. bei Determinativkomposita, bei denen das Genus des letzten Glieds dominant ist (die Haus-tür, weil das Genus von Tür feminin ist), liegt eine morphologische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 171ff.). Das Genus kann aber ebenfalls auch von der Lautstruktur abgeleitet sein, beispielsweise ist das Genus von Einsilbern im Deutschen auf -ft in der Regel feminin (die Lu-ft). Greift dieses Prinzip, liegt eine phonologische Kategorisierung vor (vgl. Köpcke/Zubin 1983: 168ff.). Bei Wörtern mit einer bestimmten Lautstruktur gibt es also eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Genus. Dennoch: Auch hier sind die Regeln nicht fest, teilweise werden sie von anderen Regeln (z. B. semantischen) überlagert. Gilt die Regel, dass einsilbige Substantive auf -ft oder -cht feminin sind (die Luft, die Kraft, die Kluft, die Zunft, die Sicht, die Schicht, die Frucht, die Pacht, die Schlacht, die Tracht), gilt dies nicht bei: das Gehöft, der Wicht/Knecht. Bei Letzterem überwiegt das semantische das phonologische Zuordnungsprinzip.

Die Genuszuordnung bei Personenbezeichnungen zeigt sich ebenfalls als komplexes System. Es gibt erstens Personenbezeichnungen, die geschlechtsunspezifisch sind wie der Gast (wenngleich es die Gästin durchaus gibt, die Form aber eher ungebräuchlich ist und erst mit der neuen Duden Auflage 2021 wieder aufgegriffen wurde), das Mitglied, die Person. Aus der Bedeutung des Wortes lässt sich keine Auskunft über das außersprachliche (auch soziale oder biologische) Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität der Personen ableiten. Zweitens gibt es geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen, die auf ein konkretes Geschlecht bezogen sind wie die Mutter oder der Sohn. Signifiant (Genusmarkierung) verweist auf ein entsprechendes Signifié (Sexus). Es gibt drittens geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen, die durch Movierung entstehen. Dies gilt für Lexeme mit geschlechtsspezifischem Suffix (meist durch das Suffix -in). Der Postbote und der Bäcker (Genus und Sexus maskulin) können dadurch zu femininen Formen werden (die Postbotin, die Bäckerin). Gleiches, wenn auch umgedreht, gilt für die genau drei Bezeichnungen mit weiblicher Grundform, wie die Hexe (der Hexer⁶), die Witwe (der Witwer), die Braut (der Bräutigam)⁷. Viertens gibt es Bezeichnungen mit geschlechtstragender Bedeutung (-frau/-mann) wie die Hausfrau (der Hausmann), der Kaufmann (die Kauffrau). Weitere Fälle zeigen sich beispielsweise in der Unkenntlichmachung von Geschlecht im Plural (die Studierenden), die sich im Singular aber wieder geschlechtsspezifisch ausprägt (der/die Studierende) und seltener Lexeme, die zunächst ausschließlich weibliche Berufe beschreiben (die Hebamme, die Kindergärtnerin, die Krankenschwester), das entsprechende männliche Pendant

⁶ Interessanterweise hat sich „der Hexer“ wenig durchgesetzt, stattdessen findet sich „der Zauberer“.

⁷ „Die Braut“ und „die Witwe“ lassen auf einer semantischen Ebene Rückschlüsse zu über den Mann als Norm: Ehe und Tod des Mannes sind demnach für die Frau von existenzieller Bedeutung, da sie in großer Abhängigkeit zu dem Mann steht. Gleiches gilt andersherum für den Mann nicht (vgl. Lind/Nübling 2022: 37).

wird nicht durch Movierung gebildet, sondern durch eigene Lexeme (der Entbindungspfleger, der Erzieher, der Krankenpfleger).

Ausführlicher und kontrovers wird in der Linguistik darüber diskutiert, wie Genus und (soziales) Geschlecht – auch außerhalb von Personenbezeichnungen – zusammenhängen, ob also grammatische Informationen auf die außersprachliche Wirklichkeit wirken. Boroditsky et al. (2003) formulieren diese These folgendermaßen:

Does talking about inanimate objects as if they were masculine or feminine actually lead people to think of inanimate objects as having a gender? Could the grammatical genders assigned to objects by a language influence people's mental representation of objects? (64)

Untersucht wurde die Frage mittels Benennungsexperimenten: Die Proband:innengruppe umfasste spanisch- und deutschsprachige Personen, die fließend Englisch sprechen. Die Testdurchführung fand auf Englisch statt, die Versuchspersonen sollten sich eine Liste von 24 Gegenständen jeweils in Verbindung mit einem Namen merken, z. B. „an apple called Patrick“. Alle zu benennenden Gegenstände sind im Spanischen und Deutschen klar einem Genus zugewiesen (maskulin oder feminin), die Genuszuweisung in den beiden Erstsprachen aber variiert. Bei zwölf Gegenständen passen Name und Genus zueinander, bei den anderen stehen sie im Kontrast. Boroditsky et al. gehen von der Annahme aus, dass Gegenstände, bei denen Genus in der Erstsprache und assoziiertes Geschlecht aufgrund des Namens zueinanderpassen, besser gemerkt werden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die konsistenten Wortpaare von den deutschen und spanischen Versuchspersonen besser gemerkt werden konnten. Selbst bei geschlechtslosen Substantiven scheint die grammatische Zuweisung also wirkmächtig (wenn auch zunächst nur auf die Merkfähigkeit) zu sein.⁸

Der Versuchsaufbau der Folgeuntersuchung von Boroditsky et al. (2003) entspricht der obigen Untersuchung. Die Versuchspersonen ordnen Bildern von Gegenständen jeweils Adjektive (auf Englisch) zu. Die Adjektive werden von englischsprachigen Versuchspersonen als ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ gerated. Die Studie zeigt, dass zwischen grammatischem Genus und entsprechenden Eigenschaften ein erkennbarer Zusammenhang besteht. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, die englische Übersetzung von „the key“ hat im Deutschen ein maskulines Genus (der Schlüssel) im Spanischen ein feminines (la llave). Deutschsprachige Proband:innen weisen „key“ die Adjektive „hard, heavy, jagged, metal, serrated, useful“ zu, spanischsprachige Proband:innen „golden, intricate, little, lovely, shiny, tiny“ (Boroditsky et al. 2003: 70). Die Adjektive, die die deutschsprachigen Proband:innen gewählt haben, waren überwiegend als ‚männlich‘ gerated, die der Spanischsprachigen als ‚weiblich‘.

Andere Untersuchungen relativieren diese Befunde. So zeigen Bender et al. (2011), dass eine solche Zuordnungspraxis bei agenslosen Substantiven nicht in dieser Form wirkt. Es zeigen sich an diesen Ausführungen aber zwei für unser Konzept relevante Aspekte: Geschlechtlichkeit ist eine für das grammatische System (des Deutschen) zentrale Kategorie, das jeweilige Sprachsystem hat Einfluss auf unsere Vorstellung von Geschlecht und deren Zuordnung, denn das Sprachsystem selbst ist vergeschlechtlicht.

⁸ Siehe auch: Gentner/Goldin-Meadow (2003), Bassetti (2007), Belacchi/Cubelli (2012), Bickes/Mohrs (2010), Cubelli et al. (2011).

3 | Konzept eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende – Ausgangspunkt und Praxisbeispiele

3.1 | Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik

Eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik hat zum Ziel, Konzepte vorzulegen und Praxisbeispiele zu entwickeln, die Lehrkräfte nutzen können, um ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Entsprechend heißt, den Schüler:innen Angebote zu eröffnen, mit denen die Kategorie ‚Geschlecht‘ thematisiert, diskutiert und dekonstruiert wird. Es soll also gerade nicht um eine Re-Naturalisierung bestehender Zuschreibungen gehen, die unhinterfragt das Handeln von Lehrkräften bestimmen, z. B. in der Auswahl der Lektüren (Abenteuerbücher idealerweise mit einem ‚männlichen‘ Protagonisten sind für ‚Jungen‘, Pferdegeschichten für ‚Mädchen‘), sondern um eine zu erreichende Geschlechterkompetenzkompetenz, bei der es darum geht,

Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln soweit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. (Hartmann et al. 2017: 115)

Für Lehrkräfte erwachsen dadurch bestimmte Anforderungen an ihr Wissen und ihr Tun (siehe auch die Beiträge von Leiß in diesem Band). Sie sollten wissen, in welche Bereiche – nicht nur der Sprache – die Kategorie ‚Geschlecht‘ Einfluss nimmt und damit strukturiert und hierarchisiert. Diese Einflussnahme gilt es von Seiten der Lehrkraft zu dekonstruieren und ihr im Umgang mit den Schüler:innen und bei der Gestaltung des Unterrichts entgegenzuwirken. Nach dieser Kompetenz handelnd, kann und sollte die Lehrperson den Inhalt und die Form des Unterrichts gestalten. Es gilt dabei, (literarische) Texte auszuwählen, die eine geschlechterreflektierende Auseinandersetzung für die Schüler:innen, das heißt entsprechend ihrer Vorkenntnisse, ermöglichen und zugleich (sprachlich) so zu handeln, dass Zuschreibungen möglichst vermieden werden (z. B. durch geschlechterreflektierenden Sprachgebrauch), nicht zuletzt auch in der Adressierung der Schüler:innen.

Bieker/Schindler (2020) haben im Kontext ihrer Geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik sieben Werkzeuge benannt, von denen jedes eine spezifische Perspektive auf das weite Themenfeld ‚Geschlecht‘ bietet. Dies bedeutet nicht, dass die Inhalte sich nicht überschneiden.

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* offenlegen und ermöglichen, Naturalisierungsprozesse zur Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit aufzudecken.
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums aufschlüsseln und die sprachliche Markierung von Geschlecht erkennbar machen
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität ermöglichen und die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit eruieren.
- Reflexion der Geschlechterrollen eröffnen und damit Einblicke in die alltägliche Markierung von Geschlecht geben.
- Erweiterung binärer Kategorisierungen umsetzen und damit Möglichkeiten der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit schaffen.

- Konstitution des Subjekts ermöglichen und diskutieren, welche Subjekte gesellschaftlich anerkannt sind.
- Geschlecht als interdependente Kategorie beschreiben und in ihren Wechselwirkungen auf andere soziale Kategorien zeigen.

Für den Kontext von Lernenden, die Deutsch als zweite bzw. als Fremdsprache erlernen, scheinen uns vor allem drei dieser Werkzeuge relevant, da sie zum einen ganz unmittelbar mit dem Spracherwerb kovariieren, da sie zum anderen aufgrund der unterschiedlichen (sprachlichen) Vorerfahrungen Austauschmöglichkeiten bieten; sie bieten zugleich allen Lerner:innen einen umfassenden Einblick in das Geschlechtssystem des Deutschen. Dies gilt u. E. besonders für

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums
- Reflexion der Geschlechterrollen. (vgl. Bieker/Schindler 2020: 140f.)

Dem Konzept eines integrativen Deutschunterrichts folgend (vgl. Bredel/Pieper 2015), der sprach- und literaturdidaktische Ansätze zusammenführt, sollen im Folgenden am Beispiel von literarischen Texten diese Werkzeuge im Anschluss für unterschiedliche Lernende (hier vor allem bezogen auf das Alter der Lernenden) konkretisiert werden. Verknüpft mit der Diskussion der Beispiele ist ein theoretischer Aufriss der jeweiligen Konzepte. Zuvor gilt es, Literatur als besonderes Medium einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik herauszuarbeiten.

3.2 | Literatur als Medium einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

Literarische Texte eröffnen ein Spiel von Differenzen (vgl. Krammer/Malle 2017: 120f.), sie schaffen neue (Denk-)Räume, prägen Individuen durch Differenzenerfahrungen (vgl. Bredel/Pieper 2015: 283), lassen die Lesenden neu denken und handeln. Literatur kann verstanden werden als Archiv des Wissens über Identitäten: Mit den in den Texten entworfenen Figuren, die in verschiedenste Handlungen involviert sind, werden unterschiedliche Geschlechtsidentitäten ermöglicht, die dann als Textkörper vorliegen und in ihrer Performativität lesbar bzw. wirksam werden (vgl. Krammer/Malle 2017: 120f.).

Für alle Lesenden, besonders aber auch für DaZ-Lernende besteht eine Herausforderung darin, den erzählten Text in der neuen Sprache inhaltlich zu erfassen, die erzählte Welt nachzuvollziehen und gleichzeitig die poetisierten Sprachstrukturen der neuen Sprache zu erkennen. Dabei gilt es gleichzeitig, die Identitäten der unterschiedlichen Figuren unter anderem in ihrer Geschlechtlichkeit zu lesen und womöglich Spannungen auszuhalten, die in der Divergenz zwischen den unterschiedlichen Geschlechter-Kulturen der Sprachen liegen: „Es ist schwer, Literatur zu finden, in der keine interessanten Entdeckungen über Gender gemacht werden können. Insofern ist Lesen fast zwangsläufig Geschlechterbildung.“ (Decke-Cornill 2010: 14). Die oben genannten Herausforderungen stellen aber gleichsam das Potenzial von Literatur dar: Spinner (2004) hebt in seinen elf Aspekten literarischen Lernens hervor, dass das Lesen von Literatur es ermöglicht, Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen und die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen; Literatur fungiert dann als Brücke zwischen den unterschiedlichen Sprach-Realitäten, zwischen zwei aufgezeigten ‚Normalitäten‘: „Als wichtiges Potenzial von Literatur

erweist sich damit ihre Fähigkeit, normalisierte Vorstellungsmuster zu entnormalisieren und damit eine Gegenrede gegen habituelle Wahrnehmungen zu provozieren“ (Decke-Cornill 2010: 11). Und im Gegensatz zur Realität ist Literatur dabei ein Erprobungsraum, der erste Schritte in neue Welten ermöglicht, neue Denkweisen erproben lässt, ohne, dass die normierenden gesellschaftlichen Strukturen hemmend wirken. So hebt Spinner (2004) hervor:

Manche Schranke, die das Handeln und Denken im Alltag bestimmt, ist im Akt des Lesens außer Kraft gesetzt, denn man lässt sich experimentierend auf imaginierte Situationen und Figuren ein, auf die man in der Wirklichkeit u.U. mit Abwehr reagieren würde. [...] Man kann sich der Innenwelt von Figuren gerade deshalb in der literarischen Imagination nähern, weil durch die Fiktion die Zwänge des Alltags, zu denen auch die Orientierung an Normen gehört, suspendiert sind. Diese besondere Leistung von Lektüre gilt es im Unterricht zur Entfaltung zu bringen. Sich probeweise auf – auch ungewohnte – Perspektiven einzulassen, bietet Anstöße für vertiefte Reflexion, die dann die Chance differenzierter moralischer Beurteilung eröffnet. (105f.)

Die Erfahrung durch den literarischen Text gekoppelt mit den sprachlichen Merkmalen, die in unserem Kontext die vergeschlechtlichten Komponenten der deutschen Sprache meint, entspricht Bredel und Pipers Konzept einer integrativen Deutschdidaktik, die ein

produktives Wechselspiel [meint], das die Wahrnehmung des Besonderen der Literatur vor dem Hintergrund des Allgemeinen der Sprache allererst ermöglicht wie umgekehrt die Wahrnehmung des Allgemeinen der Sprache vor dem Hintergrund des Besonderen der Literatur geschärft wird. In diesem Sinne ermöglicht der integrative Zugang ein Ausschreiten des sprachlichen und literarischen Möglichkeitsraums ebenso wie die Schärfung der entsprechenden sprachlichen und literarischen Sensitivität. (Bredel/Pieper 2015: 28)

Um diese zu erreichen, gilt es in Anlehnung an Bredel und Pieper (2015), Differenzenerfahrungen zu provozieren:

Von Differenzenerfahrung spricht man allgemein beim Auftreten von etwas, das erwartungswidrig ist. Es besteht dann eine Differenz zwischen der Normalitätserfahrung und einem Ereignis, das sich nicht in diese Normalitätserfahrung fügt. Die Wahrnehmung der Differenzenerfahrung ist mit einer Perspektivverschiebung verbunden; so können zum Beispiel Dimensionen von Ereignissen in den Blick geraten, die zuvor für unbedeutend gehalten wurden oder der bewussten Wahrnehmung entzogen waren. Um Differenzenerfahrungen zu bearbeiten, sind reflexive Anstrengungen, häufig auch neue Deutungsansätze erforderlich. (283)

Dem DaZ-Kontext ist durch seine Zweisprachigkeit eine solche Differenzenerfahrung inhärent, wodurch sich neben der Notwendigkeit, die Kategorie ‚Geschlecht‘ zu thematisieren, das große Potenzial für die Aufdeckung der Konstruktion der Kategorie ‚Geschlecht‘ ergibt. Letzteres lässt sich in besonderer Weise aus der Divergenz zwischen Erst- und Zweitsprache ableiten.

3.3 | Literarische Beispiele und Konkretisierung dreier Werkzeuge

3.3.1 | Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

„Weißt du, ob ich ein Bub oder ein Mädchen bin?“ [...]

„Na, jeder mit Penis ist ein Bub“, sagt er [der dicke Gabriel, Anm. d. V.] mit verzogenem Gesicht, weil das Center Shock ist nämlich ur.

„Nicht jeder“, sagt der Schulwart, der dazugekommen ist, weil er Inländer-Rum getrunken hat und dann gerne tratscht.

Jennifer und der dicke Gabriel schauen ihn erwartungsvoll an. [...]

„Ich habe in meinem Leben viele Damen besucht. Wunderbare Damen! Dünne und dicke, junge und alte, reiche und arme, lange und kurze. Eine Dame war ganz besonders. Sie hatten den Augenaufschlag des Orients [...].“ „Und einen prächtigen Busen mit Perlenketten darüber

und darin. Sie hatte auch ein Diplom in Betriebswirtschaft. Und diese Dame hatte einen Penis.“
[...]

Aber Jennifer hält ihn am Ärmel und beharrt: „Du hast gesagt, es war eine Dame, eine wunderbare Dame, und die hatte einen Penis.“ [...] „Also ist nicht jeder mit Penis ein Bub. Oder ist sie früher ein Bub gewesen? Vielleicht bevor sie sich ihren Namen hat aussuchen können?“, fragt Jennifer weiter.

„Na sicher ist nicht jeder mit Penis ein Bub!“ [...] „Auf die Seele kommt es an!“

Jennifer steht stumm da. Dann sagt sie: „Ich habe einen Penis und bin ein Mädchen.“

Der dicke Gabriel mustert Jennifer, aber dann beginnt er auf und ab zu hüpfen und zu rufen:

„Täuschungsmanöver, Täuschungsmanöver, du heißt Leonhard!“

„Aber ich habe einen neuen Namen!“, ruft Jennifer.

„Einen schönen?“, fragt die Anne.

„Ja!“ (Orghandl 2020: 19ff.)

Der zitierte Ausschnitt stammt aus Franz Orghandls *Der Katze ist es ganz egal* (2020), ein illustriertes Kinderbuch für Leser:innen ab circa neun Jahren. Der Text erzählt von Jennifer, die bei der Geburt von ihren Eltern den Namen Leonhard bekommen hat, sich aber als Jennifer fühlt und damit Jennifer ist. Den Text in der vorliegenden Ausführlichkeit zu zitieren, bietet sich an, weil an diesem Ausschnitt deutlich die Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* aufgezeigt werden können und herausgestellt werden kann, inwiefern an dieser Triade festzuhalten ist und wo sie ihre Grenzen hat (vgl. Bieker/Schindler 2020: 145).

West und Zimmermann (1987) haben für eine größere Offenheit in der Geschlechtsbestimmung die Triade *sex*, *sex-category* und *gender* angelegt, die zunächst einmal überzeugt. *Sex* entspricht dann der Geburtsklassifikation aufgrund biologisch-anatomischer Kriterien, die sozial vereinbart sind (,männlich‘/,weiblich‘). Sozial vereinbart deshalb, weil auch Medizin und Biologie anatomisches Geschlecht inzwischen eher als Spektrum und nicht als binär ansehen (u. a. Voß 2011: 158). Die *sex-category* ist dann die soziale Zuordnung zu einem *sex*. Im Alltag wird aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit ein entsprechendes Geschlecht angenommen, das bedeutet, die Person wird über ihr gewähltes Äußeres (z. B. Styling, Kleidung etc.) als eines der Geschlechter eindeutig identifizierbar sein. *Gender* ist schließlich die Performance der/einer *sex-category*, also ein situationsadäquates Verhalten und Handeln bezüglich gesellschaftlich normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, die der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie vermeintlich angemessen sind (vgl. West/Zimmerman 1987: 131ff.). *Gender* kann nun zwar von *sex* und *sex-category* abweichen, muss aber dennoch den gesellschaftlichen Normen einer *sex-category* entsprechen, um gesellschaftlich als Subjekt anerkannt zu werden. Das bedeutet, auch wenn die Triade *sex*, *sex-category* und *gender* nicht kohärent sein muss, hängt sowohl die *sex-category* als auch *gender* zunächst einmal unmittelbar von *sex* ab. Demnach gibt es in dieser Darstellung keine Möglichkeit der Zuordnung, die nicht abhängig ist von den sozial konstruierten Normen, die wiederum gebunden sind an biologische Merkmale. Und dies, obwohl soziale Normen nicht abhängig sind von biologischen Merkmalen.

Dieser Naturalisierungsprozess (vgl. Barthes, 1964: S. 19) durchzieht entsprechend das gesamte Geschlechterverständnis: Eigenschaften, die vermeintlichen ‚Frauen‘/,Männern‘ zugesprochen werden, lassen sich (in der Vielzahl der Fälle) gerade nicht aus deren Biologie herleiten. Folglich wird nicht mehr zwischen *sex* und *gender* unterschieden, sondern auch dem *sex* wird eine soziale Konstruktion attestiert. Dies bedeutet nicht, dass eine poststrukturalistische Perspektive anatomische Unterschiede leugnet. Es wird zum einen jedoch infrage gestellt, dass es nur zwei potenzielle und damit ‚gesunde‘ Anatomien gibt und zum anderen, dass sich aus

diesen beiden Möglichkeiten Aussagen über Eigenschaften der Individuen ableiten lassen. (Bieker/Schindler 2020: 141)

Wir verwenden diese Triade nun folglich, um einerseits (hinsichtlich des literarischen Textes) aufzuzeigen, dass diese nicht kohärent sein muss, und um andererseits dann aber herauszuarbeiten, dass sie allein nicht ausreicht, sondern lediglich als transitorisches Konzept fungiert. Denn mit den drei Beschreibungen werden weder die Geschlechtsidentität noch Geschlechter außerhalb der binären Heteronorm berührt. Dieses Werkzeug dient also der Hinführung zu einem Geschlechtsverständnis, das sich auf die Eigenbenennung der Geschlechtsidentität fokussiert.

Dies lässt sich hinsichtlich der Darstellung von Geschlechteridentität in Orghandls *Der Katze ist es ganz egal* folgendermaßen illustrieren: Bleiben wir zunächst bei der Fremdzuschreibung, die in dem Textbeispiel durch den Schulwart bezüglich der „wunderbaren Dame“ vorgenommen wird. Trotz eines Markers des *sexes*, hier der Penis, bezeichnet der Schulwart die Person als Dame. Gleichzeitig hat diese Dame aber auch einen Busen, der geschmückt ist mit einer Perlenkette. Die Perlenkette sowie das Tragen des Busens können hier zur *sex-category* gezählt werden⁹, die weiblich ist und damit vom *sex* abweicht. Über das *gender* und die Geschlechtsidentität dieser „wunderbaren Dame“ erfahren wir nichts. Bei der Figur Jennifer wird jedoch deutlich, dass die Geschlechtsidentität („Ich bin ein Mädchen.“) nicht in Korrelation steht mit ihrem *sex* („Ich habe einen Penis.“). Jennifer ist der Name, den die Figur sich selbst ausgesucht und gegeben hat, Leonhard ist der Geburtsname der Figur. Dieser kann zur *sex-category* gezählt werden, denn der Name entspricht der sozialen Zuordnung zu dem vermeintlichen *sex* und damit der sozial geforderten eindeutigen Zuordnung zu einem (der beiden möglichen) *sexes*. Die Figur hat nun zwei Namen, einen der dem *sex* der Figur entspricht (Leonhard) und einen, der der *sex-category* entspricht (Jennifer). Deutlich wird aber, dass die Figur jenen Namen bevorzugt, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht, womit die Geschlechtsidentität in diesem Fall mit der *sex-category* korreliert und nicht mit dem *sex*¹⁰. Mit der konsensuellen Annahme, dass die Geschlechtsidentität mit der Anatomie in Verbindung steht, wird an dieser Stelle gebrochen. Und dass schließlich der Name, den Jennifer sich selbst ausgesucht hat, für sie ein schöner ist, hebt hervor, wie wohltuend es für sie ist, sein zu können, wer sie ist, und sich entsprechend be-nennen zu dürfen.

Wenngleich der Text also auf ein komplexes Gefüge geschlechtlicher Zuschreibungen reflektiert und auffordert, diese zu entwirren, ist er sprachlich eher reduziert und erlaubt eine Rezeption, die für jüngere Leser:innen und für Leser:innen mit Sprachkenntnissen, die im B1-Niveau liegen, möglich ist.

⁹ Die anatomische Beschaffenheit des Busens würde Aufschluss geben darüber, ob er im medizinischen Sinne als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ zu bezeichnen ist, d. h. welchem *sex* er entspricht. Die Präsentation dessen wird jedoch durch das Schmücken mit einer Perlenkette zur *sex-category* gezählt.

¹⁰ Die Geschlechtsidentität muss weder mit dem *sex* noch mit der *sex-category* noch mit dem *gender* übereinstimmen.

3.3.2 | Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Im Folgenden soll zur Veranschaulichung der Funktions- und Wirkweise des Generischen Maskulinums ein weiteres Beispiel eines literarischen Textes herangezogen werden: Elisabeth Steinkellers *Papierklavier* (2020) erzählt von Maia. Maia ist 16 Jahre alt, kümmert sich um ihre jüngeren Schwestern, jobbt neben der Schule und lehnt sich vor allem gegen gängige Schönheitsideale und starre Geschlechterrollen auf.

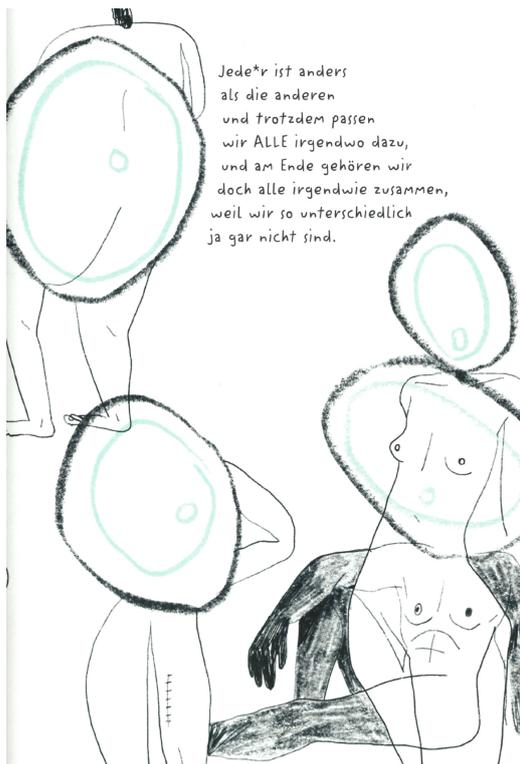


Abb. 2: Elisabeth Steinkeller *Papierklavier*

Das zitierte Beispiel zeigt, wie wir auch sprachlich so handeln können, dass alle Menschen gemeint sind und auf keins der (unzähligen) Geschlechter explizit referiert wird. Denn zumindest ein bestimmtes Geschlecht imaginieren wir stets, wenn etwas im Generischen Maskulinum (vgl. Diewald 2018; Doleschal 2002) verfasst ist. Obwohl Genus nicht auf die Anzeige von Sexus zurückgeht, besteht eine enge Genus-Sexus-Verschränkung: Anhand des Genus wird ein Sexus zugeordnet, selbst wenn diese Korrelation grammatikalisch nicht konsistent ist. Nübling (2018: 44) konstatiert, dass die Genus-Sexus-Verschränkung bei Personenbezeichnungen so konsequent ist, dass sie das verlässlichste semantische Genuszuweisungsprinzip des Deutschen darstellt; es besteht folglich eine enge kognitive Kopplung zwischen (in dem Fall des Generischen Maskulinums) maskulinem Genus und männlicher Assoziation. Die Problematik des Generischen Maskulinums hat also mit der semantischen Unterscheidung ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ bei den beteiligten Lexemen zu tun. Das semantische Merkmal ‚weiblich‘ ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Frau, Weib, Großmutter, Malerin, Professorin, das semantische Merkmal ‚männlich‘ ist Bestandteil der Bedeutung von Substantiven wie Mann, Männchen, Großvater, Maler, Professor. Das grammatische Genus ist dabei nicht entscheidend: Frau weist das Genus Femininum auf, Weib hingegen das Genus Neutrum; Mann das Genus Maskulinum, Männchen das Genus Neutrum (vgl. Diewald 2018). Die aber deutlich bestehende Genus-Sexus-Verschränkung zeigt sich z. B. bei genuslosen Anglizismen (die Queen, der King) sowie beim Differentialgenus substantivierter Adjektive und Partizipien (die/der Studierende) (vgl. Kotthoff/Nübling 2018: 71). Das erste Beispiel macht insofern deutlich, dass das Genus genutzt wird, um Geschlecht zu definieren, indem genuslosen Substantiven ein Genus zugesprochen wird, welches wiederum abgeleitet ist aus ihrem im Lexem angelegten Sexus. Substantivierte Adjektive und Partizipien führen die Sexus-Genus-Verschränkung fort, weil diesen Begriffen für die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes ein Genus zugeordnet werden muss, sodass die Begriffe wieder geschlechtsspezifisch werden. Dies verdeutlicht, dass der Sprachgebrauch wiederum Geschlecht erzeugt (vgl. Bülow/Herz 2017: 152).

Sprache und sprachliches Handeln konstruieren demnach die soziale Wirklichkeit (vgl. Günthner et al. 2012: 10f.), und durch sprachliche Diskriminierung werden Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert.

Der hier verwendete Genderstern versucht – analog zu anderen geschlechtergerechten Schreibungen – das Geschlecht (Sexus) im Unklaren zu lassen bzw. andersherum einen Wirklichkeitsraum für alle Geschlechter aufzuspannen. In der Sprachwissenschaft ist diese Schreibung durchaus kontrovers diskutiert worden. Gegner:innen verweisen darauf, dass das Sprachsystem des Deutschen mit einem * im Wortinneren nicht kompatibel sei und daher ungrammatisch kommuniziert werden würde (so beispielsweise der Beitrag von Peter Eisenberg in der Faz vom 23. Oktober 2020: Warum korrekte Grammatik keine Gendersternchen braucht). Bisher ist eine solche Schreibung (ebenso wie der Doppelpunkt) nicht orthographisch normiert. Befürworter:innen verweisen auf die Zielsetzung, alle Menschen unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit adressieren zu wollen (vgl. beispielsweise den Sammelband von Meinunger/Baumann 2017). Diese Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen Forschungsstand könnte etwa für höhere Klassenstufen bzw. ältere Lerner:innen eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen, die ihnen zugleich die Teilnahme an einer intensiven fachlichen wie öffentlichen Debatte gestattet.

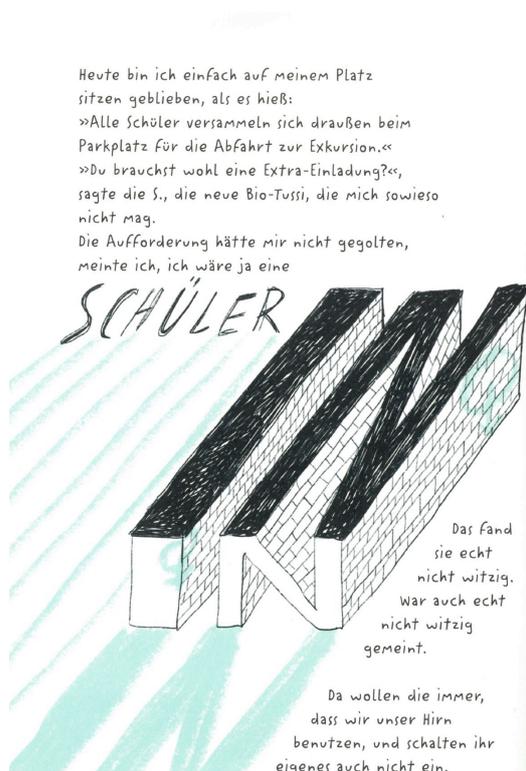


Abb. 3: Elisabeth Steinkeller *Papierklavier*

Maia, die sich selbst als weiblich definiert, möchte auch dementsprechend angesprochen werden, sie weist das Generische Maskulinum für sie als unpassend zurück. Die Tiefe und Größe des „IN“ verdeutlicht die Relevanz dieser Textausschnitt zugleich darauf, dass sie mit dieser Präzisierung ihrer Lehrerin durchaus überlegen sei, der sie eine entsprechende Ignoranz unterstellt.

3.3.3 | Reflexion der Geschlechterrollen

In Nadia Buddes *Und außerdem sind Borsten schön* (2013), das als Vorlesebuch für Leser:innen ab 3 Jahren empfohlen wird, werden verschiedene (teils menschliche, teils tierische) Figuren eingeführt, die mit ihrem Äußeren hadern. Die Augenfarbe entspricht nicht der Lieblingsfarbe, der Mund ist zu groß, die Haare zu wild (oder gleich gar nicht vorhanden). Mädchen und Jungen orientieren sich – zunächst wenig erfolgreich – an einem vermeintlich geschlechtertypischen Modell, nämlich Elfe oder Supermann sein zu wollen, das nicht gelingen kann und Unzufriedenheit erzeugt.



Abb. 4 & 5: Nadia Budde *Und außerdem sind Borsten schön*



Abb. 6 & 7: Nadia Budde *Und außerdem sind Borsten schön*

Aus sprachdidaktischer Perspektive ist nicht nur das vorherrschende/gewählte Reimschema interessant, das eine große Eingängigkeit des Textes schafft, sowie der attributive Gebrauch der Adjektive (einschließlich der Steigerungsformen), sondern auch der Umgang mit dem Konjunktiv, der Hinweise auf die Unmöglichkeit dieses Unterfangens gibt. Nach einer langen Aufzählung weiterer, vermeintlich unpassender Merkmale „Manche Leute finden sich hintenrum zu kümmerlich wieder andre wollen auch einen langen Waschbrettbauch oder liebe keine Rippen oder auch verstärkte Lippen...“ (Budde 2013, ohne Paginierung), die als offene Liste realisiert wird („und so weiter und so weiter“), bricht die Erzählung mit der Einführung des „Onkel Parzival“, dem „ist sein Äußeres egal“. Parzival ist nicht nur sein eigenes Äußeres egal, er propagiert auch ein anderes Schönheits- und Menschenbild. Dieses ist nicht mehr an kaum erfüllbare Kriterien geknüpft, sondern löst diese falsche Orientierung vollkommen auf und setzt dem ein erfrischendes Konzept entgegen: „Und er findet: Eins ist wichtig... Wie du bist, so bist du richtig!“.

Dieses Buch eignet sich in besonderer Weise, um das Werkzeug ‚Reflexion der Geschlechterrollen‘ (im schulischen Kontext) zu etablieren und ist aus unserer Sicht für jüngere Lerner:innen in der Primarstufe geeignet, wenngleich gerade beim Modus des Konjunktivs und teils auch dem Wortschatz Hilfestellung notwendig ist. Denn laut Jäckle et al. (2016) werden Kinder und Jugendliche

in und durch Praktiken, an denen sie in schulischen Interaktionen in irgendeiner Form als direkt oder indirekt ‚Angerufene‘ betroffen sind – in ihrer Unterwerfung auch als geschlechtliche Subjekte – als Mädchen und Jungen konstituiert und in ihrer Positionierung mit Handlungsmächtigkeit ausgestattet. (55)

Durch die griffigen Reime und die sprechenden Bilder kann demnach über die Reflexion der Verhandlung von Geschlechterrollen im Buch eine Übertragung auf die eigene frei gewählte und/oder zugeschriebene Geschlechterrolle gelingen; dies wird dadurch unterstützt, dass die Darstellung auch Tiere und Fantasiewesen einschließt. Entscheidend für die Verhandlung dieses Werkzeuges ist die Erkenntnis, dass die zitierte „Handlungsmacht“ aktuell (im Mikrokosmos Schule und außerhalb von literarischen Texten) nahezu ausschließlich im binären Rahmen stattfindet und damit eng begrenzt ist. Buddes Personencollage löst diese Begrenzung auf und stellt ihr ein anderes Modell entgegen. Über den Möglichkeitsraum, den Literatur hier schafft, gelingt es (beispielsweise in der Kontrastierung mit anderen Materialien, wie z. B. Kinderwerbung) den weithin gültigen hegemonialen Geschlechterdiskurs als solchen wahrzunehmen und idealerweise auch für sich abzulehnen. Wenngleich dies nur als kollektive Anstrengung (beispielsweise gemeinsam im Klassenverband) gelingt, um die wirkmächtigen heteronormativen Strukturen als auch die eigenen Positionierungen zu und in diesen wahrzunehmen und ggf. zu regulieren.

4 | Fazit

Ziel des Beitrages ist es, erste Ansätze eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts für DaZ-Lernende aufzuzeigen. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ auch im DaZ-Unterricht bzw. gemeinsam mit DaZ-Lerner:innen zu verhandeln, bietet sich an, da die Verhandlung geschlechtlicher Aspekte der deutschen Sprache zu Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013) anregt, den Aufbau grammatischen Wissens fördert und Zugänge zum aktuellen Diskurs rund um die Kategorie ‚Geschlecht‘ eröffnet. Die Argumentationslinie folgt der These, „dass die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, stark durch seine Muttersprache beeinflusst wird“ (Kusterle 2011: 70), und dass die Besonderheiten – hier die Vergeschlechtlichung des Deutschen – einer Sprache vor allem durch die Kontrastierung anderer Sprachsysteme deutlich werden. Der Mehrwert des DaZ-Unterrichts bzw. eines Unterrichts auch mit DaZ-Lerner:innen liegt nun gerade darin begründet, dass dieser diese Kontrastierung aufgrund seiner Genese mit sich bringt und nicht erst erzeugt werden muss. Die vergeschlechtlichten Besonderheiten der deutschen Sprache können mithilfe dreier Werkzeuge der Geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik (vgl. Bieker/Schindler 2020) offengelegt werden. Der Zugang zu den Werkzeugen kann durch literarische Gegenstände gefunden werden, da diese durch die erzählten Welten probeweise neues Denk-Handeln zulassen. Für DaZ-Lernende besteht das Potenzial darin, dass aus der Differenz Erfahrung, die durch die Divergenz zwischen Erst- und Zweitsprache in Bezug auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ entsteht, die Konstruktion dieser Kategorie zu erkennen und tradierte Vorstellungen zu überwinden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Budde, N. (2013). *Und außerdem sind Borsten schön*. Peter Hammer.
- Orghandl, F. (2020). *Der Katze ist es ganz egal*. Klett-Kinderbuch.
- Robinet, J. C. (2015). *Das Licht ist weder gerecht noch ungerecht*. w_orten & meer.
- Steinkellner, E. (2020). *Papierklavier*. Beltz.

Sekundärliteratur

- Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Suhrkamp.
- Bassetti, B. (2007). Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 251–273.
- Baumann, J., & Müller, A. (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Belacchi, C., & Cubelli, R. (2012). Implicit Knowledge of Grammatical Gender in Preschool Children. *Journal of Psycholinguist Research*, 41, 295–310.
- Bender, A., Beller, S., & Klauer, K. C. (2011). Grammatical gender in German: A case for linguistic relativity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(9), 1821–1835.
- Bieker, N. (2020). Grenzen, die überschritten werden müssen. Julia Rabinowichs Dazwischen: Ich. In J. Boog-Kaminski, L. Ekelund, & K. Emeis (Eds.), *Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film* (pp. 209–226). Königshausen & Neumann.
- Bieker, N., & Schindler, K. (2020). Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. *k:ON*, 2(2/2020), 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>
- Bieker, N., & Schindler, K. (2021). Sprache und Geschlecht. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In J. von Dall'Armi, & V. Schurt (Eds.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (pp. 205–217). Springer.
- Bickes, C., & Mohrs, V. (2010). Herr Fuchs und Frau Elster – Zum Verhältnis von Genus und Sexus am Beispiel von Tierbezeichnungen. *Muttersprache*, 120(4), 254–275.
- Boroditsky, L., Schmidt, L., & Phillips, W. (2003). Sex, syntax, and semantics. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 61–79). MIT Press.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2nd ed.). Schöningh.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. UTB.
- Bußmann, H. (2005). Haben Sprachen ein Geschlecht? Genus/gender in der Sprachwissenschaft. In: H. Bußmann & R. Hof (Eds.), *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch* (pp. 482–518). Kröner.
- Bülow, L., & Herz, M. (2017). Diskursive Kämpfe ums Geschlecht. Gender Studies, ihre Gegner/innen und die Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit und korrekten Sprachgebrauch. In A. Meinunger, & A. Baumann (Eds.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (pp. 148–195). Kulturverlag Kadmos.

- Cubelli, R., Paolieri, D., Lotto, L., & Job, R. (2011). The Effect of Grammatical Gender on Object Categorization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 449–460.
- Decke-Cornill, H. (2010). Gender und Literaturunterricht. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. Juventa.
- Diewald, G. (2018). Zur Diskussion. Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 46, 283–299.
- Doleschal, U. (2002). Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. *Linguistik online*, 11(2/02).
- Eisenberg, P. (2020, October 23). *Warum korrekte Grammatik keine Gendersternchen braucht*. FAZ. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/richtige-grammatik-braucht-keine-sonderzeichen-fuers-geschlecht-17015164.html>
- Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (2003). *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Bradford Books.
- Günthner, S., Hüpper, D., & Spieß, C. (2012). *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. De Gruyter.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A., & Thon, C. (Eds.). (2017). *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Barbara Budrich.
- Heise, E. (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. *Sprache und Kognition*, 19(1–2), 3–13.
- Hellinger, M. (1984). Effecting Social Change through Group Action, Feminine Occupational Titles in Transition. In C. Kramarac, M. Schulz, Muriel, & W. O’Barr (Eds.), *Language and Power* (pp. 136–153). Sage.
- Hellinger, M. (1990). *Kontrastive Feministische Linguistik. Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen*. Max Huber.
- Hornscheidt, L. (2018). *Sprachgewalt erkennen und sprachhandelnd verändern*. SuKuLTuR.
- Jäckle, M., Eck, S., Schnell, M., & Schneider, K. (2016). *Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*. Springer.
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 11(2), 166–182.
- Kotthoff, H., & Nübling, D. (unter Mitarbeit von Schmidt, C.) (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr Francke Attempto.
- Krammer, S., & Malle, J. (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (pp. 117–132). Klett.
- Kusterle, K. (2011). *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Brandes & Apsel.
- Lind, M., & Nübling, D. (2022). Sprache und Bewusstsein. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(5–7), 36–42.

- Magdeburg, G., & Peyer, A. (2016). Sprichwörter und Redensarten gemeinsam erforschen. Interkulturelles Lernen mit Zweitsprachlernern fördert Sprachbewusstheit. *Praxis Deutsch*, 258, 30–37.
- Meier, C. (2019). „Typisch Deutsch“. Besonderheiten der deutschen Sprache an Waschanleitungen entdecken. *Praxis Deutsch*, 278, 42–49.
- Meinunger, A., & Baumann, A. (Eds.). (2017). *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Kulturverlag Kadmos.
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34(3), 44–50.
- Reisigl, M., & Spieß, C. (Eds.). (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Rummler, U. (1995). Ärztin oder Arzt? Eine psycholinguistische Untersuchung zum generischen Gebrauch des Maskulinums bei Grundschülerinnen und Grundschulern. In J. Ossner (Ed.), *Schriftaneignung und Schreiben* (pp. 173–189). Redaktion OBST.
- Schönthal, G. (1998). *Feministische Linguistik – Linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven*. Georg Olms.
- Spinner, K. H. (2004). Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In E. Matthes (Ed.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer* (pp. 102–113). Auer.
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 131–140.
- Voß, H.-J. (2011). *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Schmetterling.
- West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 125–151.
- Wetschanow, K., & Wiesinger, C. (2004). Sexismen in der Sprache. In G. Salmhofer (Ed.), *Sexismus. Übergriffe im Alltag* (pp. 21–34). Studienverlag.
- Wirth, U. (2002). *Performance. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp.

Karina Becker & Martina Kofer

Zur Intersektionalität von Gender und Race

Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse

In den letzten Jahren hat sich die fachdidaktische Forschung vor dem Hintergrund, dass auch Schule und Hochschule keine geschlechtsneutralen Räume sind, intensiv mit der Kategorie Gender „als zentrale Achse der Differenz(ierung)“ (Wedl/Bartsch 2015: 10) beschäftigt und Ansätze für einen gendersensiblen (vgl. Buchmayr 2008; Wedl/Bartsch 2015), aber auch geschlechterdifferenzierenden Unterricht entwickelt (vgl. Riegraf 2015; Riegraf/Rendtorff 2015; Rendtorff 2011). Nur wenig Berücksichtigung findet bisher allerdings die Interdependenz der Kategorien Gender und Race bzw. eine intersektionale Herangehensweise im Allgemeinen, die insbesondere durch die Schwarze Feminismusforschung sowie die Postcolonial Studies in die Diskussion eingebracht wurde und für den Bildungsbereich sowohl für den Blick auf institutionelle Verfahrensweisen und Einstellungen von Lehrenden und Lernenden als auch auf Unterrichtsgegenstände anzuwenden notwendig erscheint. Dass ein „Doing Gender“ (West/Zimmermann 1987) auch im Bildungsbereich häufig einhergeht mit rassistischen Argumentationsmustern, zeigt zum Beispiel die Studie von Katharina Debus (2015) zu Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften.

Um in der Lehramtsausbildung und in der Schulpraxis einen kritischen intersektionalen Blick auch auf Unterrichtsgegenstände und -materialien herauszubilden, stellt der Beitrag einen Kriterienkatalog vor¹, den Lehrkräfte bei der Beurteilung von Bildungsmedien im Sinne einer *Diversity Education* heranziehen können. Dabei hat eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik unserer Ansicht nach mehrere Ebenen zu berücksichtigen: Es gilt nicht nur die Ebene der sprachlichen Gestaltung von Unterricht und der institutionellen Gestaltung von Schule in den Blick zu nehmen sowie bereits etablierte Unterrichtskonzepte und gelebte Unterrichtspraxis zu reflektieren und gegebenenfalls Lernwege neu zu gestalten, sondern auch Kriterien für die Analyse von Unterrichtsgegenständen und dafür konzipierte Materialien zu entwickeln, um bei Lehrenden und Lernenden eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel/Scherr 2009: 52) anzustoßen.

¹ In einem Workshop auf der AG-Tagung im Februar 2019 wurde dieser Katalog in Teilen erarbeitet, der auf Seminarunterlagen Pia Bockermanns (Universität Hildesheim) zum Umgang mit Behinderung aufbaute.

Der von uns vorgestellte Katalog soll Lehrende dabei unterstützen, kriteriengeleitet Bildungsmedien bezüglich ihrer Darstellung und Konstruktion von Gender, Race, Class und/oder Disability² zu evaluieren und zu analysieren, gerade auch im Hinblick auf die intersektionale Beziehung dieser sozialen Kategorien.

An einem konkreten Unterrichtsgegenstand, Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*, möchten wir sodann zeigen, wie literarische Texte des ‚Lektürekansons‘ mit einem intersektionalen Blick kritisch und neu gelesen werden können. Anknüpfen können wir hier an die jüngst erschienene Studie von Magdalena Kißling (2020), die neben zwei weiteren Texten Fontanes Roman aus postkolonialer und rassismustheoretischer Perspektive analysiert hat und damit eine Grundlage für eine postkoloniale Interpretation und Didaktisierung gelegt hat. In Abgrenzung zu Kißling (2020) wird hier der Schwerpunkt stärker auf eine intersektionale Lesart gelegt und dabei die diskursive Darstellung von Emotionen in den Blick genommen. Es wird gezeigt, wie emanzipative Bestrebungen *weißer* weiblicher Figuren mit rassistischen Denkfiguren einhergehen bzw. wie sich diese gegenseitig bedingen.³ Dabei wird davon ausgegangen, dass auch Emotionen soziale Konstrukte sind und weder gender- noch kulturspezifisch kategorisiert werden können.

1 | Emotionen im intersektionalen Diskurs von Gender und Race

Das Intersektionalitätsparadigma rückt die Wechselbeziehung und Verwobenheit verschiedener sozialer Kategorien im Kontext asymmetrischer Machtverhältnisse ins Zentrum. Dabei wird davon ausgegangen, dass verschiedene soziale Kategorisierungen, die mit Unterdrückungsmechanismen einhergehen, gleichzeitig und nicht additiv wirken.

Die Intersektionalitätstheorie hat ihren Ursprung in der Schwarzen feministischen Bewegung und muss so als „Kernbestandteil Schwarzer Wissensproduktion“ verstanden werden.⁴ Zu größerer Bekanntheit gelang das Konzept durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989), die deutlich machte, dass soziale Kategorien wie Gender, Race und Class nicht unabhängig voneinander, sondern in ihrem reziproken Verhältnis zueinander verstanden und analysiert werden müssen. Diese wechselseitige Bedingtheit der kategorialen Einteilung von Menschen kann Mehrfachunterdrückungen zur Folge haben. So wird beispielsweise eine Schwarze Frau der intersektionalen Perspektive zufolge nicht nur als Frau durch die hegemoniale Vorherrschaft des Mannes untergeordnet, sondern auch als Schwarze durch die übergeordnete

² Gemäß Artikel 1 Absatz 1 UN-BRK von 2006 (abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>) zählen zu den Menschen mit Behinderungen „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Das sich seit Beginn der 2000er Jahre etablierende Forschungsfeld der Disability Studies geht dabei von Disability als einer sozialen Kategorie aus. Behinderung bzw. Nichtbehinderung wird hier nicht aus einer medizinischen, sondern aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive untersucht.

³ In Anlehnung an Noah Sow (2018) wird Schwarz großgeschrieben, um die soziale Konstruktion dieser Kategorie sowie „die politische Realität und Identität“ (25) zu kennzeichnen. „Bei ‚weiß‘ handelt es sich ebenfalls um eine Konstruktion. Da dieser Begriff aber im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ keine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus ist, wird er [...] klein geschrieben“ (25).

⁴ Vgl. das Interview von Christoph David Piorkowski mit Maisha-Maureen Auma mit dem Titel „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“ vom 18.12.2020.

Machtposition der *Weiß*en. Ist die Frau zudem lesbisch und/oder behindert, können sich Diskriminierungen dementsprechend vervielfachen. Zu den Schlüsseltexten der Intersektionalitätstheorie gehören neben Crenshaws juristischer Analyse die Abhandlungen *Women, Race and Class* (1981) von Angela Davis und *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* (1982) von Bell Hooks sowie Audre Lordes Essay *Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference* (1984). Diese Texte nehmen unter anderem Stellung zu einem *weißen* Mittelschichtsfeminismus, der die Machtdimensionen von Klassenunterdrückung und Rassismus ausblendet, „[d]enn ohne die Berücksichtigung ihrer intersektionalen Diskriminierungserfahrungen würden rassistische Strukturen im Kampf gegen Sexismus und sexistische Strukturen im Kampf gegen Rassismus stets reproduziert werden“ (Kelly 2019: 12).

Im postkolonialen Diskurs hat Intersektionalität als literaturwissenschaftliche Analysekategorie vor allem durch die Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak viel Aufmerksamkeit erlangt. In ihrem Aufsatz *Three Women's Texts and a Critique of Imperialism* (1985) zeigt sie am Beispiel von Charlotte Brontës Roman *Jane Eyre* (1847), dass die Entwicklungsgeschichte der *weißen* Protagonistin Jane als interdependent zur Inferiorisierung und Animalisierung der ‚native woman‘ Bertha Mason konzipiert ist. Spivak legt in ihren Arbeiten kolonial-rassistische Denkfiguren, die literarischen Texten immanent sind, offen und macht, wie in ihrem Aufsatz *Can the Subaltern speak?* (1988), auf die mehrfach benachteiligte Position der subalternen Frauen der ehemals kolonisierten Länder durch die Verwobenheit der Kategorien Class, Gender und Race aufmerksam.

Wie diese sozialen Kategorien auch diskursiv verwoben sind, haben Judith Butler und Catherine A. Lutz in ihren Arbeiten gezeigt. Judith Butlers Text *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (1990) hat in den 1990er Jahren im Rahmen der feministischen Wissenschaften zu einem grundlegenden Wandel im Denken von Geschlecht geführt. Butler sieht Geschlecht nicht als natürliche Begebenheit, sondern als soziale Differenzkategorie an, die diskursiv erzeugt wird und die mit gesellschaftlichen Normvorstellungen und Zwängen einhergeht. Diese normativen Vorstellungen des ‚Mann- oder Frau-Seins‘ müssten vom Subjekt in Form von dementsprechenden Handlungen und Seinsformen immer wieder bestätigt werden. Butler versteht dies als „performative Dimension der Konstruktion“ (Butler 1995: 139) von Geschlecht. Demzufolge sind es performative Handlungen, die Geschlechtsidentitäten immer wieder bestätigen und deren wichtigste Referenz der Körper ist.

Folgt man Butlers Theoriebildung zu Geschlecht und wendet man sie auf literarische Texte an, geht man davon aus, dass auch die geschlechtliche Identität literarischer Figuren konstruiert ist und performativ bestätigt werden muss. So sind auch literarische Texte als diskursive Praktiken zu verstehen, die Gender-Identität und Differenz herstellen. Gender als Analysekategorie der Literaturwissenschaften anzuwenden bedeutet von daher, formale und inhaltliche Aspekte in Hinblick auf ihren Beitrag zum ‚Doing Gender‘ zu prüfen (vgl. Nünning/Nünning 2004). Diese sind dann „in Beziehung zu setzen zu den Diskursen, Machtverhältnissen und kulturgeschichtlichen Bedingungen, unter denen AutorInnen in der jeweiligen Epoche lebten und publizierten“ (Nünning/Nünning 2004: 12). Eine intersektionale Erzähltextanalyse mit der Schwerpunktsetzung auf die Differenzkategorien Gender und Race basiert wiederum auf dem „Dialog zwischen genderorientierter Erzähltheorie und postkolonialer Narratologie“ (Allrath/Gymnich 2004: 38). Allrath und Gymnich verweisen dabei u. a. auf die Wechselseitigkeit der beiden Kategorien,

indem sie betonen, dass „sex, gender und sexuality ebenso relevant für die postkoloniale Erzähltheorie sind wie race, ethnicity und class für gender-orientierte narratologische Untersuchungen“ (Allrath/Gymnich 2004: 38).⁵ Je nachdem, welche soziale Kategorisierungen und Differenzierungen im literarischen Text in den Vordergrund rücken, weitet sich auch das intersektionale Analysefeld aus.

Dass der Diskurs über Emotionen verwoben ist mit anderen sozialen Kategorien wie etwa Gender und Race, hat Catherine A. Lutz in ihrer Studie *Unnatural Emotion* (1988) herausgestellt. Lutz stellt Emotionen als universal geltende Konzepte infrage und zeigt, dass die jeweiligen kulturellen Diskurse von ihrem sozialen Kontext abhängen, da sie durch den jeweiligen Standpunkt der Sprechenden geformt seien (vgl. Lutz 1990: 77f.). Sie beschreibt Emotionen – in Rückgriff auf Foucaults Diskurstheorie – als diskursive Praxis und soziale Interaktion (vgl. auch Lutz/Abu-Lughod 1990: 2–12). Emotionen seien als Abweichung zur Norm der Rationalität konstruiert und würden so zur Legitimation von Kontrolle, Macht und Ausschluss gegenüber Frauen verwendet (vgl. Lutz 1990: 77f.). Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung hingegen könnten eine essenzialistische Perspektive auf Emotionen vermeiden: Durch eine relativierende Perspektive würde ersichtlich, dass die Bewertung von Emotionen kulturell geprägt und nicht universell einheitlich sei, über einen historisierenden Ansatz könnte die historische Spezifik und damit Genealogie von Emotionen beschrieben werden, und durch eine kontextualisierende Sichtweise gelänge es, Emotionen als soziokulturelle Konstrukte wahrzunehmen (vgl. Lutz/Abu-Lughod 1990: 2–12). Da eine „Bezugnahme auf angeblich natürliche Emotionen die Konstruktion und Naturalisierung von race und gender“ stützt, wie Keim herausgearbeitet hat (2006: 116), bedarf die diskursive Darstellung von Emotionen in literarischen Texten einer Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung auch im Hinblick auf deren intersektionale Verschränkung.

Für die Deutschdidaktik bedeutet dies, dass ein literarischer Text nicht nur auf der Darstellungsebene zu analysieren ist, sondern auch auf der diskursiven Ebene, indem die kulturgeschichtlichen Diskurse im Text, die beispielsweise über die Darstellung von Emotionen geführt werden, relativiert, historisiert und kontextualisiert werden und eine intersektionale Untersuchungsperspektive auf den Text bewusst eingenommen wird. Solche Ansätze für die Deutschdidaktik sind allerdings immer noch rar.⁶ Und eine Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung in-ner-textueller Diskurs ginge darüber hinaus, was Ulf Abraham und Marja Rauch (2012: 345) in Bezug auf die Ausbildung einer „literaturgeschichtlichen Kompetenz“ fordern und Abraham in seinem Aufsatz *Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht* (2015) ausführt.

2 | *Effi Briest* in einer intersektionalen Lektüre

Zu Fontanes Roman *Effi Briest* gibt es eine Fülle an Forschungsbeiträgen und auch Unterrichtsmaterialien, von denen einige im Folgenden mit Blick auf das Ziel einer *Diversity Education* ausgewertet werden.

⁵ Auch für die Untersuchung von ‚Disability‘ in den Literaturwissenschaften erweist sich eine intersektionale Analyse als sinnvoll (vgl. Wille 2019).

⁶ Vgl. u. a. den Beitrag von Leiprecht/Lutz (2005) zu Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in dem der Film *Dangerous Minds* analysiert wird, und Kißlings Dissertation *Weißer Normalität* (2020).

Magdalena Kißling hat überzeugend in ihrer postkolonialen Lektüre von Fontanes Roman gezeigt, dass Effi „struktur-analog zu Schwarzen und Persons of Color als koloniale Figur im Inneren imaginiert“ (Kißling 2020: 190) werde, zugleich aber selbst ein „doing race“ praktiziere (vgl. Kißling 2020: 192), indem sie sich über die im Roman markierten People of Color stelle. Die Kolonialisierung von Effi als Frau im Roman, vollziehe sich aber nicht nur dadurch, dass sie von anderen *weißen*, mächtigen Figuren als den Normvorstellungen von Weißsein zu wenig entsprechend dargestellt werde, wie Kißling überzeugend ausführt (2020: 188–192), sondern auch durch die Beziehung, die zwischen ihr und dem Chinesen aufgebaut wird und die Kißling auf der textuellen Ebene nachweist (vgl. 2020: 194–196). Im Folgenden soll nun ergänzend aufgezeigt werden, dass die Darstellung und Bewertung von Emotionalität im Roman als diskursives Bindeglied zwischen der Genderdarstellung Effis und der Racedarstellung des Chinesen fungiert. Deutlich wird dabei, dass Emotionalität als Abweichung zur Norm der Ratio konstruiert und mittels Stereotypisierungen dem ‚fremden Anderen‘ zugeordnet wird.

Auf der innertextuellen Ebene des Romans lassen sich diverse kolonial-/rassistische Raumsemantiken feststellen und es werden einige Figuren stark mit Rassismen assoziiert (der Chinese, Mirambo, Crampas und Gieshübler).⁷ Bei einer gender- und racesensiblen Lektüre fallen insbesondere die Worte und Taten Instettens auf, der diese Figuren in einer „Art Register oder Personenverzeichnis“ (Fontane 2000: 48) als ‚anders‘ und gefährlich beschreibt. Der namenlos bleibende Chinese ist dabei als Spukfigur Teil von Instettens „Angstapparat aus Kalkül“ (Fontane 2000: 150). Er wird als repressives „Erziehungsmittel“ (Fontane 2000: 150) von Instetten gegen seine Ehefrau Effi instrumentalisiert und als Spuk objektiviert. Effi meint immer dann den verstorbenen Chinesen zu hören, wenn sie aus dem „altmodischen“ „Nest“ (Fontane 2000: 51, 47) Kessin ausbrechen will, sich mit ihrem Geliebten treffen will oder getroffen hat, Sehnsucht nach Gefühlen und nach Freiheit hat. Durch die psychologische Mauer, die ihr Ehemann Instetten um sie herum errichtet hat, um sie gegen das Fremde, Neue, Andersartige, ganz und gar ‚Exotische‘ abzuschotten, wird sie zurückgehalten und werden durch diese Art der Machtausübung ihre Emotionen diszipliniert. Weil Emotionen als Abweichung zur Norm der Ratio diskursiv ausgelegt werden, wird Kontrolle, Machtausübung und Ausschluss von Andersartigem ‚legitimiert‘. Instetten steht für preußische Ideale und Werte, er vertritt das Alte. Das für Effi ‚exotisch‘ Neue und Interessante ist mit der Figur des Chinesen verbunden. Gefühle im Allgemeinen sowie Liebe und Freiheit sind an die Figur des kolonialisierten Fremden gekoppelt und werden als etwas Gefährliches („gelbe Gefahr“) und nicht zu Kontrollierendes („Spuk“) dargestellt.⁸ Über die metonymische Verschiebung werden so Effis (auch erotische) Wünsche exotisiert und als Gefahr für die Aufrechterhaltung des preußischen Staatssystems, vertreten durch Instetten, vermittelt. Während auf der einen Seite Effis Gefühle als ‚exotisch‘, fremd, gefährlich und anormal von Instetten verunglimpft werden, wird der Chinese durch die im Roman dargestellte Gesellschaft als fremder Störfaktor bewertet und an ihren Rand getrieben. Zugleich wird durch

⁷ Genauere Analysen der People of Color und der Raumsemantik bei Kißling (2020: 194–202, 206–215).

⁸ Der Saal, aus dem die Spukgeräusche dringen und in dem der Chinese mit einer „gelben Pluderhose“ (Fontane 2000: 65) abgebildet ist, erscheint „gelb getüncht“ (ebd.) wie auch die Orte, an denen sich Effi heimlich mit Crampas trifft, mit der Farbe Gelb verknüpft sind („das helle Gelb der Immortellen“; der „gelbe Sand“ (Fontane 2000: 155). Instetten mahnt Effi schließlich, sich vor dem „Aparten“ (Fontane 2000: 95) und allem, was ihr verlockend erscheint, zu hüten.

die metonymische Darstellung des Chinesen für Gewalt und Gefahr im Medium des Romans ein stereotypisches Wissen von der ‚gelben Gefahr‘ im kollektiven Gedächtnis präsent gehalten.

Die intersektionale Verschränkung von Gender und Race geschieht in Fontanes Roman über Effis Emotionen, die an die Chinesenfigur gekoppelt sind. Effi, die sich nach Erotik sehnt, wird exotisiert, und ihre Weiblichkeit wird diskursiv an Gefahr und Tod gekoppelt. Dabei ist nicht nur der Chinese Opfer der Gesellschaft geworden und bereits tot, auch Effi verbindet mit ihrem neuen Wohnort Tod und Langeweile, eben weil er durch Stagnation, Enge und Gefühllosigkeit gekennzeichnet ist. Sie ist, ebenso wie der Chinese, Opfer der Gesellschaft. Über die Chinesenfigur wird sie als ‚das Andere‘ semantisiert und steht sie wie viele Frauenfiguren in der Literatur, so Elisabeth Bronfen im Rückgriff auf Simone de Beauvoir (1949), für das Extreme: in ihrem Fall für „das extrem Gefährliche, Chaotische, Verführerische“ und als Außenseiterin für die „Negation der bestehenden Norm“ (Bronfen 1987: 91).⁹

Für die Kontextualisierung des Romans sind hinsichtlich einer intersektionalen Lektüre und Analyse folgende Aspekte relevant (ausführlicher in Becker 2020a): Fontanes realistischer Gesellschaftsroman thematisiert die zeitgenössischen Zustände des Kaiserreichs und der Bismarck-Ära, die durch eine forcierte und gewaltvolle Kolonialpolitik insbesondere in China geprägt sind. China war am Ende des 19. Jahrhunderts ein „Spuk von beinahe europäischer Tragweite“ (Utz 1984: 214). Es herrschte ein Kampf um die wirtschaftliche Vorherrschaft zwischen Franzosen, Engländern, Amerikanern und Deutschen. Um 1860 stellten die Deutschen mit ca. 200 Schiffen das größte Kontingent im chinesischen Küstenhandel und erzwangen unter der Leitung von Graf Friedrich zu Eulenburg, dass Preußen den anderen Großmächten gleichgestellt wurde (vgl. Eberstein 2007: 189-200). Fontane verfolgte den europäischen Kolonialismus interessiert und kritisch: Er erhob Kritik an dem Wirtschafts- und Kulturimperialismus der Europäer in Ostasien, wo sich „eine der letzten Szenen jenes Dramas der Welteroberung durch die westeuropäische Zivilisation abspielte“ (Leuenberger 1971: 43), kritisierte aber auch Chinas Stagnation und fehlende Offenheit: In Entwürfen zu seinem Roman *Der Stechlin* schreibt er: „Was bei den chinesischen Mauern herauskommt, das sehen wir da, wo diese Mauer steht. Sich abschließen heißt sich einmauern, und sich einmauern ist Tod“ (Fontane 1984: 443). In Fontanes Roman ist das Kloster Wutz, das sich hinter hohen Mauern verschanzt, Abbild der im Niedergang begriffenen Mandschurei, letztlich aber auch Bild für Preußen selbst. Fontane hegte selbstbekenntend einen „Haß gegen alles Alte, das sich einbildet, ein Ewiges zu sein“¹⁰ (Keitel/Nürnberg 1974: 386). Die Kritik an der Stagnation Chinas galt der Stillstandsperiode im Wilhelminischen Preußen. Die Figur des Chinesen fungiert in *Effi Briest* innertextuell zur Exotisierung von Effis Emotionen, die Instetten durch eine Mauer einzudämmen versucht. Im Roman dient die Chinesenfigur als Bild für Effis Gefühle, Sehnsüchte und Wünsche, die die Macht Instettens bedrohen. Hier folgt Fontane durch die Figur Instettens dem zeitgenössischen Diskurs, der China mit Gefahr und Grausamkeit gleichsetzt. Berücksichtigt man jedoch die Figurenperspektive

⁹ Dass Frauen als Bedrohung für den Weiterbestand eines Gesellschaftssystems bzw. (im Autoreninteresse) Sinnbild für die Aufforderung zu einem gesellschaftlichen Wandel stehen, indem sie das Neue, das in die Zukunft Weisende repräsentieren, findet sich auch in vielen schulkanonischen Texten (bei Storms Pole Poppenspäler, Kleists Penthesilea, Grillparzers Medea). Dabei stehen die Frauenfiguren nicht nur für das „extrem Gefährliche“, sondern auch für das „extrem Gute, Reine, Hilflöse“ (Bronfen 1987: 91), wie es beispielsweise für Goethes Iphigenie auf Tauris oder Hebbels Klara in Maria Magdalena zutrifft.

¹⁰ Theodor Fontane an Karl Zöllner, Berlin, 18. September 1894.

im Roman, so wird gerade diese Einstellung, die Machtausübung gegenüber Diskriminierten (China, Frau), kritisiert. Über die Chinesenfigur wird Kritik an der hegemonialen, ‚alten‘ Männlichkeit geübt, jedoch „nur um den Preis einer Wiederaufführung kolonialrassistischer Fanta-siebilder“ (Kißling 2020: 195), die es dem Autor im Sinne einer „economy of stereotype“ (Morrison 1992: 67) erlauben, „a quick and easy image without the responsibility of specificity, accuracy, or even useful description“ (Morrison 1992: 67) zu entwerfen.

Für eine epitextuelle Analyse konzentrieren wir uns an dieser Stelle auf die Forschungsliteratur und Unterrichtsmaterialien. In der Forschung wird die Chinesenfigur zumeist als Psychogramm für Effi behandelt. Eine einseitige psychoanalytische Perspektive auf den Roman reflektiert jedoch nicht, dass durch die stereotype Darstellung des Chinesen das Narrativ einer ‚gelben Gefahr‘ im kollektiven Gedächtnis aufrechterhalten wird. Die ohnehin innertextuell in den Hintergrund gerückte Chinesenfigur wird auch paratextuell marginalisiert, indem Effis Psyche in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses gestellt wird. Der Fokus wird auf die *weiße* Frau gelegt und die koloniale Figur an den Rand oder in den Hintergrund gedrängt.

Eine Marginalisierung von historisch diskriminierten Figuren schlägt sich auch in Handreichungen und Unterrichtsmaterialien einschlägiger Schulbuchverlage zum Roman nieder. Der historische ‚Chinesenspuk‘ wird nicht mit der zu jener Zeit praktizierten Kolonialpolitik verbunden, sondern für eine psychologische Studie über Effi instrumentalisiert (vgl. Volk/Diekhans 2006: 70–80; Meyer-Bothling/Ulrich 2008: 37). In Materialien wird zwar die Rolle der Frau im 19. Jahrhundert thematisiert (so auch in Bezug auf Effi bei Borcharding/Nutz: 2016), aber nicht deren Exotisierung durch die intersektionale Verschränkung von Race und Gender, wodurch Effis Emotionen konträr zur Ratio gesetzt und mit Gefahr assoziiert werden. Für eine intersektional kritische Textanalyse sollte die Aufmerksamkeit von daher im Unterricht auch auf die „Nebenschauplätze und -darsteller/-innen oder scheinbar unwichtige Motive“ (Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160) gelenkt werden, um im Sinne Spivaks eine ‚Route des Verschweigens‘ (vgl. Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160) zu offenbaren, „die die Subjekte aus der Haupthandlung ausgrenzt und sie stattdessen auf Nebenschauplätze verschiebt“ (Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160). Die postkoloniale Forschung hat, so zeigen es Kißlings Ergebnisse, in fachdidaktischen Materialien „bis dato kaum bis gar keinen Eingang gefunden“ (Kißling 2020: 220). Diese Analyse bestätigt sich auch mit Blick darauf, inwieweit Elemente einer intersektionalen Forschung berücksichtigt sind. Stattdessen werden die Schüler*innen durch Aufgabenstellungen dazu angeleitet, Effis Begegnung mit dem kolonialen Fremden als Schock zu reproduzieren: Es sollen beispielsweise Tagebucheinträge Effis verfasst werden für den Zeitraum von ihrer Anreise nach Kessin bis zum Tag nach dem Chinesenspuk (vgl. Volk/Diekhans 2006: 79) oder ein „Albtraum“ erfunden werden, in dem Effi ihre Erlebnisse in Kessin verarbeitet (Volk/Diekhans 2006: 80). Über diese Aufgaben kann zwar ein vertieftes Verständnis von Effis Psyche gelingen, werden aber weder stereotype Bilder vom kolonialen ‚Anderen‘ dekonstruiert und hinterfragt noch die „metonymische Verschiebung“ (vgl. Kißling 2020: 196) auf Textebene reflektiert oder die intersektionale Beziehung von Gender und Race in den Blick genommen. In den Materialien geschieht so auf sekundärer Ebene ein ‚kolonialer Akt‘ der Marginalisierung des kolonialen Fremden und eine Verfestigung von Stereotypen im kollektiven Gedächtnis, indem solche wiederholt sowie Alltagsrassismen hervorgebracht und durch Ausblendungen und

durch Neutralisierungen rassistische Denkweisen re-/produziert werden (vgl. Kißling 2020: 224f.).

3 | Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse

Bei einer diversitätssensiblen Textanalyse, die wie in diesem Untersuchungsbeispiel die intersektionale Verflechtung der Kategorien Gender und Race im Blick hat, ist eine dialogische Inbezugnahme von Aspekten einer postkolonialen und genderorientierten Erzähltextanalyse anzuwenden, so dass die verschiedenen erzähltheoretischen Kategorien mit einem ‚doppelten Blick‘ bzw. einer multiperspektivischen Sensibilität bei einer Analyse angewandt werden. So würden beispielsweise Raum- und Zeitdarstellungen nicht nur in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Darstellung und Konstruktion von Gender(-differenz), sondern auch bezüglich ihres Einflusses auf die Konstruktion von ethnischer Differenz gelesen werden. Von zentraler Bedeutung sind darüber hinaus die Figurencharakterisierungen sowie – wie in der obigen Analyse gezeigt – die Figurenkonstellation sowie die (wertenden) Kommentare des Erzählers/der Erzählerin.

Weitere Texte, die im Hinblick auf eine intersektionale Verbindung von Gender und Race gelesen werden könnten, sind zum Beispiel *Homo Faber* (1957) von Max Frisch, in dem u. a. der eurozentrische Blick des Ich-Erzählers Walter Faber auf die Indigenen in Mexiko unter Berücksichtigung der Kategorie Gender untersucht werden kann. Bei Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930) lohnt sich eine intersektionale Figurenanalyse mit dem Schwerpunkt auf Gender und Race zu den Figuren Ulrich, dem jüdischen Zimmermädchen Rahel und dem Maurer Soliman vor dem Hintergrund des imperialistischen Zeitgeists. In Christa Wolfs Neudichtung des griechischen Medea-Mythos *Medea: Stimmen* (1996) wird deutlich, dass die Darstellung Medeas als unerschrockene und starke Frau eng verbunden ist mit Imaginationen des Fremden und Wilden. Und in Anna Seghers' *Die Hochzeit von Haiti* (1949) fällt eine intersektionale Verwobenheit zwischen Gender, Race und Class ins Auge. Auch in der Kinder- und Jugendliteratur, die häufig im Deutschunterricht gelesen wird, finden sich zahlreiche Beispiele einer Intersektionalität von Gender und Race. In Herrndorfs Jugendroman *Tschick* (2012) wird die Marginalisierung der Titelfigur durch die Epitheta der Herkunft und Homosexualität verstärkt. In Paul Maars Kinderroman *Neben mir ist noch Platz* (1993) wird die Unterdrückung des syrischen Einwanderermädchens Aischa durch ihre Brüder kulturell legitimiert. In von der Grüns *Vorstadtkrokodile* (1976) wird Maria als stark, männlich und in der Folge ‚exotisch‘ gezeichnet. Intersektionale Markierungen fungieren in diesen Beispielen als Verstärker bei der ‚exotischen‘ Zeichnung von Figuren.

Bei einer intersektionalen Analyse geht es dabei vor allem darum, die asymmetrischen Machtverhältnisse, die die Interaktion und Konstellation der Figuren durchwirkt, zu erfassen. In Anlehnung an Lutz können Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung im Rahmen der literarischen Textanalyse genutzt werden, um essentialistische Sichtweisen auf kulturelle und soziale Phänomene zu vermeiden. Für die Auswahl von Texten als Unterrichtsgegenstand und deren Analyse im Unterricht sind diese Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen. Es gilt dabei, die Anlage und Konzeption des Mediums innertextuell zu reflektieren und dabei auch seine kontextuelle Ebene zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind epi- und paratextuelle Zeugnisse einzubeziehen und zu analysieren. Auf Basis dieser Prämissen können dann im Text intersektionale Verflechtungen verschiedener sozialer Machtdimensionen wie Gender und

Race analysiert werden. An diese Überlegungen anknüpfend, schlagen wir zu einigen aus der traditionellen Erzähltextanalyse bekannten Kriterien Leitfragen vor, die bei der intersektionalen Analyse eines literarischen Textes im diversitätssensiblen Deutschunterricht hilfreich sein können. Unseres Wissens existieren bislang in Bezug auf eine Untersuchung der Relevanz von Differenzkategorien im literarischen Text vorrangig Kriterien, die sich lediglich auf eine Kategorie beziehen. Wir versuchen hingegen mit den unten aufgeführten Fragestellungen für die Intersektionalität von Differenzkategorien zu sensibilisieren und diese im literarischen Text erfassen zu können. Dabei versuchen wir, auch wenn dies zu einer umfangreichen Auflistung führt, möglichst alle für eine Textanalyse relevanten Aspekte miteinzubeziehen. Diese Auflistung beansprucht nichtsdestotrotz weder Vollständigkeit noch eine chronologische Systematik, da freilich nicht alle Aspekte relevant für jeden Text sind und einige Aspekte bei der Arbeit am konkreten Gegenstand noch ergänzt werden müssen. Von daher lädt sie auch dazu ein, die für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand relevanten Fragestellungen selbst auszuwählen.

Innertextuell

Figuren

- Welche Figuren werden differenziert gezeichnet, welche eher eindimensional anhand von soziokultureller Kategorisierungen?
- Sind ‚Andere‘ im Text als Haupt- oder Nebenfiguren präsent? Sind ‚Andere‘ handlungsmächtig oder eher passiv? Sind sie positiv/negativ charakterisiert?
- Werden Stereotype/Klischees implizit/explicit aufgerufen?
- Wie wird generell im Text von und über Marginalisierte gesprochen? Werden diese als Schwarze/Muslim*innen/,Ausländer*innen‘ etc. markiert? Durchlaufen die Figuren eine Entwicklung? Verändert sich der Blick auf die Figuren im Verlauf des Plots?

Figurenkonstellation

- Wie ist das Verhältnis der Figuren untereinander, das Verhältnis von Selbst- und Fremddarstellung? Gibt es Entwicklungen? Sind asymmetrische Machtverhältnisse erkennbar?
- Erfährt eine Figur, die einer gesellschaftlich marginalisierten Gruppe angehört, eine Aufwertung durch eine Figur, die einer anderen gesellschaftlich marginalisierten Gruppe angehört?

Figurenrede

- Werden Figuren durch die Benutzung von Sprachvarietäten sozial markiert? (Jugendsprache/Soziolekt/Nachahmung von z. B. „Kanak Sprach“/Hochsprache?) Wie wirken sich diese auf die Charakterisierung der Figuren aus?

Erzählperspektive

- Wer erzählt, mit welchem Wissen, in welcher Rolle und mit welcher Absicht?
- Gibt es multiperspektivische Darstellungen? Eine doppelte Optik? Welche Wirkung haben diese?
- Über wen wird erzählt? Gibt es eine intradiegetische Reflexionsinstanz?

Symbolik/Metaphorik/Motivik

- Werden im Text Symbole, Metaphern oder Motive eingesetzt, die mit Gender/Race oder anderen sozialen Kategorisierungen in Verbindung stehen? Wenn ja, welche Funktion haben sie?

Raumdarstellung

- In welchem Raum herrschen welche Normen? Wer setzt sie?
- Sind Räume rassistisch/genderspezifisch/sozial semantisch aufgeladen?

Illustration

- Wer oder was ist dort auf welche Art und Weise dargestellt? In welchem Verhältnis stehen die bildlichen Darstellungen zum Text?

Realitätsbezug

- Welche gesellschaftspolitischen, kulturwissenschaftlichen, biographischen Diskurse aus der Entstehungszeit des Textes werden aufgegriffen?
- Welche gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität werden erzählt und wie werden diese im Text verhandelt? Welche Funktion/Wirkung steckt hinter der Darstellung von Disability/Gender/Race/Class? Wie werden die Kategorien verstanden? Als Konstrukte oder universal geltende Konzepte?
- Welche vermeintlich genderspezifischen und/oder kulturspezifischen Erwartungen werden vertreten?
- Werden Stereotype und Klischees aufgerufen und zur Diskriminierung oder Dekonstruktion eingesetzt?

Kontextuell

Historische Einordnung

- Wann ist der Text erschienen und wie verhält er sich zu thematisch ähnlichen Beispielen aus derselben Zeit oder von demselben Autor/derselben Autorin?

Perspektive des Autors/der Autorin

- Schlägt sich die Haltung der Autorin/des Autors im Figurenhandeln und -sprechen nieder?

Adressierung

- An wen ist der Text adressiert? An autochthone Leser*innen, Leser*innen mit Migrationserfahrung, Mädchen/Jungen/Transgender/Behinderte/Schwarze etc.?
- Lädt der Text zur Identifikation ein? Werden Sehgewohnheiten hinterfragt? Wenn ja, wodurch?

Epi-/Paratextuell

Materialien

- Gibt es ein (kommentierendes) Nachwort?
- Sind schon Unterrichtskonzeptionen vorhanden? Werden darin marginalisierte Nebenfiguren besprochen? Relativieren, historisieren und kontextualisieren sie soziale Kategorien? Reflektieren sie deren intersektionale Beziehung? Thematisieren sie, wie der Gegenstand z. B. in Rezensionen oder durch Preisvergaben in der Öffentlichkeit wahrgenommen worden ist?
- Wie wird der Gegenstand in der Forschung behandelt?

Medien

- Ist der literarische Gegenstand noch in andere mediale Formen übertragen worden? Wie wird er in diesen Medien dargestellt?

Dieser Fragenkatalog ist sicherlich nicht vollumfänglich, sondern muss am konkreten Beispiel noch ergänzt werden. Auch sind nicht alle Kategorien und Fragen zu berücksichtigen, sondern abhängig vom Medium auszuwählen.

4 | Diversitätssensible Lehr-Lern-Wege

Im Rahmen einer *Diversity Education* gilt es auch, gängige Lehr-Lern-Wege zu überdenken. Ein diversitätsorientierter Deutschunterricht mag nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende dazu anregen, eigene Haltungen selbstkritisch zu reflektieren. Dafür braucht es jedoch auch ein Lehr-Lern-Konzept, das beispielsweise Gelegenheit bietet, die Emotionslenkung auf der Textebene offenzulegen und verinnerlichte Normen und Setzungen der Rezipient*innen zu reflektieren. Denn nicht nur die Texte selbst, sondern auch die Art und Weise, wie die Texte rezipiert werden und wie über sie gesprochen wird, sind von den jeweiligen Standpunkten der Sprechenden geformt.

Daniela Frickel und Alexandra Zepter (2018) haben einen Lehr-Lern-Weg modelliert, der als Basis für ein diversitätssensibles Lehr-Lern-Modell im Deutschunterricht dienen kann, das beispielsweise die diskursive Verflechtung von Gender und Race über den Aspekt der Emotionen in den Blick nimmt und dabei die von Lutz postulierten Perspektiven der Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung sowohl auf der Rezeptionsebene als auch der Analyseebene

berücksichtigt. Bei dem sieben Ebenen umfassenden Modell von Frickel und Zepter greifen literarästhetische Erfahrung, literarästhetische Urteilskraft und sprachlich-literarische Handlungskompetenz ineinander (vgl. Frickel/Zepter 2018 und 2020). Dabei stellen die bei der ersten Begegnung mit dem literarischen Text evozierten Emotionen einen zentralen Bezugspunkt für die weitere Erarbeitung dar. Die ersten beiden Ebenen (1+2) bei Frickel und Zepter zielen darauf ab, die durch einen literarischen Text ausgelösten Emotionen zuzulassen und sprachlich zu vertiefen und zu reflektieren. Ziel ist hier, „dass der eigene Eindruck jeder Schülerin/jedes Schülers und die damit verbundenen Emotionen sich ausprägen können und nicht unmittelbar durch die Eindrücke und Emotionen anderer überlagert werden“ (Frickel/Zepter 2018: 170). Die nächsten beiden Ebenen (3+4) sollen dazu dienen, zwischen selbst- und objektbezogenen Emotionen auf der Textebene zu unterscheiden und textseitige Strategien der Emotionslenkung zu erkennen und zu benennen. Beispielsweise interessiert hier, „ob bestimmte Emotionen aufgrund von Thema oder Form-Inhalt-Korrespondenz/-Dissonanz durch bestimmte strukturelle und stilistische Eigenschaften vermittelt werden“ (Frickel/Zepter 2018: 171). Die letzten drei Ebenen (5-7) dienen der Interpretation der Darstellung von Emotionen auch unter Einbezug syn- und diachroner Perspektiven sowie „literatur-historischen oder gattungstypologischen Wissens“ (Frickel/Zepter 2018: 171).

Überträgt man den von Frickel/Zepter vorgeschlagenen Lehr-Lern-Weg auf die *Diversity Education*, würden die Lernenden zunächst dazu gebracht, Bilder oder Textstellen, die bestimmte Emotionen mit den sozialen Kategorien Gender und Race verbinden, zu bewerten, sprachlich zu vertiefen und zu reflektieren. In einem weiteren Schritt würden die Lernenden durch gezielte Aufgabenstellungen zwischen selbst- und objektbezogenen Emotionen auf der Textebene unterscheiden. Im diversitätssensiblen Deutschunterricht wäre die Figurenzeichnung zu dekonstruieren und etwa durch die Methode des ‚Weglassens‘ offenzulegen. Das heißt, es könnte danach gefragt werden, was sich an der Figurenzeichnung ändert, wenn beispielsweise in Fontanes Roman kein Chinese Teil von Instettens Angstapparat, Tschick nicht homosexuell und Medea nicht mit Wildheit und Animalität charakterisiert wäre. Es wird auffallen, dass die gender- oder herkunftsbezogenen Zuschreibungen der Exotisierung der Figuren dienen, wodurch zugleich Normen gesetzt und Emotionen bewertet werden. Um schließlich textseitige Strategien der Emotionslenkung zu erkennen und zu benennen und die Darstellung von Emotionen auch unter Einbezug syn- und diachroner Perspektiven zu relativieren, zu historisieren und zu kontextualisieren, ist eine sorgsame Analyse erforderlich, bei der die in diesem Aufsatz entwickelten Kriterien helfen können.

5 | Fazit

Im Rahmen einer *Diversity Education* gilt es, ethnische, kulturelle und andere soziale Zuschreibungen und Bilder auf der Textebene zu dekonstruieren, Diskurse zu relativieren, zu historisieren und zu kontextualisieren. Dafür ist es notwendig, dass die angehenden Lehrkräfte auch in der Ausbildung lernen, einen professionellen, reflektierten, ‚neuen‘ Blick auf kanonische und zeitgenössische Literatur und Unterrichtsmaterialien zu werfen, und Handlungswissen für die Gestaltung von diskriminierungsfreien Lehr-Lern-Prozessen zu erwerben.¹¹ Denn durch die

¹¹ Vgl. auch Becker (2019, 2020b) in Bezug auf interkulturell ausgerichtete Kinder- und Jugendliteratur.

Textauswahl und durch die Fokussierung bei der Vermittlung von Literatur werden (bewusst oder unbewusst) Diskriminierungen verstärkt. Gerade weil sich Lehrkräfte bei der Auswahl der Lektüre und der Formulierung von Aufgabenstellungen für den Unterricht oftmals an Vorschlägen aus Unterrichtshilfen der gängigen Schulbuchverlage orientieren, ist es unseres Erachtens daher auch notwendig, dass aktuelle kulturwissenschaftliche und -didaktische Diskussionen hierin zeitnah aufgenommen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Brontë, C. (1847/1998). *Jane Eyre*. dtv.
- Grün, M. von der (1976). *Vorstadtkrokodile*. Bertelsmann.
- Fontane, T. (1984). Der Stechlin (Erste Niederschriften). In P. Goldammer, E. Gotthard, A. Golz, & J. Hahn (Eds.), *Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden, Bd. 8: Der Stechlin* (3rd ed.). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (2000). *Effi Briest. Roman*. Reclam.
- Frisch, M. (1977/1957). *Homo Faber. Ein Bericht*. Suhrkamp.
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick*. Rowohlt Taschenbuch.
- Maar, P. (1993/1996). *Neben mir ist noch Platz*. dtv.
- Musil, R. (2014/1930). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowohlt Taschenbuch.
- Seghers, A. (1949). *Die Hochzeit von Haiti. Zwei Novellen*. Aufbau.
- Wolf, C. (2002/1996). *Medea: Stimmen*. Luchterhand.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume*, 2, 7–15.
- Abraham, U., & Rauch, M. (2012). Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In M. Rauch, & A. Geisenhanslüke (Eds.), *Texte und Theorie zur Didaktik der Literaturgeschichte* (pp. 318–348). Reclam.
- Allrath, G., & Gymnich, M. (2004). Neue Entwicklungen in der gender-orientierten Erzähltheorie. In V. Nünning, & A. Nünning (Eds.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies* (pp. 33–48). J. B. Metzler.
- Beauvoir, S. de (1949). *Le Deuxième Sexe*. Librairie Gallimard.
- Becker, K. (2019). Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Hybridität und Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In M. Jeleč (Ed.), *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (pp. 239–258). Peter Lang.
- Becker, K. (2020a). „Nun, Gott sei Dank, ist ein polnischer Graf da aus wildester Ferne!“ Nationale Stereotype in der realistischen Literatur des 19. Jahrhunderts. In T. Szybisty, & J. Godlewicz-Adamiec (Eds.), *Literatura a polityka. Literatur und Politik* (pp. 405–417). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Becker, K. (2020b). Vom Umgang mit kultureller Diversität in Kinder- und Jugendbüchern seit den 1990er Jahren. In B. Sommerfeld (Ed.), *Zwischen Ideologie und Transcreation. Schreiben und Übersetzen für Kinder* (pp. 117–132). Rys.

- Borcherding, W., & Nutz, M. (2016). *Themenfeld Zentralabitur. Literatur und Sprache um 1900. Frauenbilder von Effi bis Else*. Klett.
- Bronfen, E. (1987). Die schöne Leiche. Weiblicher Tod als motivische Konstante von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die Moderne. In R. Berger, & I. Stephan (Eds.), *Weiblichkeit und Tod in der Literatur* (pp. 87–115). Böhlau.
- Buchmayr, M. (2008). *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Studien-Verlag.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1995). *Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin-Verlag.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Vintage Books.
- Debus, K. (2015). „Ein gutes Leben!“. Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmal einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In C. Micus-Loos, & M. Plöber (Eds.), *Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen* (pp. 115–134). Springer.
- Do Mar Castro Varela, M., & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2nd ed.). transcript.
- Eberstein B. (2007). *Preußen und China. Eine Geschichte schwieriger Beziehungen*. Duncker & Humblot.
- Frickel, D. A. (unter Mitarbeit von Zepter, A. L.) (2020). Eiszeit im Literaturunterricht. Ansätze für einen emotional turn. *1000 und 1 Buch*, 1, 28–31.
- Frickel, D. A., & Zepter, A. L. (2018). Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In D. Scherf, & A. Bertsch-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (pp. 164–176). Beltz Juventa.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I a Woman. Black Woman and Feminism*. Pluto Press.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 45–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keim, J. (2006). Emotionen im Kontext von Gender und Race. Gedanken zu einem intersektionalen Ansatz. *GenderErträge*, 18, 115–123.
- Keitel, W., & Nürnberger, H. (1974). *Fontane. Werke, Schriften und Briefe* [zuerst unter dem Titel „Sämtliche Werke“] (Abt. IV, Bd. 4). Carl Hanser.
- Kelly, N. A. (2019). Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind! Eine Einleitung. In N. A. Kelly (Ed.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (pp. 9–16). Unrast.
- Kissling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht, & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 218–234). Wochenschau.
- Leuenberger, T. (1971). *Chinas Durchbruch in das zwanzigste Jahrhundert*. Flaming.
- Lorde, A. (2007/1984). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In A. Lorde (Ed.), *Sister Outsider. Essays & Speeches* (pp. 114–123). Crossing Press.

- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. University of Chicago Press.
- Lutz, C. A. (1990). Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In C. Lutz, & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the Politics of Emotion. Studies in Emotion and Social Interaction* (pp. 69–91). Cambridge University Press.
- Lutz, C. A., & Abu-Lughod, L. (Eds.). (1990). *Language and the Politics of Emotion. Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Meyer-Bothling, J. U. (2008). *Klausurtraining. Theodor Fontane. Effi Briest*. Klett.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Harvard University Press.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2004). Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse. In V. Nünning, & A. Nünning (Eds.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies* (pp. 1–32). J. B. Metzler.
- Piorkowski, C. D. (2020, December 18). „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen.“ Tagespiegel. https://www.tagesspiegel.de/wissen/struktureller-rassismus-an-deutschen-hochschulen-nur-tagsueber-sind-universitaeten-weiße-institutionen/26730214.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Kohlhammer.
- Riegraf, B. (2015). Konstruktionen der Geschlechterdifferenz in Bewegung: Wandel, Beharrung und (Re)Traditionalisierung? In C. Micus-Loos, & M. Plöber (Eds.), *Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen* (pp. 11–26). Springer.
- Riegraf, B. (gemeinsam mit Rendtorff, B.) (2015). Erkenntnis, Wissen, Intervention: geschlechterwissenschaftliche Perspektiven. In B. Rendtorff, B. Riegraf, C. Mahs, & M. Schröttle (Eds.), *Erkenntnis, Wissen, Interventionen. Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven* (pp. 5–19). Beltz.
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. Books on Demand.
- Spivak, G. C. (1985). Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. *Critical Inquiry*, 12(1), 243–261.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). Macmillan Education.
- Utz, P. (1984). Effi Briest, der Chinese und der Imperialismus. Eine „Geschichte“ im geschichtlichen Kontext. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 103, 212–225.
- Volk, S., & Diekhans, J. (2006). *Theodor Fontane: Effi Briest. Unterrichtsmodell*. Schöningh.
- Wedl, J., & Bartsch, A. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript.
- West, C., & Zimmermann, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 2(1), 125–151.
- Wille, L. (2019). Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 115–139). Königshausen und Neumann.

Judith Leiß

Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen

Der Begriff Diversität bezieht sich in diesem Beitrag auf jegliche Form menschlicher Vielfalt. Ausdrücklich eingeschlossen sind Differenzkategorien wie etwa *dis_ability* oder *race*, die nicht nur auf *Unterschiede*, sondern auf soziale *Ungleichheit* verweisen (vgl. Diehm 2020: 17). Diversitätsorientierung bezeichnet eine bestimmte Haltung zu und ein entsprechendes Verhalten gegenüber Diversität, die sich mit Blick auf *Unterschiede* als „Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt unter Berücksichtigung verschiedener Unterstützungsbedarfe“ beschreiben lassen (Hirschberg/Köbsell 2016: 562). Mit Blick auf *Differenz* impliziert Diversitätsorientierung darüber hinaus eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive und verweist auf analytisch-reflexive Ansätze, die „nicht Unterschiede, sondern die hegemoniale Unterscheidungspraxis [...] [zu] hinterfragen“ versuchen (Meiers 2019: 130). Erziehungswissenschaftlich perspektiviert kann Diversitätsorientierung somit als eine Sicht auf Unterschiede zwischen Lernenden verstanden werden, die verschiedenste Diversitätskategorien miteinander verschmilzt: individuums- wie auch gruppenbezogene, angeborene oder erworbene Merkmale (vgl. Allemann-Ghionda 2013: 31) werden so miteinander in Bezug gesetzt, dass sie als „vielschichtige Diversität“ (Allemann-Ghionda 2013: 31) wahrgenommen und diskriminierungskritisch reflektiert werden können. Das bedeutet unter anderem, dass Schüler*innen nicht primär als Träger*innen eines von außen als dominant gesetzten Merkmals adressiert werden. Diversitätsorientierung impliziert vielmehr eine Dynamisierung des Blicks auf Menschen: „Zugehörigkeiten und Differenzen werden durch persönliche Identitätsbildung, durch soziale Interaktion (individuelles oder Gruppenverhalten), durch Eigen- und Fremdzuschreibung, sowie durch die Gesetzgebung und die Praxis der Institutionen zum Thema gemacht“ (Allemann-Ghionda 2013: 30) – oder eben nicht, d. h. Zugehörigkeiten und Differenzen werden je nach Kontext ein- oder ausgeblendet. Diversitätssensibel zu agieren bedeutet in einem pädagogischen Kontext auch, „Mechanismen der Essentialisierung und der Fixierung von Differenz, [...] mögliche Benachteiligungen, besondere Potentiale sowie [...] das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzkategorien“ (macht)kritisch zu reflektieren (Kappus/Kummer Wys 2016: 21).

Diese „Revision des Umgangs mit Verschiedenheit und Vielfalt“ gilt es im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Deutschdidaktik zu entfalten (Rösch 2019: 83). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Diversitätsorientierung als Unterrichtsprinzip literaturdidaktisch zu konkretisieren. Dies geschieht in zwei unterschiedlichen Zusammenhängen: Im ersten Teil wird das Prinzip

Diversitätsorientierung auf das Problem der Passung zwischen Lehr-Lern-Arrangements und Schüler*innen bezogen. Dabei soll ein zentrales Desiderat im Zusammenhang mit der theoretisch-konzeptuellen Entwicklung inklusiven Deutschunterrichts bearbeitet werden, nämlich die Forderung nach einer stärkeren Verknüpfung deutschdidaktischer und sonderpädagogischer Forschung (vgl. z. B. Berg 2019: 160). Dieser Forderung soll nachgekommen werden, indem das vor allem aus der Sonderpädagogik bekannte Konzept der Dekategorisierung als literaturdidaktisches Verfahren eingeführt wird, mit dessen Hilfe das abstrakte Prinzip Diversitätsorientierung auf die unterrichtliche Praxis, genauer auf den Prozess der Aufgabenkonstruktion angewandt werden kann. Im zweiten Teil wird Diversitätsorientierung auf das Problem der Textauswahl für den inklusiven Literaturunterricht bezogen, das als große fachspezifische Herausforderung gilt (vgl. z. B. Olsen 2016: 63). Was eine diversitätsorientierte Textauswahl ausmachen könnte, soll hier nicht mit Blick auf die Textschwierigkeit oder die Medialität diskutiert werden, sondern mit Blick auf die Thematisierung und Darstellung von Diversität in literarischen Texten sowie – in Abhängigkeit davon – deren Potenzial für eine inklusionsorientierte Wertebildung. Diversitätsorientierung könnte ein Ansatz zur Ergänzung und Weiterführung der wenigen theoretischen Überlegungen zu diesem Problemkomplex sein, die bereits vorliegen (vgl. z. B. Frickel et al. 2018: 128–130; Frickel/Kagelmann 2019).

Um Wege zur Realisierung des Prinzips Diversitätsorientierung nicht nur abstrakt verhandeln, sondern auch an konkreten Beispielen illustrieren zu können, beziehe ich mich in den beiden genannten literaturdidaktischen Problemzusammenhängen auf die Diversitätskategorie ‚autistisch/neurotypisch‘. Hintergrund dafür ist, dass sich am Umgang mit dieser Kategorie grundlegende Fragen und Herausforderungen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung auf sehr anschauliche Weise analysieren und diskutieren lassen. So kann Autismus sowohl „dimensional gegeben sein im Sinne eines mehr oder weniger ausgeprägt seins [sic] und kategorial, wie bei einer echten Krankheit“, wobei die Zuordnung „[n]icht immer [...] eindeutig möglich“ ist (Tebartz van Elst 2018: 16). Dass das Phänomen Autismus äußerst kontrovers diskutiert wird und unter Bezug auf eine sehr große Bandbreite verschiedener Persönlichkeitsmerkmale sowohl als Normvariante wie auch als Persönlichkeitsstörung oder neuropsychiatrische Krankheit verstanden wird (vgl. Tebartz van Elst 2018: Untertitel), mag pauschalisierende, fixierende und defizitorientierte Zuschreibungen zum Zwecke der Komplexitätsreduktion in pädagogisch-didaktischen Kontexten einerseits besonders nahelegen. Andererseits ist die Gefahr, die tatsächlichen Bedürfnisse von autistischen Menschen¹ zu verfehlen, aus dem gleichen Grund sehr hoch. Zudem scheinen Autist*innen in besonderem Maße die Erfahrung zu machen, dass das mit bestimmten Beeinträchtigungen verbundene Leid „oft nicht nur aus den Eigenschaften oder den Symptomen an sich resultiert, sondern aus der Art und Weise, wie die anderen und die Gesellschaft damit umgehen“ (Tebartz van Elst 2018: 20). Es ist daher anzunehmen, dass die Diversitätskategorie ‚autistisch/neurotypisch‘ sich in besonderer Weise als Ausgangspunkt

¹ Menschen mit einer diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung sprechen von sich selbst als ‚auf‘ bzw. ‚im Spektrum‘, als ‚autistische Menschen‘ (vgl. z. B. <https://autismus-kultur.de/>) oder schlicht als ‚Autist*innen‘ (vgl. z. B. <https://auticon.de/autismus/>). Dieser Vielfalt wird in diesem Text durch wechselnde Bezeichnungsförmige Rechnung getragen. Die Bezeichnung ‚Menschen mit Autismus‘ – analog zum Ausdruck ‚Menschen mit Behinderung‘ – ist als Selbstbezeichnung eher ungewöhnlich, sie wird von vielen Autist*innen explizit abgelehnt und daher hier nicht verwendet (vgl. z. B. <https://leidmedien.de/begriffe/>).

eignet für eine kritische Auseinandersetzung mit verbreiteten Sichtweisen auf Normabweichung, Beeinträchtigung und ‚Behinderung‘², die dem Prinzip Diversitätsorientierung entgegenstehen.

1 | Dekategorisierung als Verfahren zur diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-Lern-Settings

1.1 | Dekategorisierung aus (sonder-)pädagogischer und fachdidaktischer Perspektive

Dekategorisierung ist im sonderpädagogischen Diskurs schon seit Jahrzehnten ein (Reiz-)Thema. In zunehmendem Maße wird der Ansatz nun auch außerhalb der Sonderpädagogik diskutiert und weiterentwickelt. Während sich Dekategorisierung zunächst nur auf die Kategorie ‚behindert/nicht behindert‘ bzw. verschiedene der daraus gebildeten Subkategorien bezog,³ mehren sich in den letzten Jahren Publikationen, die den Ansatz auch auf andere soziale Kategorien anwenden. Auch in der geschlechtergerechten und interkulturellen Pädagogik sowie in den Gender, Postcolonial, und Queer Studies steht Dekategorisierung für „Kritik an naturalisierenden, essentialisierenden, dichotomen, hierarchisierenden und homogenisierenden Kategorisierungen“ (Walgenbach 2018: 13). Die Fachdidaktik ist in dem vielstimmigen Diskurs um Dekategorisierung noch sehr ‚leise‘,⁴ obwohl Dekategorisierung einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung inklusiven (Fach-)Unterrichts leisten könnte.

Versteht man Inklusion mit Boban et al. (2014) als pädagogisch *und* machttheoretisch fundierte „Kritik an Kategorisierungen“ (20), erscheint Dekategorisierung als geeignetes Mittel zur Realisierung von Inklusion: Die Implementierung des Ansatzes könnte verhindern, dass soziale Kategorisierungen (und die damit verbundenen Zuschreibungen, Hierarchisierungen und Essentialisierungen) zur Reproduktion eben jener Herrschaftsstrukturen beitragen, die im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Projekts Inklusion in Frage gestellt und zurückgebaut werden sollen. Ein weiterer negativer Effekt sozialer Kategorisierungsprozesse, der durch Dekategorisierung verhindert werden könnte und der mit Blick auf fachliches Lernen besonders relevant ist, ist die Homogenisierung sozialer Gruppen und die damit einhergehende Deindividualisierung des Blicks auf einzelne Lernende (vgl. Wocken 2011: o. S.), wie Böttinger am Beispiel der Kategorisierung ‚lernbeeinträchtigt‘ zeigt:

Eine generalisierende Deindividualisierung z.B. in Form der Bezeichnung ‚lernbeeinträchtigt‘, hilft für eine konkrete Unterrichtsgestaltung nur wenig. Zwar ist damit ausgedrückt, dass betroffene Schüler langsamer lernen, aus einem wahrscheinlich prekären sozialen Milieu stammen und Teilleistungsstörungen aufweisen – sicher ist das aber nicht. Damit Unterricht wirklich

² Zur Verwendung der Begriffe behindert und Behinderung in diesem Beitrag sei Folgendes angemerkt: Der Begriffsgebrauch orientiert sich an den kulturwissenschaftlich ausgerichteten Disability Studies und basiert somit auf der „Annahme, dass Behinderung keine ontologische Tatsache ist, sondern in den verschiedensten alltäglichen, kulturellen und wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird“ (Dederich 2006: 25). Einfache Anführungszeichen (‚behindert‘, ‚Behinderung‘) dienen der Distanzierung von einem Begriffsgebrauch, der suggeriert, Behinderung „ließe sich ausschließlich auf ein medizinisch zu legitimierendes Defizit zurückführen“ (Biewer/Proyer/Kremsner 2019: 104), das wiederum eine binäre Kategorisierung von Menschen als ‚behindert‘ bzw. ‚nicht behindert‘ ermögliche. Wird Behinderung nicht in einfache Anführungszeichen gesetzt, sind hingegen soziale Interaktionen bzw. deren Ergebnisse gemeint, die Menschen mit Beeinträchtigungen an der sozialen und kulturellen Teilhabe hindern (vgl. Biewer/Proyer/Kremsner 2019: 104).

³ Für einen historischen Überblick vgl. Haas 2012.

⁴ Vgl. aber für die Literaturdidaktik Weber-Peeters 2014, Bernhardt 2017 und Leiß 2021.

gezielt auf diese Schüler ausgerichtet werden kann, sind weitere Informationen nötig, womit die Kategorisierung vage und wenig hilfreich erscheint. (Böttinger 2017: 42f.)

Auf Bezeichnungs- und Zuweisungspraktiken, die nicht nur zu Diskriminierung, Stigmatisierung und Exklusion führen können, sondern zudem didaktisch nicht einmal funktional sind⁵ und keine konkreten Hinweise für die Gestaltung eines diversitätssensiblen Fachunterrichts generieren (vgl. Haas 2012: 406), sollte daher unbedingt verzichtet werden.

Dekategorisierung erschöpft sich jedoch keinesfalls darin, etwas *nicht* zu tun. Eine solch einseitige Sicht vernachlässigte das pädagogische und didaktische Potenzial des Ansatzes. Unter Rückgriff auf Hinz und Köpfer wird Dekategorisierung hier nicht nur als *Reflexion* (und ggf. als daraus resultierender Verzicht auf soziale Kategorisierungen), sondern auch als *Transformation* sozialer Kategorien verstanden (vgl. Hinz/Köpfer 2016: 38). Die Kritik an problematischen sozialen Kategorisierungen macht den Blick frei für andere Diversitätskategorien, die mit Blick auf die fachspezifischen Gegenstände und die fachspezifischen Kompetenzen, die in Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen entwickelt werden sollen, tatsächlich von Relevanz sind. Durch die Verbindung von Reflexion und Transformation kann es gelingen, Komplexitätsreduktionen zu vermeiden (vgl. Haas 2012: 405f.) und die Vielfalt von Schüler*innen im Sinne von Diversitätsorientierung eher temporär und situativ, nicht statisch und personen- bzw. gruppenbezogen zu denken (vgl. z. B. von Brand 2019a: 76; Kappus/Kummer Wys 2016: 20; Leiß 2021: 168). Dieses Potenzial soll im folgenden Abschnitt illustriert werden.

1.2 | Literaturdidaktische Dekategorisierung – ein Anwendungsbeispiel⁶

Eine Lehrkraft konstruiert Aufgaben zu Borcherts *Das Brot* (2005) für die Schüler*innen einer 9. Klasse, darunter die folgende Aufgabe:

Deute das Verhalten der Frau in der letzten Handlungssequenz des Textes, in der sie ihrem Mann vier statt bisher drei Scheiben Brot zuteilt. Beziehe bei deiner Deutung den letzten Satz der Geschichte mit ein: „Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch“.

Die Aufgabe soll dazu anregen, durch das sinnvolle Inbezugsetzen „von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung“ (Spinner 2006: 9) die „Perspektiven literarischer Figuren nach[zu]vollziehen“ (Spinner 2006: 9). Im gegebenen Kontext setzt dies bestimmte kognitive Fähigkeiten, etwa eine alterstypisch ausgebildete Theory of Mind⁷, sowie ein gewisses emotionsbezogenes Erfahrungswissen voraus. Da sich in der (fiktiven) Lerngruppe, für die die Aufgabe entworfen wird, ein Schüler mit einer diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung und dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (FSP ESE) befindet, mag die Lehrkraft nun befürchten, dass dieser Schüler auf Grund von Einschränkungen im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenz nicht in der Lage ist, die

⁵ Es sei noch einmal betont, dass dies nicht nur für die Kategorie ‚behindert/nicht behindert‘ gilt, sondern auch für andere dichotomisierende soziale Kategorien, etwa ‚männlich/weiblich‘. Zur Kritik an einer geschlechterdifferenzierenden Deutschdidaktik vgl. z. B. Tholen und Stachowiak (2012).

⁶ Die Ausführungen in diesem Abschnitt stellen eine Zusammenfassung und Neuakzentuierung einiger Ergebnisse aus einem bereits publizierten Beitrag zu sozialen Kategorien und ihrer Dekategorisierung im inklusiven Literaturunterricht dar (vgl. Leiß 2021).

⁷ Einen Überblick zu den verschiedenen Entwicklungsstufen einer Theory of Mind vor dem Hintergrund einer literaturdidaktischen Modellierung der Perspektivenübernahmekompetenz bietet Rietz (2017: 71–82).

Aufgabe zu bewältigen. Daraus ergäbe sich die Frage, ob es bzw. welcher Differenzierungsmaßnahmen es bedarf, damit der Schüler an diesem Lernangebot partizipieren kann.

Zunächst ist zu bemerken, dass sich in der Schilderung dieses (fiktiven) Ausgangsszenarios genau jenes Dilemma zeigt, das nach Ritter für den Inklusionsdiskurs zentral ist:

Das Sprechen über gelingende Inklusion braucht die begrifflich-kategoriale Markierung von Devianz. So müssen z.B. Beispielskizzen zur Darstellung eines gelingenden Unterrichts [...] Lernende thematisieren, an deren ‚Fall‘ erläutert werden kann, wie ein potenzieller Ausschluss aufgrund geeigneter unterrichtlicher Maßnahmen verhindert bzw. Beteiligung ermöglicht werden kann. Um das zu leisten, müssen diese zuerst einmal als potenziell gefährdete Schüler*innen markiert, sprich in der Regel sonderpädagogisch kategorisiert werden. (Ritter 2019: 67)

Dekategorisierung soll im Folgenden als fachdidaktisches Verfahren vorgestellt werden, das geeignet ist, dieses Dilemma für eine diversitätsorientierte Unterrichtsplanung fruchtbar zu machen.

Bezieht man die vorliegenden Informationen über den potenziell von Ausschluss gefährdeten Schüler, den Unterrichtsgegenstand und die mit der Aufgabe angestrebte literaturdidaktische Zielsetzung im Sinne einer fachdidaktischen Reflexion sozialer („mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“) und medizinischer („autistisch/neurotypisch“) Kategorien aufeinander, lässt sich zunächst feststellen, dass weder die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich ESE noch die Autismusdiagnose Informationen darüber enthalten, ob eine Passung zwischen Schüler und Aufgabe besteht bzw. wie eine solche Passung herbeigeführt werden könnte. Aus den Kategorisierungen geht nicht hervor, welche Barrieren sich für den Schüler in diesem konkreten literaturdidaktischen Kontext ergeben könnten. Ein sonderpädagogisches Gutachten mag zwar allgemeine Informationen dazu enthalten, welche Ressourcen dem Schüler zur Verfügung stehen, um etwaige Beeinträchtigungen zu kompensieren. Dennoch bedarf es einer potenzialorientierten⁸ ‚Übersetzung‘ bzw. Ergänzung um literaturdidaktisch relevante, schülerseitige Merkmale.⁹ Erst auf der Basis dieser fachdidaktischen Transformation medizinischer und sonderpädagogischer Kategorien (vgl. Hinz/Köpfer 2016: 38) kann eine kontextbezogene Beschreibung der Lernausgangsbedingungen des Schülers vorgenommen werden, aus der sich dann Konsequenzen für die Gestaltung der konkreten Unterrichtssituation ableiten lassen. Die Basis für diese Transformation stellt eine literaturdidaktische Analyse dar, die ihren Ausgang gerade nicht von der Zuordnung eines Individuums zu einer ‚Risiko-Gruppe‘ nimmt (vgl. Ritter 2019: 66), sondern vom literarischen Gegenstand und dem angestrebten Kompetenzerwerb (vgl. Dannecker 2020a: 10).

Unter Bezugnahme auf Olsens Kritik am Gebrauch des Empathiebegriffes in der Literaturdidaktik und seiner daran anknüpfenden Modellierung des Phänomens Empathie im Zusammenhang mit der Rezeption literarischer Texte (vgl. Olsen 2011) lässt sich die Aufgabe zu *Das Brot* als eher anspruchsvoll charakterisieren: Sowohl bezüglich der *Emotionswahrnehmung* als auch bezüglich der *Emotionseinnahme* wird mit der Aufgabenstellung die höchste Niveaustufe angepeilt (ausführlicher vgl. Leiß 2021: 180). Olsens literaturdidaktische Modellierung eignet sich in

⁸ Zu Bedeutung von Potenzialorientierung für die inklusive Deutschdidaktik vgl. Leiß 2019a.

⁹ Ich stimme zwar von Brand zu, wenn er fordert, dass „gerade im Bereich des besonderen Förderbedarfs die Erkenntnisse aus der Sonderpädagogik stärker in den literaturdidaktischen Diskurs einzubeziehen“ sind (von Brand 2019b: 230), plädiere aber dafür, die sonderpädagogischen Kategorisierungen dabei nicht unreflektiert zu übernehmen.

einem zweiten Schritt auch als Verbindungsglied zwischen der literaturdidaktischen Gegenstandsanalyse einerseits und der Orientierung an den individuellen Lernausgangsbedingungen des Schülers andererseits. Denn sie erlaubt eine an den fachlichen Zielen orientierte Bezugnahme auf ausgewählte psychobiologische Merkmale des Schülers, die sich hinter der Autismus-Diagnose verbergen (ausführlicher vgl. Leiß 2021: 180f.), und damit eine diversitätsorientierte Verbindung der literaturdidaktischen mit der sonderpädagogischen Perspektive.

In dem konstruierten Fall kann so anhand literaturdidaktischer Kategorien ein Lernerprofil erstellt werden, das die Lernausgangsbedingungen des Schülers für den gegebenen Kontext umreißt:

Schüler X verfügt allgemein über eine hohe Lesekompetenz und hat großes Interesse an Literatur. Manchmal hat er Probleme damit, die Emotionen literarischer Figuren zu erkennen – insbesondere dann, wenn die Informationsvergabe implizit erfolgt oder ironisch gebrochen ist. X kann diese Schwierigkeiten in der Regel durch vielfältige Erfahrungen mit literarischen Texten sowie fundierte Texterschließungskompetenzen ausgleichen. (vgl. Leiß 2021: 181)

Aus diesem Profil lassen sich nicht nur Hinweise auf mögliche Barrieren bei der Bearbeitung der Aufgabe ableiten, sondern auch konkrete Maßnahmen, wie diese Barrieren umgangen bzw. gemindert werden könnten (etwa Emotionskarten, gezielte Impulsfragen zur untersuchten Textpassage oder Informationen zur historischen Einbettung der Kurzgeschichte).

Das Beispiel zeigt unter anderem, dass eine fachdidaktisch akzentuierte Dekategorisierung nicht nur für Unterschiede zwischen den Schüler*innen zu sensibilisieren vermag, sondern auch für fachlich relevante Gemeinsamkeiten, die quer zu Diversitätskategorien wie ‚autistisch/neurotypisch‘ oder ‚mit/ohne FSP ESE‘ stehen. So besteht die Schwierigkeit der Beispielaufgabe unter anderem darin, das Verhalten der Frau unter Bezugnahme „auf spezifische Hintergründe (zum Beispiel Ideologien, historische/biographische Bedingungen etc.)“ (Olsen 2011: 11) zu deuten – d. h. auf den Hunger als existenzielle und existenzbedrohende Erfahrung in der Kriegs- und Nachkriegszeit sowie auf die emotionale Dynamik innerhalb einer 39-jährigen Ehe. Es ist nicht anzunehmen, dass diese Anforderung nur für autistische Jugendliche eine Herausforderung darstellt – schließlich können Neuntklässler*innen hier nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, um sich in die literarischen Figuren hineinzuversetzen. Die oben genannten Unterstützungsmaßnahmen könnten daher nicht nur für den Beispielschüler von Nutzen sein, sondern auch für alle anderen Schüler*innen. Eine mögliche Konsequenz aus dieser Einsicht könnte darin bestehen, die Unterstützungsmaßnahmen der gesamten Lerngruppe zur Verfügung zu stellen – ob und in welchem Umfang diese von dem autistischen Schüler und seinen Klassenkamerad*innen in Anspruch genommen werden, bliebe ihnen selbst überlassen. Exklusive Unterstützungsangebote für Schüler X wären nicht nötig.

Diese ‚Trockenübung‘ in Sachen literaturdidaktische Dekategorisierung liefert Hinweise darauf, wie die Forderung nach inklusiven, diversitätsorientierten und nonkategorialen Formen der Unterstützung (vgl. Hinz 2008: 43) in literaturdidaktischen Kontexten konkret umgesetzt werden könnte. Das große Potenzial des Dekategorisierungsansatzes zeigt sich dabei nicht zuletzt in dem Umstand, dass zwar eine negative und pauschalisierende Zuschreibung („Der autistische Schüler kann sich nicht/kaum in andere Menschen oder literarische Figuren hineinversetzen“) den heuristischen Ausgangspunkt der Überlegungen markiert, am Ende des dekategorisierenden Planungsprozesses jedoch ein Ergebnis steht, das nicht mehr auf den einzelnen, als defizitär gedachten Schüler ausgerichtet ist, sondern im Sinne einer systemischen Differenzierung

des Lehr-Lern-Arrangements¹⁰ mögliche Barrieren für die gesamte Lerngruppe in den Blick nimmt. Fachdidaktische Dekategorisierung wie im Beispiel könnte also ein (im Rahmen der Lehrer*innenausbildung lehr- und erlernbares) Verfahren darstellen, das Lehrkräften die schrittweise Abwendung vom derzeit noch dominanten Norm-Defizitparadigma und einen zunehmend diversitätsorientierten, systemischen Blick auf Unterrichtsplanung ermöglicht.

2 | Diversitätsorientierung als Reflexionsinstrument bei der Gegenstandswahl

2.1 | Diversitätsorientierung und Wertebildung

Diversitätsorientierung im Literaturunterricht bedeutet nicht nur, der Diversität der Lernenden durch möglichst passgenaue Lehr-Lern-Arrangements gerecht zu werden und dabei potenziell diskriminierende, stigmatisierende und entindividualisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Literaturunterricht kann auch in dem Sinne diversitätsorientiert sein, dass er auf eine nachhaltige Veränderung der gesellschaftlichen Realität in Richtung des Inklusionsideals hinzuwirken versucht (vgl. von Brand 2016: 89f.; Frickel/Kagelmann 2016: 13; Leiß 2019b: 47–49) und menschliche Vielfalt als gesellschaftliche Gegebenheit sowie als Wert in den Vordergrund rückt. Diese Zielsetzung kann – etwa unter Bezugnahme auf Artikel 24, Absatz a des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Vereinte Nationen 2006) – menschenrechtlich legitimiert werden. Mit Ratifizierung der Konvention haben sich die Vertragsstaaten zur Etablierung eines Bildungssystems verpflichtet, das unter anderem die Aufgabe hat, „die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und *der menschlichen Vielfalt* zu stärken“ (Vereinte Nationen 2006: 1436, Hervorh. J. L.). Zu betonen ist dabei, dass mit der Bezugnahme auf die Menschenrechte und auf Ansätze der Demokratie- und Menschenrechtsbildung keinesfalls einer Funktionalisierung literarischer Texte das Wort geredet wird. Inklusionsorientierte Wertebildung im Rahmen des Literaturunterrichts ist ohne Einschränkung kompatibel mit den Zielen eines kulturwissenschaftlich ausgerichteten, wertereflektierenden Literaturunterrichts (vgl. Anselm 2012a: 411), der die moralisch-ethische Dimension und die literarästhetische Dimension des Literaturunterrichts miteinander zu vermitteln sucht (vgl. Anselm 2012b: 21).

Wenngleich dem Literaturunterricht mit Blick auf eine diversitätsorientierte Wertebildung im Allgemeinen große Bedeutung zugeschrieben wird, ist sein diesbezügliches Potenzial stark von der Textauswahl abhängig. Denn diese „nimmt [...] Einfluss auf die Entwicklung individueller und sozialer Normalitätserwartungen: So können in der Folge literarischen Lesens Moralbewusstsein, Identität und kulturelles Gedächtnis verändert, aber eben auch fest- und fortgeschrieben werden“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216). Die „Thematisierung und Darstellung von Diversität und das Markieren oder Nicht-Markieren von Differenz“ stellen daher eine entscheidende Kategorie für die Textauswahl dar (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216). „Vor diesem Hintergrund sind Bemühungen zu verstehen, im inklusiven Literaturunterricht ‚andere‘ literarische Figuren zu thematisieren, um Diversität auch in der Kinder- und Jugendliteratur sichtbar zu machen und eine ‚andere‘ Normalitätserwartung zu etablieren“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216).

¹⁰ Vgl. auch den Beitrag zu Universal Design for Learning von Leiß in dieser Ausgabe.

2.2 | Diversitätsorientierung als literarisches Darstellungsprinzip

Wie nun ist die Forderung nach einer diversitätssensiblen Gestaltung der Textauswahl für den inklusiven Literaturunterricht genau zu verstehen? Bezogen auf Autismus bedeutet die Thematisierung ‚anderer‘ Figuren (vgl. Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216) zunächst einmal, dass das Figurenarsenal von Unterrichtstexten auch Figuren umfasst, die entweder innerhalb der erzählten Welt als autistisch identifiziert werden oder deren Wahrnehmung und Verhalten von informierten Leser*innen mit Persönlichkeitsmerkmalen aus dem Autismusspektrum in Bezug gesetzt werden können. Freilich genügt schon der oberflächlichste Blick in die Literaturgeschichte, um zu erkennen, dass literarische Repräsentationen von Menschen mit anormalen Körpern und/oder anormalem Verhalten (i. S. einer *statistischen* Normabweichung) oftmals nicht mit Diversitätsorientierung im oben genannten Sinne vereinbar sind, sondern vielmehr – selbst in zeitgenössischen Publikationen – häufig „Tendenzen einer (Über-)Typologisierung und Kategorisierung“ (Reese 2007: 266) aufweisen. Auch mit Blick auf „the rise of the ‘neuronovel‘“ (Murray 2018: 91) seit Beginn des 21. Jahrhunderts, eines Romangenres, für das Neurodiversität eine Quelle für „new topics and new ways to tell old stories“ (Murray 2018: 99) darstellt, gilt: „[T]he age-old tendency to configure disability as absence, lack, loss, problem, or tragedy shows no signs of disappearing“ (Murray 2018: 101). Für die diversitätssensible Auswahl literarischer Texte ist es also zwar von Bedeutung, ob autistische Figuren vorkommen, die Frage nach dem *wie* darf aber unter keinen Umständen ausgespart werden (vgl. Leiß 2020: 138).

Was eine diversitätsorientierte Darstellung autistischer Menschen in der Literatur ausmacht, ließe sich unter Rückgriff auf die Bestimmung von Diversitätsorientierung im Einleitungsteil etwa folgendermaßen umreißen: Autistische Wahrnehmung und autistisches Verhalten werden durch andere Figurenmerkmale so ergänzt, dass ein rein defizitorientierter Blick auf die Figur vermieden und eine komplexe Figurenzeichnung ermöglicht wird. Die verschiedenen Figurenmerkmale werden situationsabhängig in den Vordergrund gestellt oder ‚ausgeblendet‘, also dramatisiert und entdramatisiert (vgl. Leiß 2020), so dass ein differenzierter, dynamischer, unter Umständen auch ambivalenter Blick auf die Figur als ganze und auf ihre Besonderheiten ermöglicht wird. Es wäre zu erwarten, dass Autismus durch eine solchermaßen diversitätsorientierte Figurenzeichnung nicht bzw. nicht ausschließlich als Beeinträchtigung dargestellt und auch (eher) nicht als ‚Behinderung‘ im Sinne eines persönlichen Defizits inszeniert wird, sondern – wenn Autismus denn überhaupt als Problem dargestellt wird – als Problem der Passung zwischen Individuum und sozialer Umwelt. Diese hier zunächst deduktiv, also unabhängig von konkreten Texten entwickelte Skizzierung von Diversitätsorientierung¹¹ weist deutliche Parallelen zu aktuellen Tendenzen in der Thematisierung von Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur auf, wie sie in Publikationen aus dem Kontext der inklusionsorientierten Literaturwissenschaft und -didaktik beschrieben werden (vgl. z. B. Standke 2017 und Frickel et al. 2018).

Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass Literatur „die Entwicklung individueller und sozialer Normalitätserwartungen“ beeinflussen kann (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216), ist es

¹¹ Ähnlich geht Hofauer vor, wenn sie das heuristische Modell inklusiver Bildung nach Hinz (2004: 46f.) zum Ausgangspunkt nimmt, um „Kriterien für die Darstellung von Vielfalt [zu] operationalisieren, denen Kinder- und Jugendliteratur aus inklusionspädagogischer Sicht genügen sollte“ (Hofauer 2015: 28). Insbesondere die unter den Punkten 1 („Inklusion als Chance“) und 2 („Inklusion als Theorie“) aufgeführten Punkte (Hofauer 2015: 28) überschneiden sich mit den Ergebnissen meiner Skizzierung von Diversitätsorientierung als literarischer Darstellungsweise.

durchaus nachvollziehbar, literarischen Texten, in welchen sich eine diversitätsorientierte Haltung manifestiert und Inklusion „als ästhetisches Programm“ (Schwahl 2017: 175) erkennbar ist, großes Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht zuzusprechen (vgl. z. B. Dannecker 2020b: 176; Hofauer 2015: 31; Mikota 2017: 170). Es ist allerdings zu betonen, dass Diversitätsorientierung als literarisches Darstellungsprinzip nicht gleichzusetzen ist mit Diversitätsorientierung als literaturdidaktischem Auswahlprinzip.¹² Wenn im Zusammenhang mit Wertebildung im Literaturunterricht gilt, dass „die moralische Vorbildfunktion von Texten, ihren Figuren und Inhalten nicht Kriterium für die Auswahl sein kann“ (Spinner 2015: 86), ist vielmehr davon auszugehen, dass die Menge der Texte, in denen Diversitätsorientierung als dominantes literarisches Darstellungsprinzip zu erkennen ist, *nicht* identisch ist mit der Menge der Texte, die sich für eine diversitätsorientierte Wertebildung im Rahmen des Literaturunterrichts eignen. Für diese Sichtweise spricht, dass Diversitätsorientierung nicht nur auf menschliche Vielfalt bezogen werden kann, sondern auch auf die der literarischen Texte und die in ihnen zum Ausdruck kommenden Werte und Normen. Ohne diese Vielfalt wäre es kaum möglich, in Auseinandersetzung mit Literatur Konstruktionen des Anderen und Phänomene wie beispielsweise Autismus als historisch bedingte gesellschaftliche Konstrukte in den Blick zu nehmen.¹³ Selbst literarische Texte, die Stereotype reproduzieren und negative Zuschreibungen enthalten, können zu einer diversitätsorientierten Wertebildung beitragen. Sie ermöglichen – insbesondere im Unterricht der höheren Stufen – einen diskursanalytischen Zugriff, der es erlaubt, gesellschaftliche Normvorstellungen und Normierungspraktiken zu thematisieren (vgl. Frickel et al. 2018: 129; Leiß 2020; Schwahl 2020: 86f.) und bieten somit „Ansätze für die Analyse von Exklusionsmechanismen und/oder Inklusionsstrategien“ (Frickel/Kagelmann 2019: 250).

Es scheint einen Konsens darüber zu geben, dass Diversitätsorientierung im gegebenen Problemzusammenhang von Bedeutung ist. Nicht geklärt ist allerdings, unter welchen normativen Vorzeichen die Kategorie ‚Diversitätsorientierung/Norm-Defizitorientierung‘ mit Blick auf die Textauswahl bedeutsam ist und inwiefern genau die Verortung eines potenziellen Unterrichtsgegenstands zwischen den Polen Diversitätsorientierung und Norm-Defizitorientierung diesbezüglich Orientierung bieten kann. Erste Hinweise diesbezüglich sollen im Folgenden auf induktivem Wege generiert werden. Zu diesem Zweck werden drei jugendliterarische Texte, genauer drei Romane, die Autismus als Normabweichung, Beeinträchtigung und Behinderung bzw. ‚Behinderung‘ thematisieren, daraufhin überprüft und verglichen, ob sie a) autistisches Verhalten eher im Sinne des Diversitätsparadigmas als Aspekt menschlicher Vielfalt oder eher im Sinne des Norm-Defizit-Paradigmas als individuelles Defizit inszenieren und b) worin ihr spezifisches

¹² In diesem Zusammenhang ist es m. E. wichtig, dass die Literaturdidaktik identitätspolitische Forderungen nach der ‚richtigen‘ Darstellung von ‚Behinderung‘/Behinderung in der Literatur nicht reflexhaft übernimmt, sondern wissenschaftlich reflektiert. Genau darin sieht auch Nowicki das Potenzial einer germanistischen Perspektive auf die Disability Studies. Gerade in jener stark aktivistisch geprägten Strömung innerhalb der Disability Studies, in der „weniger die Suche nach kultureller Repräsentation als die Forderung nach authentischer Darstellung des Lebens mit Behinderung im Vordergrund steht“ (Nowicki 2019: 15), könne eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Germanistik als Korrektiv bzw. wichtige Ergänzung fungieren: „Anstatt Texte aus anderen Zeiten und Texte von nicht-behinderten Autor*innen als unauthentisch und damit irrelevant, beziehungsweise sogar schädlich zu demarkieren, zeigt die Germanistik, wie produktiv mit ihnen umgegangen werden kann“ (Nowicki 2019: 16).

¹³ Zur historischen Entwicklung des Autismus-Begriffs, der sich in den vergangenen Jahrzehnten u.a. durch neue Erkenntnisse, aber auch durch unterschiedliche Klassifikationsansätze stark gewandelt hat (vgl. Tebartz van Elst 2018: 70–129, insbes. 109–113).

Potenzial für eine diversitätsorientierte Wertebildung liegen könnte. Alle drei Texte sind literarästhetisch anspruchsvoll, insofern ihre sprachliche Gestaltung und ihre erzählerische Anlage viel Potenzial für literarisches Lernen bieten. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Autismus eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Handlungs- und Konfliktstruktur einnimmt. In anderer Hinsicht unterscheiden sich die drei Romane allerdings deutlich: Um Hinweise bezüglich der Frage generieren zu können, unter welchen normativen Vorzeichen die Kategorie ‚Diversitätsorientierung/Norm-Defizitorientierung‘ mit Blick auf die Textauswahl bedeutsam sein könnte, wurde bei der Zusammenstellung der Beispieltex-te darauf geachtet, hinsichtlich der Darstellung von Autismus und hinsichtlich dessen spezifischer Funktion für das Textganze eine gewisse Bandbreite abzubilden.

2.2.1 | Jenny Jägerfeld: *Der Schmerz, die Zukunft, meine Irrtümer und ich* (2014)

Protagonistin von Jenny Jägerfelds *Der Schmerz, die Zukunft, meine Irrtümer und ich* ist die siebzehnjährige Maja, die bei ihrem Vater lebt. Ihre Mutter wohnt weit weg und Maja fährt sie nur jedes zweite Wochenende besuchen. Die Beziehung zu ihr wird als problematisch beschrieben, da sich Maja emotional vernachlässigt fühlt und an der Liebe ihrer Mutter zweifelt. Zweifel hegt Maja auch mit Blick auf sich selbst – sie befürchtet einerseits, den Ansprüchen ihrer Mutter nicht zu genügen und andererseits, selbst wie ihre Mutter zu sein, nämlich „von der Umwelt abgeschottet“ (Jägerfeld 2014: 16), „emotional gestört[...]“ (Jägerfeld 2014: 115) und „echt sozial inkompetent“ (Jägerfeld 2014: 94). Zwar finden auch positive Charaktermerkmale der Mutter Erwähnung,¹⁴ jedoch stehen deren Unzulänglichkeit und ihre „Unfähigkeit ... normal zu sein“ (Jägerfeld 2014: 127) im Fokus. Wie sich erst gegen Ende des Buches herausstellt, ist ihr Autismus der Grund für das oft abweisende und scheinbar lieblose Verhalten gegenüber Maja sowie für die gescheiterte Beziehung zu Majas Vater. Die Diagnose ‚Asperger-Syndrom‘ dient den Familienmitgliedern allerdings nur sehr bedingt als Anlass, eine neue Sicht auf die familieninterne Beziehungsdynamik zu entwickeln. Für alle Familienmitglieder (inklusive der Mutter selbst, die als Psychologin zum Thema Bindung forscht) ist der Befund in erster Linie ein großer Schock, die Mutter erleidet im Zusammenhang mit der Diagnosestellung gar einen psychischen Zusammenbruch und weist sich selbst in die Psychiatrie ein. Auch nach ihrer Entlassung und mit zeitlichem Abstand zur Diagnosestellung bleibt Autismus innerhalb der Familie ein Tabuthema: „[Ü]ber Asperger sprachen wir nicht./Darüber sprachen wir auf keinen Fall“ (Jägerfeld 2014: 281).

Durch die Fokussierung auf das Leid und die Scham der Mutter sowie der anderen Familienmitglieder, die sich sowohl auf die autistischen Persönlichkeitsmerkmale als auch auf die Autismus-Diagnose zu beziehen scheinen, lässt sich der Roman auf dem Spektrum zwischen Diversitätsorientierung und Norm-Defizitorientierung eher am letztgenannten Pol verorten. Die Mutter wird primär als defizitäres Wesen dargestellt, das eine Zumutung für sich selbst und seine Umwelt ist. Die ‚Behinderung‘ wird also eher in der autistischen Figur selbst als in der Interaktion zwischen autistischer Figur und neurotypischem Umfeld lokalisiert. Gerade dann, wenn noch kein Vorwissen über Autismus vorhanden ist, könnte diese Darstellung zur Entwicklung von

¹⁴ Etwa die Aufmerksamkeit, mit der sie ihrer Tochter zuhört (Jägerfeld 2014: 61), ihr gutes Gedächtnis (Jägerfeld 2014: 127) oder ihr „umwerfend trockener Humor“ (Jägerfeld 2014: 127).

Vorbehalten gegenüber Autist*innen und zu deren Stigmatisierung beitragen und so der Entwicklung einer diversitätsorientierten Grundhaltung entgegenwirken.

Zur Relativierung dieser Einschätzung kann der Brief angeführt werden, den Majas Mutter ihrer Tochter nach dem Psychiatrieaufenthalt schreibt. Der Brief endet folgendermaßen:

Du bist meine Tochter, und ich bin deine Mutter. Und diese Seite von mir hat nichts mit irgendeinem Syndrom zu tun, davon bin ich ganz, ganz fest überzeugt. Als ich einsah, dass ich außerhalb der Diagnose auch etwas bin, dass es in mir etwas anderes gibt, einen Kern, der nur mir gehört, da war es, als beginne eine Wende. Das Dunkle wurde ein wenig heller, das Schwere ein wenig leichter. Du warst es, die mich einsehen ließ, dass ich mehr bin. (Jägerfeld 2014: 285; Hervorh. i. O.).

Der Brief deutet auf eine Annäherung zwischen Mutter und Tochter hin und kann nicht nur als verhaltenes *happy ending* gelesen werden, sondern auch als (erzählerisch-selbstreflexive?) Kritik an einer rein defizitorientierten und einseitigen Sicht auf die Persönlichkeit der Mutter. Da die defizitorientierte Perspektive allerdings zuvor so eindrücklich entfaltet wurde, ist zweifelhaft, ob ihre Wirkung durch den Brief nachhaltig relativiert werden kann.

2.2.2 | Matthew Dicks: *Der beste Freund, den man sich denken kann* (2013)

Der beste Freund, den man sich denken kann erzählt die Geschichte eines zehnjährigen, autistischen¹⁵ Jungen namens Max. Er wird eines Tages von seiner Sonderpädagogin Mrs Pattersen entführt, die nicht über den frühen Tod ihres eigenen Kindes hinwegkommen kann und Max nun für immer bei sich behalten möchte. Am Ende der Geschichte gelingt dem Jungen die Flucht.

Eine narratologische Besonderheit des Romans besteht darin, dass die Geschichte von Max' Freund Budo erzählt wird. Budo ist ein sogenannter imaginärer Freund, eine Fantasiegestalt, wie sie vor allem Kinder im Vorschulalter oft erfinden. Budo ist damit psychologisch gesehen identisch mit bestimmten Persönlichkeitsanteilen von Max. Man könnte also von einem quasi-autodiegetischen Erzähler sprechen. Allerdings wird deutlich, dass Budo nur so viel über Max' Wahrnehmung und Emotionen weiß, wie dieser ihm mitteilt. Auf Grund von Budos privilegiertem Zugang zu Max verfügt er dennoch über umfangreiche und exklusive Informationen über ihn und fungiert so als Vermittler zwischen neurotypischer und autistischer Wahrnehmung, was sich dann z. B. so liest:

Keine Ahnung, wieso alle Max so kompliziert finden. Max mag Menschen nun mal nicht so gern wie andere Kinder es tun. Er mag Menschen schon, aber es ist eine andere Art von mögen. Er mag sie von Weitem. Je weiter man von ihm wegbleibt, desto mehr wird Max einen mögen./ Max will auch nicht gern angefasst werden. Wenn jemand Max anfasst, dann wird die ganze Welt hell und zitterig. So hat er es mir mal beschrieben. (Dicks 2013: 16)

Solche und ähnliche Reflexionen finden sich zuhauf, so dass sich bei den Leser*innen sukzessive das Gefühl einstellt, Max immer besser kennenzulernen. Seine extremen Reaktionen auf Stress etwa werden mit jeder Schilderung besser nachvollziehbar oder auch vorhersehbarer, was Leser*innenseitig unter Umständen eine Erweiterung bzw. Relativierung bestehender Normalitätserwartungen bewirken könnte.

¹⁵ Max wird in der Erzählung nicht als autistisch bezeichnet, er ist aber für Menschen mit entsprechenden Vorkenntnissen eindeutig als Figur mit ausgeprägt autistischer Persönlichkeitsstruktur zu erkennen.

Der Unterschied zum ersten Roman ist offensichtlich: Das Erleben und das Schicksal der autistischen Figur stehen hier im Mittelpunkt der Erzählung. In beiden Romanen ist der Autismus essenzielles Element des zentralen Konflikts, hier allerdings vor allem insofern, als er es Mrs Paddington ermöglicht, Max zu manipulieren und schließlich zu entführen. In der Logik der Erzählung ist nicht – wie bei Jägerfeld – die autistische Figur das Problem, sondern ausgerechnet die Sonderpädagogin, die ihm helfen soll. Sie glaubt, Max unter Ausnutzung seiner Defizite im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung so manipulieren zu können, dass er seine anfängliche Gegenwehr aufgibt und die Trennung von seinen Eltern hinnimmt. Dass Max sich am Ende selbst zu befreien vermag, ist nur möglich, weil Mrs Paddingtons Einschätzung in ihrer Einseitigkeit zu kurz greift (es zeigt sich, dass Max durchaus eine stabile emotionale Bindung zu seinen Eltern hat) und weil Max bei seiner Flucht auf eines seiner autistischem Spezialinteressen – nämlich taktische Kriegsführung – zurückgreifen kann: Er wendet die Strategien von Heckenschützen an und kann Mrs Paddington dadurch entkommen. Eine einseitige defizitorientierte Darstellung wird so vermieden, wobei die negativen innerpsychischen und sozialen Auswirkungen von Max' autistischer Persönlichkeitsstruktur keineswegs ausgeblendet werden.

Mit Blick auf die Förderung einer diversitätssensiblen Grundhaltung im Literaturunterricht ist darüber hinaus interessant, wie Max' Eltern ihren Sohn wahrnehmen und beschreiben. Während der Vater darauf besteht, dass sein Sohn „überhaupt nichts hat“ (Dicks 2013: 26), wünscht sich die Mutter eine differenzierte Diagnostik und gezielte Therapie und wirft ihrem Mann vor, er könne seinen Sohn „nicht so sehen, wie er ist“ (Dicks 2013: 144). In der Abwehr des Vaters spiegelt sich deutlich die Angst vor sozialer Ausgrenzung, sollte Max' Anderssein durch eine medizinische Diagnose bestätigt bzw. überhaupt erst manifest werden. Doch auch die Mutter steht nicht für eine offene, wertfreie Auseinandersetzung mit dem normabweichenden Verhalten ihres Sohnes, sondern hofft darauf, dass Max „irgendwann mal erwachsen wird und normal“ (Dicks 2013: 27). Budo kontrastiert die Haltungen der Eltern folgendermaßen: „Seine Mom versucht, einen anderen Jungen aus ihm zu machen, und sein Dad versucht, ihn so zu behandeln, als wäre er ein anderer“ (Dicks 2013: 363). Beide Eltern scheinen bei all ihrer Liebe zu Max in einem stark defizitorientierten Denken gefangen zu sein. Weil es so unendlich schwer sei, „jeden Tag rauszugehen und man selbst zu sein, wenn einen so, wie man ist, niemand mag“ (Dicks 2013: 364), ist Max für Budo gar „der tapferste Mensch auf der Welt“ (Dicks 2013: 364). Die Kontrastierung dieser potenzialorientierten Wahrnehmung Budos mit der defizitorientierten der Eltern wäre ein vielversprechender Ansatzpunkt für eine inklusionsorientierte Unterrichtsplanung.

2.2.3 | Ann M. Martin: *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm* (2015)

Die wahre Geschichte von Regen und Sturm wird von einer autodiegetischen Erzählerin namens Ruth mit der Diagnose hochfunktionaler Autismus erzählt. Im Zentrum der Geschichte steht das Verschwinden von Regen, Ruths Hündin, während eines großen Sturms. Als Protagonistin ihrer eigenen Erzählung führt Ruth sich folgendermaßen ein:

Die meisten in meiner Klasse sind 10 oder fast (fasst) 11. Ich bin fast 12, weil sie in der Schule nicht so richtig wissen, was sie mit mir anfangen sollen. [...] Manchmal werde ich aufgezo- gen, weil ich die Regeln einhalten will und immer über Homophone und Homonyme rede (Reede). Mrs Leibler ist meine Betreuerin [...]. Sie [...] legt mir die Hand auf den Arm (arm), wenn ich in

der Mathestunde plötzlich etwas rufe. Und wenn ich mir vor den Kopf schlage und anfangs zu weinen, dann sagt sie: „Ruth, möchtest du mal kurz vor die Tür gehen?“ (Martin 2015: 9f.)

Wie deutlich zu erkennen ist, hat Ruth, ganz ähnlich wie Max, Probleme bei der Bewältigung ihres (Schul-)Alltags und ist auf Unterstützung angewiesen. Ein entscheidender Unterschied zwischen den beiden Romanen mit Blick auf die literarische Repräsentation von Autismus besteht allerdings darin, dass wir die Gründe für Max' Probleme nur vermittelt über die Perspektive Budos erkennen können. Ruth hingegen gewährt einen direkten Einblick in die Wahrnehmung einer autistischen Person¹⁶ und zwingt uns in ihrer Funktion als Erzählerin, uns zumindest ein Stück weit auf diese Wahrnehmungsweise einzulassen – etwa durch die zahlreichen Homophone, die in den Text eingefügt sind und die Leser*innenseitig zumindest anfangs durchaus zu Irritationen führen mögen, mit der Zeit aber immer mehr zum vertrauten Stilelement werden. Was Schwahl über *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (Steinhöfel 2008) schreibt, gilt daher auch für *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm*: Kognitive Normabweichungen sind hier insofern nicht nur Thema, sondern „ästhetische Realität“ (Schwahl 2017: 176; Hervorh. i. O.), als sie „für die Zeit der Lektüre sozusagen zum erkenntnistheoretischen Normalfall“ werden (Schwahl 2017: 172). Leser*innenseitig könnte die Lektüre des Romans dazu führen, soziale und sprachliche Normen und Konventionen in ihrer Selbstverständlichkeit zu hinterfragen und in ihrer Kontingenz wahrzunehmen. Die Lektüre kann auch dazu führen, dass sich die Vorstellung davon, was als ‚normales‘ Verhalten gelten kann, erweitert oder verflüssigt.

Aus den unterschiedlichen Erzählperspektiven resultiert noch ein zweiter Unterschied zwischen den Romanen von Dicks und Martin, der im gegebenen Kontext von Bedeutung ist: Während Budo die Perspektiven der neurotypischen Menschen in Max' Umgebung immer wieder in seine Erzählung miteinbezieht und diese als Maßstab benutzt, um den Leser*innen Max' Besonderheit begreiflich zu machen, ist Ruth in ihrer Erzählung selbst der Maßstab, nicht die Abweichung davon. Es werden zwar viele Situationen geschildert, in denen Ruths autistisches Verhalten zu Spannungen oder auch offenen Konflikten mit ihrem neurotypischen Umfeld führt. Diese Konflikte sind dort am massivsten, wo Ruths Verhalten von anderen Figuren einseitig als defizitär verstanden bzw. missverstanden wird. Diese Situationen werden jedoch von Ruth nicht nach dem Muster eines Abweichungsnarrativs erzählt. Vielmehr wird deutlich, wie befremdlich, anstrengend und manchmal auch bedrohlich das Verhalten von neurotypischen Menschen auf eine autistische Person wirken kann – und welche Leistung es für einen autistischen Menschen darstellen kann, sich in einer neurotypisch dominierten Welt zu behaupten.

Zudem veranschaulichen diese Konfliktsituationen, dass auch neurotypische Menschen oft daran scheitern, sich in andere (insbesondere in autistische, vgl. Tebartz van Elst 2018: 76) Menschen hineinzusetzen und ihre Bedürfnisse zu respektieren – und dass es oftmals erst dieses

¹⁶ Ich habe bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass eine interne Fokalisierung entscheidend dazu beitragen kann, dass Figuren, die fiktionintern als ‚nicht normal‘ markiert sind, Leser*innenseitig nicht ausschließlich als Träger*innen dieses Merkmals wahrgenommen werden, sondern auch als Individuen (vgl. Leiß 2020: 138). Zumindest mit Blick auf Figuren, die wegen einer Beeinträchtigung als ‚nicht normal‘ markiert werden, scheint sich hier eine literarhistorische Verschiebung abzuzeichnen: Während von Glasenapp noch 2014 konstatiert, Steinhöfels *Rico* (2008) gehöre „zu den wenigen Protagonisten mit Behinderung, die ihre Geschichte [...] selbst erzählen“ (von Glasenapp 2014: 13), sind es nach Mikota in neueren Kinder- und Jugendliterarischen Publikationen oftmals „kindliche und jugendliche Akteure mit Behinderung, die eine Stimme bekommen und aus ihrer Perspektive die Geschichte erzählen“ (Mikota 2017: 164).

(eben nicht exklusiv autistische, sondern allgemein menschliche) Versagen ist, das eine autistische Persönlichkeitsstruktur zu einer Behinderung macht (vgl. Tebartz van Elst 2018: 20). Besonders eindrücklich wird dies durch die Kontrastierung jener Szenen, in denen Ruth mit ihrem Vater zusammen ist, und jenen, in denen sie mit ihrem Onkel interagiert: Der Onkel kennt Ruths (emotionale) Bedürfnisse¹⁷ und vermag auf sie einzugehen. Der Vater bemüht sich zwar nach Kräften, seiner Rolle gerecht zu werden, doch gelingt es ihm auf Grund mangelnder Ressourcen nicht, eine liebevolle Beziehung zu seiner Tochter aufzubauen. Je stärker sie sich von ihrem Vater alleingelassen, abgelehnt oder gar bedroht fühlt, desto überreizter und ängstlicher wird Ruth und desto mehr muss sie Zuflucht nehmen zu den Stereotypen, mit denen sie sich selbst beruhigt. Wenn sie angesichts der Drohgebärden ihres Vaters Primzahlen ruft, als wären es Abwehrzauber (vgl. Martin 2015: 140), entsteht eine Kommunikationssituation, die ans Absurde grenzt und es Ruth unmöglich macht, sich adäquat auszudrücken und auf ihre Bedürfnisse aufmerksam zu machen. In Gegenwart ihres empathischen Onkels hingegen, der ihre Begeisterung für Homophone und Primzahlen möglicherweise auch nicht teilt, der aber versteht, dass diese Spezialinteressen ihm einen emotionalen Zugang zu Ruth ermöglichen, ist Ruth Kommunikationspartnerin auf Augenhöhe, die für ihre besonderen Fähigkeiten Anerkennung bekommt und in ihren Bedürfnissen ernst genommen wird. Eine Behinderung der sozialen Interaktion ist in diesen Situationen nicht zu erkennen. Dennoch bedeutet Diversitätsorientierung als literarisches Darstellungsprinzip hier keineswegs, Defizite und Probleme im Zusammenhang mit Normabweichungen auszublenden – aber es bedeutet, dass Defizite nicht allein bei jenen Figuren in den Blick geraten, die üblicherweise gesellschaftlich als ‚anders‘ und ‚behindert‘ konstruiert werden.

2.3 | Diversitätsorientierung als literaturdidaktisches Auswahlprinzip

Ein zentrales Anliegen, das ich mit meinen Ausführungen zu Diversitätsorientierung im Zusammenhang mit dem Problem der Gegenstandswahl verfolgt habe, bestand darin, auf die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen literaturwissenschaftlich-deskriptiver und literaturdidaktisch-normativer Ebene hinzuweisen. Welche Hinweise ergeben sich nun aus der exemplarischen Anwendung der literaturwissenschaftlichen Analysekatgorie ‚Diversitätsorientierung/Norm-Defizitorientierung‘ für unseren literaturdidaktischen Problemzusammenhang?

Im Falle des ersten Romanbeispiels ergibt sich ein Bild, das kaum geeignet ist, die Bedeutung der Unterscheidung zwischen analytisch-deskriptiver und normativer Ebene für den Prozess der Textauswahl zu unterstreichen: Die Anwendung der Analysekatgorie ‚Diversitätsorientierung/Norm-Defizitorientierung‘ zeigt zum einen, dass eine defizitorientierte Darstellungsweise dominiert. Auf der Grundlage dieses Befunds (deskriptive Ebene) wurde argumentiert, dass sich der Roman eher nicht eignet, um Diversität als Wert und Diversitätsorientierung als Haltung erfahrbar zu machen und so „die Entwicklung individueller und sozialer Normalitätserwartungen“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 216) im Sinne von Inklusion zu beeinflussen (norma-

¹⁷ Dass Mikota über Ruth befindet: „Emotionen sind ihr fremd“ (Mikota 2017: 167) und konstatiert, sie habe es „[a]ls Autistin [...] nicht geschafft, eine emotionale Bindung zu Regen [ihrem Hund] aufzubauen“ (Mikota 2017: 167), erstaunt u.a. mit Blick auf die Darstellung von Gefühlen bei Regens Verschwinden (vgl. Martin 2015: 127) und Ruths Abschied von Regen am Ende des Romans (vgl. Martin 2015: bes. 216).

tive Ebene). Folgt man dieser Einschätzung, wäre Defizitorientierung als dominantes literarisches Darstellungsprinzip in diesem Fall also nicht nur ein literaturwissenschaftlich beschreibbares Textmerkmal, sondern zugleich auch ein literaturdidaktisch begründbares Ausschlusskriterium.

Im Falle der Romanbeispiele zwei und drei hingegen gestaltet sich das Verhältnis zwischen Diversitätsorientierung als literarischem Darstellungsprinzip und als literaturdidaktischem Auswahlprinzip wesentlich interessanter: Die literaturwissenschaftliche Analyse zeigte, dass sich hier norm-defizitorientierte und diversitätsorientierte Darstellungsaspekte die Waage halten (vgl. Dicks 2013) bzw. dass Diversitätsorientierung als dominantes Darstellungsprinzip bezeichnet werden kann (vgl. Martin 2015). Dass beide Romane vielversprechende Ansatzpunkte für einen diversitätsorientierten Literaturunterricht bieten, wurde vor allem damit begründet, dass Diversitätsparadigma und Norm-Defizit-Paradigma in beiden Texten deutlich im Widerstreit miteinander stehen. Diese Begründung steht im Einklang mit den Grundannahmen einer konstruktivistischen Wertebildung im Rahmen des Literaturunterrichts, wie sie etwa Spinner vertritt: Der Unterricht soll nicht auf die Lösung von, sondern auf die Konfrontation mit Wert- bzw. Normkonflikten abzielen (vgl. Spinner 2015: 78f., 84f.). Spinner betont zudem, dass die Auseinandersetzung mit diesen Konflikten idealerweise „nicht nur theoretisch-analysierend geschehen, sondern aus einem auch emotionalen Mitvollzug des literarisch Gestalteten erwachsen“ solle (Spinner 2015: 84). Insbesondere *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm* ermöglicht diesen subjektiv-emotionalen Zugang, insofern der Text den Widerstreit zwischen Diversitätsorientierung und Norm-Defizitorientierung auf der Handlungsebene als zentralen Konflikt zwischen Ruths Vater und ihrem Onkel gestaltet.

Zum Prinzip Diversitätsorientierung im Zusammenhang mit dem Problem der Gegenstandswahl im inklusiven Unterricht lässt sich nun Folgendes festhalten: Wird Diversitätsorientierung als literaturdidaktisches Prinzip auf den Bereich der Wertebildung bezogen, so geht es darum, Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit Diversität als Wert und Diversitätsorientierung als Haltung zu ermöglichen. Dass Diversitätsorientierung nicht das einzige Prinzip ist, dem im Rahmen der Unterrichtsplanung Genüge getan werden soll, ist selbstverständlich, es sei hier aber dennoch betont. Entsprechendes gilt für den Bereich der Wertebildung: Sie ist integraler Bestandteil inklusiven Literaturunterrichts, was aber nicht dahingehend missverstanden werden darf, dass eine entsprechende Eignung literarischer Texte das einzige Auswahlkriterium sein darf. Vor dem Hintergrund dieser Relativierungen gilt: Das Prinzip Diversitätsorientierung kann Heuristik und Orientierungshilfe sein, wenn es darum geht, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt im Kontext von Wertebildung für oder gegen ein Werk bzw. für oder gegen eine bestimmte Textpassage zu entscheiden. Die Beurteilung eines Textes sollte dabei nicht (allein) davon abhängig gemacht werden, ob Diversitätsorientierung als literarisches Darstellungsprinzip dominiert. Zwar ist bei Texten, in denen menschliche Vielfalt vornehmlich im Rahmen eines Norm-Defizit-Paradigmas thematisiert wird, Vorsicht angebracht. Entscheidend ist allerdings, in welchem Verhältnis Diversitätsorientierung und Norm-Defizitorientierung zueinander stehen und mit welchen literarästhetischen Mitteln dieses Verhältnis in Szene gesetzt wird.

Abschließend sei folgende These zur Diskussion gestellt: Je deutlicher der Widerstreit zwischen Defizit- und Diversitätsorientierung durch Figurenkonstellation, Handlungsführung und erzählerische Perspektivierung literarisch in Szene gesetzt wird, desto größer ist das Potenzial eines

literarischen Textes für die inklusionsorientierte Wertebildung. Besonderes didaktisches Potenzial wohnt möglicherweise solchen Texten inne, in denen das Verhältnis von Diversitätsorientierung und Norm-Defizitorientierung als zentraler Konflikt auf der Handlungsebene gestaltet wird, so dass sowohl analytische als auch affektive Zugänge zum Thema Diversität eröffnet werden. Diese These könnte ein geeigneter Ausgangspunkt sein, um das Problem der Textauswahl für den inklusiven Literaturunterricht auf theoretischer Ebene wie auch als unterrichtspraktische Herausforderung theoretisch-konzeptionell und empirisch weiter zu bearbeiten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Borchert, W. (2005). *Das Brot*. In W. Worchert (Ed.), *Das Gesamtwerk* (7nd ed., pp. 304–306). Rowohlt.
- Dicks, M. (2013). *Der beste Freund, den man sich denken kann* (C. C. Walter, Trans.). Berlin.
- Jägerfeld, J. (2014). *Der Schmerz, die Zukunft, meine Irrtümer und ich* (B. Kircherer, Trans.). Hanser.
- Martin, A. M. (2015). *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm* (G. Haefs, Trans.). Carlsen.
- Steinhöfel, A. (2008). *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (P. Schössow, Illus.) Carlsen.

Sekundärliteratur

- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Schöningh.
- Anselm, S. (2012a). Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(4), 401–415.
- Anselm, S. (2012b). Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema. In S. Anselm, M. Geldmacher, N. Hodaie, & M. Riedel (Eds.), *Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht* (pp. 15–32). Baltmannsweiler.
- Berg, M. (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 160–176). Beltz.
- Bernhardt, S. (2017). Dekategorisierung in Susan Krellers Schneerese – Perspektiven für literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In J. Standke (Ed.), *Gegenwartsliteratur und inklusiver Deutschunterricht* (pp. 203–218). VWT.
- Biewer, G., Proyer, M., & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E., & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser, & F. Poppe (Eds.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (pp. 19–24). Klinkhardt.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Kohlhammer.
- Brand, T. von (2016). Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 89–102). Lang.
- Brand, T. von (2019a). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.

- Brand, T. von (2019b). Literarisches Lernen. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 225–241). Beltz.
- Bräuer, C., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 208–224). Beltz.
- Dannecker, W. (2020a). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Dannecker, W. (2020b). „Der Junge war nicht ganz richtig im Kopf“. Zur literarischen Darstellung von Anderssein und Anerkennung in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler, & G. v. Glasenapp (Eds.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (pp. 169–179). Lang.
- Dederich, M. (2006). Disability Studies und Integration. In A. Platte, S. Seitz, & K. Terflöth (Eds.), *Inklusive Bildungsprozesse* (pp. 23–34). Klinkhardt.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Eds.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung* (pp. 9–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_2
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2016). Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 11–34). Lang.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Eds.), *Deutschunterricht und Inklusion. Übersicht und Kritik* (pp. 242–256). Beltz.
- Frickel, D. A., Nitschmann, H., Thiess, C., & Wittenhorst, M. (2018). Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv II. Fachunterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (pp. 121–144). Waxmann.
- Glasenapp, G. v. (2014). Simple Stories? Die Darstellung von Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m*, 66(3), 3–15.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-) Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404–413.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell, & A. Sander (Eds.), *Inklusive Pädagogik* (pp. 41–74). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff (Eds.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (pp. 33–52). Lebenshilfe.
- Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & M. Reinhard M. (Eds.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (pp. 555–568). Klinkhardt.

- Hofauer, F. (2015). Die Darstellung von Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur. „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ – ein moderner Kinderroman aus inklusionspädagogischer Perspektive. *Grundschulunterricht Deutsch*, 62(1), 28–31.
- Kappus, E.-N., & Kummer Wys, A. (2016). Inklusion in der Regelschule. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 15–28). Schneider Hohengehren.
- Leiß, J. (2019a). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken, & M. Pfitzner (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leiß, J. (2019b). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 43–61). Lang.
- Leiß, J. (2020). „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von 'Behinderung' als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans Eins. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler, & G. v. Glasenapp (Eds.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (pp. 125–142). Lang.
- Leiß, J. (2021). Soziale Kategorien und ihre Dekategorisierung im inklusiven Literaturunterricht. Aspekte der didaktischen Theoriebildung und Unterrichtsplanung. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter, & M. Busch (Eds.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (pp. 168–187). Wochenschau.
- Meiers, J. (2019). Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung. Impulse aus den Cultural Studies. In M. Spetsmann-Kunkel (Ed.), *Kultur interdisziplinär – Kategorie in der Diskussion* (pp. 117–144). Budrich.
- Mikota, J. (2017). „Aber die Eigenheiten und Merkwürdigkeiten von Pekka liebte ich am meisten.“ Inklusion und Heterogenität in aktuellen Kinderromanen. In J. Standke (Ed.), *Gegenwartsliteratur und inklusiver Deutschunterricht* (pp. 159–170). VWT.
- Murray, S. (2018). The Ambiguities of Inclusion: Disability in Contemporary Literature. In C. Barker, & S. Murray (Eds.), *The Cambridge Companion to Literature and Disability* (pp. 90–103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316104316>
- Nowicki, A.-R. (2019). Raus aus der semiotischen Falle: Die Herausforderungen und Potenziale einer Disability Studies-Perspektive in der Germanistik. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 9–44). Königshausen & Neumann.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 3(1), 1–16.
- Olsen, R. (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 61–87). Lang.
- Reese, I. (2007). *Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur*. Kovač.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivenübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider Hohengehren.
- Ritter, M. (2019). Vielfaltsperspektiven in der Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 66–70.

- Rösch, H. (2019). Kommentierung zur Debatte 4. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 83.
- Schwahl, M. (2017). Die normalste Sache der Welt. Post-utopische Abweichungsnarrative in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In J. Standke (Ed.), *Gegenwartsliteratur und inklusiver Deutschunterricht* (pp. 171–184). VWT.
- Schwahl, M. (2020). Der exklusive Blick. Diskurse der Ab- und Ausgrenzung in Finn-Ole Heinrichs Erzählband *Gestern war auch schon ein Tag*. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler, & G. v. Glasenapp (Eds.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (pp. 75–90). Lang.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K. H. (2015). Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In K. H. Spinner (Ed.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (5th ed., pp. 73–88). Kallmeyer.
- Standke, J. (2017). *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. VWT.
- Tebartz van Elst, L. (2018). *Autismus und ADHS. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit* (2nd ed.). Kohlhammer.
- Tholen, T., & Stachowiak, K. (2012). Didaktik des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In M. Kampfshoff, & C. Wiebcke (Eds.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (pp. 99–112). Springer.
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Zit. nach Bundesgesetzblatt (2008) Teil II, Nr. 35, 31. Dezember 2008, 1420-1452). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=//%255B@attr_id='bgbl208s1419.pdf%255D#_bgbl_%2F%2F%255B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D_1450363608357
- Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert, & T. Sansour (Eds.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (pp. 11–39). Klinkhardt.
- Weber-Peeters, C. (2014). Paradigmenwechsel als Voraussetzung für gelingende Inklusion – dargestellt am Beispiel eines inklusiven Theaterprojekts. In J. Hennies, & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (pp. 237–248). Filibach bei Klett.
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 13(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>

Daniela A. Frickel

Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz

Mit der bildungspolitischen Maßgabe von Inklusion scheint eine Aufwertung spezifischer Potentiale von Literatur einherzugehen bzw. denkbar, denn die „Leitlinien für die Bildungspolitik“ formulieren folgendermaßen den Anspruch, „Konzepte inklusive[r] Bildung und qualitativ hochwertige[r] Bildung miteinander in Verbindung“ zu setzen:

Zwar gibt es keine alleingültige Definition von Bildungsqualität, doch beinhalten die meisten Konzepte zwei wichtige Komponenten: die kognitive Entwicklung des Lernenden einerseits, und die Rolle von Bildung bei der Förderung von Werten und Einstellungen, gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein und/oder kreativer und emotionaler Entwicklung andererseits. Die Welterklärung „Bildung für Alle“ (1990) ebnete den Weg zu einem bedürfnisbasierten Qualitätskonzept, in dem sie die Notwendigkeit anerkannte, eine Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu schaffen, die ihren Bedürfnissen entspricht und für ihr Leben relevant ist. Die Welterklärung hält weiter fest, dass diese Bedürfnisse sowohl grundlegende Lernmittel als auch grundlegende Lerninhalte einschließen, die von allen Menschen benötigt werden, um ihre vollen Kapazitäten zu entwickeln, in Würde zu leben und zu arbeiten, voll an Entwicklung teilzuhaben, ihre Lebensqualität zu verbessern, informierte Entscheidungen zu treffen und fortwährend zu lernen. (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) 2014: 12)

Während sich in den letzten zwanzig Jahren der Fokus auf Literatur als Bildungsmedium und -gegenstand auf Literatur als Mittel zum Zweck für die Förderung von Kompetenzen verschoben hat, scheinen über die motivationalen Potentiale zur Leseförderung hinaus mit dem Topos Inklusion Ziele wie die Förderung von Persönlichkeitsbildung, von Imagination und Kreativität u. a. durch die Auseinandersetzung mit anthropologischen Fragen, wie sie von Kaspar H. Spinner als „Ziele des Literaturunterrichts“ vor der empirischen Wende in der Deutschdidaktik beschrieben wurden (vgl. Spinner 1999; zu den Entwicklungen seitdem Weskamp 2019), wieder akzentuierbar.

In den Leitlinien für Inklusion wird hervorgehoben, dass es aus lernpsychologischer Perspektive dabei gelte, emotionale und kognitive Prozesse in den Blick zu nehmen:

Die Förderung von kognitiver Entwicklung, Grundfertigkeiten, körperlicher Gesundheit und emotionalem Wachstum werden normalerweise dem affektiven Bereich eines Lernenden zugerechnet. Diese Faktoren spielen jedoch ebenso für den Lernprozess und die Stärkung der Qualität einer Lernerfahrung eine wichtige Rolle. (DUK 2014: 12)

Reformorientierte Ansätze haben den Literaturunterricht dahingehend bereits vor vierzig Jahren intensiv in den Blick genommen. So konstatiert beispielsweise Gerhard Haas im Vorwort

der Neuauflage seines Werks *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht bezüglich des Literaturunterrichts* (2015), was hinsichtlich des Anspruchs von Inklusion nachdenklich stimmen muss:

Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses. (7)

Im Hinblick auf den Literaturunterricht in heterogenen Gruppen und hier insbesondere aus der Perspektive der Pädagogik bei Menschen mit sog. geistiger Behinderung wird damit der schon von den Vertreter:innen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts anvisierte Bedarf sichtbar, das ex/inklusive Potential literaturdidaktischer Konzepte zu reflektieren (vgl. Bernasconi/Wittenhorst 2016; Frickel et al. 2018).

Wie aber lässt sich ein Literaturunterricht als Möglichkeitsraum entwerfen, der allen Schüler:innen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten bietet? – Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, muss zunächst erörtert werden, was die Herausforderungen einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik sind. Besonders relevant erscheint hier die Diskussion um Möglichkeiten der Differenzierung, die allen Schüler:innen die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ im Sinne Georg Feusers (2013) ermöglicht. In der Auseinandersetzung mit Entwicklungstheorien der allgemeinen Didaktik und hier insbesondere der aus der Kulturhistorischen Schule hervorgegangenen Tätigkeitstheorie¹ möchte dieser Beitrag einen Ansatz für eine diversitätsorientierte Unterrichtsplanung vorstellen, der die Perspektive auf die Lernenden in ihrer Tätigkeit in Bezug auf den Lerngegenstand und die zu fördernden Kompetenzen schärft. Hierfür wird das Konzept der Differenzierungsmatrizen aufgegriffen, reflektiert und angepasst, um ein Modell für eine systematische Unterrichtsplanung zu geben, der die oben genannten Maßgaben von Inklusion im Grundsatz realisierbar erscheinen lässt.

1 | Herausforderungen einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik

Während die Literaturdidaktik neben den von Haas erklärten „Konstanten“ (s. o.) seit jeher hinsichtlich Zielen und dahin führenden Methoden Ansätze mitführte, die als für Inklusion kompatibel ausgewertet werden können (vgl. Frickel/Kagelmann 2016; Ziemer 2016) und Literatur und hier insb. Kinder- und Jugendliteratur tatsächlich auch einen Gegenstand bildet, um die Idee von Inklusion in ihrer sozialen Dimension zu reflektieren und voranzubringen (vgl. Frickel/Kagelmann 2019; Frickel et al. 2020), kristallisieren sich Individualisierung und Differenzierung im pädagogischen und fach(didaktischen) Diskurs derzeit als für die Unterrichtsplanung

¹ Die Kulturhistorische Schule wird von einigen Vertreter:innen einer Inklusiven Didaktik wie u. a. Kerstin Ziemer (2018) als eine Grundlage aufgegriffen. Nach Theo Klauß (2010) ist die von Feuser daran angeschlossene didaktische Theorie „bis heute der einzige theoretisch fundierte und ausgearbeitete Ansatz“ (344) für den Gemeinsamen Unterricht ausnahmslos aller Schüler:innen (vgl. auch Hoffmann 2016). Das Potential der Kulturhistorischen Schule und hier insb. von Wygotkis Beiträgen scheint trotz des ihr zugesprochenen "Rang[s] der Klassizität" (Kölbl 2006, 9) für die Fachdidaktik (vgl. auch Hoffmann 2016) und hier insb. für die Deutschdidaktik m. E. noch nicht gehoben. Dieser Beitrag konzentriert sich in pragmatischer Absicht mit dem Fokus auf die Tätigkeitstheorie nur auf einen Aspekt.

zentrale Aspekte heraus (vgl. u. a. von Brand/Brandl 2017; Dannecker 2020), aber – „[e]ntsprechende Interventionen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, stellt eine enorme Herausforderung dar“ (DUK 2014: 12). Das verdeutlicht auch die ethnographische Studie von Angelika Thäle (2020), die u. a. eine „Doppelstruktur im Unterricht“ feststellt, die „durch unterschiedliche fachbezogene Angebote, z. B. verschiedene Textgrundlagen“, aber auch „unterschiedliche Bearbeitungszeiten der Schüler:innen sowie spezifische Praktiken des Teamteachings“ etabliert werde und mehr auf ein Neben- als Miteinander hinwirke (288).

Inklusive Pädagogik und Didaktik fordern hier, ein Gleichgewicht zwischen Individualisierung und Differenzierung anzustreben, eine „Differenzierung ohne Ausgrenzung“ (Müller Bösch/Schaffner Menn 2018: 95) zu gewährleisten und einen „Möglichkeitsraum“ für die „Koperation am Gemeinsamen Gegenstand“ zu schaffen, in dem

für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen ohne Selektion oder sie aussondernde Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen und ohne den – für das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem typischen Bildungsreduktionismus – hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und bezogen auf Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen geschaffen werden können. (Feuser 2013: 283)

Ein drastisches Gegenbeispiel hierfür gibt eine Sequenz in dem populären Comic-Roman *Greggs Tagebuch – Von Idioten umzingelt* (2011). Das Phänomen der Differenzierung wird hier durch die Ausgabe unterschiedliche Texte illustriert:



Abb. 1: Auszug aus *Greggs Tagebuch. Von Idioten umzingelt* (Kinney 2011: 13)²

² Greg legt im Weiteren seinen Plan offen, sich als leseschwach darzustellen, um in der Fördergruppe zu landen, was er aber angesichts dessen, dass er dort auf Schüler:innen trifft, die ihr Buch falschherum halten, doch nicht riskieren möchte. – Diese Episode kennzeichnet Irrläufer von Differenzierung, gegen die Leitprinzipien von Inklusion stehen, und weist das populäre Werk einerseits als sarkastische Kritik pädagogischen Scheiterns und

Auf andere als auf diese Weise *vielfältige* Zugänge zu Literatur zu eröffnen, d. h. unter anderem, Rezeption nicht nur über das Lesen, sondern auch andere Sinne zu ermöglichen und den Literaturunterricht als Erlebnis- und Erfahrungsraum (vgl. Wiprächtiger-Geppert/Bräuer 2019) zu gestalten, stellt hier die Herausforderung dar.

Die Literaturdidaktik exploriert dahingehend seit einigen Jahren Grundlagen inklusiver Pädagogik und Didaktik, um Anknüpfungspunkte für eine Neugestaltung bzw. Anpassung von Unterrichtskonzepten zu entdecken (s. u. a. Beiträge in Frickel/Kagelmann 2016; Naugk et al. 2016; Standke 2017; Frickel et al. 2018; Olsen/Hochstadt 2019; Dannecker 2020). Dabei zeigen sich im derzeitigen Diskurs um eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik Leerstellen in der didaktischen Theoriebildung und Forschungsbedarfe. Eines dieser Desiderate ist die Frage nach geeigneten Ansätzen zur Differenzierung und – im Zusammenhang damit – die Passung von Lerngegenstand und Lernenden. Zwar liegen inzwischen anschauliche Unterrichtsbeispiele für die Primarstufe (Naugk et al. 2016) und praktikable Ansätze für die Sekundarstufe (von Brand/Brandl 2017; von Brand 2018) vor, allerdings fordern diese für die Übersetzung in eigenen Unterricht eine mehrdimensionale Reflexion (Ziemen 2018) und einen Fundus an pädagogischem, didaktischem und fachspezifischem Wissen sowie Kompetenzen der Lehrenden, die für die Lehrer:innenausbildung erst noch ausbuchstabiert werden müssen, damit darauf systematisch hingearbeitet werden kann.

2 | Ex/Inklusive Differenzierung

Differenzierung zielt darauf ab, Lernprozesse so zu gestalten, dass gezielt die Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Lernender mitbedacht und unterschiedliche Zugänge hierfür geschaffen werden. Im Prozess der damit einhergehenden Analyse und Unterscheidung stellt sich die Frage, *wer wen* oder *was* nach welchen Kriterien unterscheidet. Entgegen dem Ansinnen von Inklusion konzentrieren sich Maßnahmen zur äußeren (bzw. expliziten) Differenzierung darauf, homogene Kleingruppen (z. B. leseschwache Schüler:innen) zu konstruieren und fokussierte Lern- bzw. Fördermaßnahmen anzusetzen (z. B. Leseflüssigkeitstrainings). Äußere Differenzierung basiert dabei häufig auf der Diagnose von Defiziten und steht damit den inklusionspädagogischen Forderungen nach einer auf Ressourcen bzw. Fähigkeiten fokussierenden Perspektive entgegen. Solche Formen der Differenzierung nutzen in ihren Arrangements sogar ggf. Maßnahmen, die – wenn sie bei sozialen Aspekten für die Differenzierung ansetzen, wie die Differenzierung aufgrund von Alter, Geschlecht, sozialem und kulturellem Hintergrund oder individuellem Förderbedarf (vgl. von Brand/Brandl 2017: 42–46) – in der Gefahr stehen, Differenzlinien, die im Zeichen von Inklusion eigentlich entschärft werden sollen (vgl. hierzu die Standards nach Reich 2012), zu re-stabilisieren (vgl. auch von Brand/Brandl 2017: 43f.; Leiß 2019).³

zugleich als geschmacklos aus, insofern der Ich-Erzähler Greg auf einen Schulterchluss mit den Leser:innen setzt und quasi zu dieser Haltung vereinnahmt.

³ Eine extreme Form äußerer Differenzierung kann dabei auch in Konzepten individualisierenden Unterrichts aufgehen, in denen den Lernenden Angebote und Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen geschaffen werden. Ein in dieser Weise offener Unterricht steht wiederum Konzepten eines inklusionsorientierten Unterrichts entgegen, der die Bedeutung von Gemeinschaft und sozialer Interaktion für Lernen und Entwicklung herausstellt (vgl. Feuser 2013).

Differenzierung ist ein bislang von der Literaturdidaktik kaum dezidiert fokussierter Aspekt des Literaturunterrichts (s. a. Dannecker 2013; von Brand/Brandl 2017; Thäle 2020). Jedoch finden sich seitens der Leseforschung immer wieder Annahmen über die Passung von Lektüren, beispielsweise in Bezug auf „Interesse oder Desinteresse am Lesen von ästhetischen bzw. Sachtexten“:

Vor allem jüngere Schüler/innen sind vermutlich grundsätzlich mehr an Inhalten als an literarästhetischen Formen interessiert; primäres Forminteresse dürfte höchstens einer Minderheit an älteren sachorientierten Leser/innen unter der Schülerschaft unterstellt werden. Typischer Weise sind kindliche Schüler/innen auch stärker an solchen Inhalten interessiert, die einen unmittelbaren Bezug zu ihrer Lebenswelt und ihren Entwicklungsaufgaben aufweisen (beispielsweise durch um wenig ältere literarische Protagonisten des gleichen Geschlechts), die wunscherfüllenden Charakter haben, Spannung oder Komik versprechen bzw. die unter Gleichaltrigen aktuell sind. Bereits vor der Lesekrise in der Pubertät sind Schülerinnen bekanntlich interessierter an erzählenden Texten als Schüler; bei insgesamt höherer Lesemotivation der Mädchen sind Jungen tendenziell mehr an Sachtexten orientiert als Mädchen [...]. (Christmann/Rosebrock 2006: 159)

Diese (inzwischen auch kritisch reflektierten⁴) Annahmen und empirischen Befunde können sich auf einige prominente Studien stützen und finden sich in literaturdidaktischen Konzeptionen und Empfehlungen für die Praxis vielleicht auch wegen ihrer vermeintlichen Plausibilität. Angesichts der vor allem im Kontext von schulischer Inklusion gestellten Forderung von Diversitätssensibilität erscheinen sie aber problematisch, da sie Differenzlinien wie biologisches Alter und Geschlecht zentral bzw. als gravierend setzen und dazu verleiten, ein vereinfachtes Bild einer potentiellen Schüler:innenschaft zu konstruieren. Sie können in der Praxis dazu führen, aufgrund der Fokussierung von Empfehlungen und Handreichungen, die auf Differenzlinien wie männlich/weiblich, kognitiv begabt/unbegabt, lesestark/leseschwach, behindert/nicht-behindert usw. abheben, diese einerseits zu perpetuieren und damit andererseits auch Passung zu verhindern, wenn Lernende sich damit nicht adäquat adressiert fühlen.

Solche Differenzkategorien stellen demnach einen prekären Ausgangspunkt für die Gestaltung inklusionsorientierter Lernarrangements. Unterrichtsplanung, die in dieser Weise kompensatorisch ansetzt (vgl. Naugk et al. 2016: 34–41), sollten dahingehend kritisch reflektiert werden, um zu vermeiden, dass neue Formen der Separation oder des Ausschlusses damit etabliert werden (vgl. auch Ziemer 2016: 103). Dem entgegen gilt es, inklusionssensible Unterrichtsarrangements auszudenken, die das Verhältnis von Lernenden und Lerngegenstand im Blick haben und damit auf einen hohen Grad der Aktivierung aller Schüler:innen im gemeinsamen Unterricht zielen.

Im Hinblick auf den Literaturunterricht seien hier, so Judith Riegert und Petra Anders (2018), sowohl „literarische Texte als auch Verfahren im Unterricht zu wählen, die aus sich heraus vielfältig anschlussfähig sind und individuelle Lernwege fördern“ (28). Im Gutachten zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Nordrhein-Westfalen von Klaus Klemm und Ulf

⁴ Dass z. B. das Geschlecht „insgesamt keineswegs als eine unproblematische Kategorie“ in Bezug auf „Lesemotivation, -verhalten und -verstehen“ angesehen werden kann, macht Philipp deutlich: „Wegen der geringen Anzahl von Studien und deren divergierenden Befunden lassen sich Geschlechterdifferenzen bislang nicht ausreichend fundiert proklamieren. Dass qualitative Studien mit Erwachsenen die Geschlechterdifferenzen eher aufweichen als prononcieren, verdient verstärkte Beachtung. Zugleich wären Studien mit Kindern und Jugendlichen dringend angezeigt, um deren geschlechterspezifischen wie -übergreifenden Leseweisen genauer zu bestimmen. Auch hier scheinen mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen zu bestehen“ (Philipp 2011: 8).

Preuss-Lausitz finden sich weitere Empfehlungen hierfür: „Lernen mit allen Sinnen, Lernen durch Handeln, [h]äufiger Wechsel der Sozialformen, kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen), Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten), Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen“ (zit. nach von Brand 2016: 94f.).

Diese Maßgaben können im Ansatz der *inneren* bzw. *impliziten* oder *natürlichen* Differenzierung aufgehen, die von Vertreter:innen einer inklusiven Pädagogik und Didaktik quasi als Markenkern herausgestellt wird. Konzepte von Individualisierung und Differenzierung zusammenfassend erklärt beispielsweise Simone Seitz:

Ein erster entscheidender Schritt zur Entwicklung inklusiver Unterrichtsqualität besteht darin, individualisierenden Unterricht für die gesamte Lerngruppe zu entwickeln und nicht zunächst Unterricht für die „Regelkinder“, um im Anschluss nach Differenzierungen für die „besonderen“ Kinder zu fragen. Denn auf diesem Weg lassen sich die vielfältigen Lernausgangslagen und Lernweisen der Kinder nicht produktiv aufnehmen. Ertragreicher sind Strategien „natürlicher“ Differenzierung, die aus den verschiedenen Schüler_innenperspektiven entwickelt werden und dann begleitet werden. Hiervon ausgehend kann es gelingen, Möglichkeiten zum produktiven Austausch auch unter ungleichen Lerner_innen zu schaffen. Inklusiver Unterricht impliziert Raum für selbstgesteuertes Lernen auf ungleichen Wegen in sozialer Eingebundenheit (vgl. Seitz 2008). Ein entscheidender Aspekt professionellen Handelns ist es daher, bei dem gemeinsamen Hervorbringen der „Sache“ im Unterricht ko-konstruktive Prozesse unter Schüler_innen zu stärken. (Seitz 2011)

Maßgeblich für die Umsetzung sind demnach Unterrichtsarrangements, in denen die Lernenden aus einem Aufgabenpool auswählen und durch ihren Zugriff die Differenzierung selbst steuern (vgl. u. a. Dannecker 2020). Dass Themen so gewählt und die Aufgaben so gestellt sein müssen, dass ein gemeinsamer „Kommunikationskern“ (von Brand 2018: 6) gegeben und Kooperation möglich ist, macht Feuser in seiner Erklärung des gemeinsamen Gegenstands deutlich. Dieser „kennzeichnet Erlebensweisen und Erkenntnisse, die durch das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlichster Entwicklungsniveaus [...] in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten in vergleichbarer Weise gewonnen werden können [...]“ (Feuser 2013: 285) Im Sinne Feusers (2013) bildet eine Form der Differenzierung, die Raum für Kooperation schafft, damit einen „Möglichkeitsraum“, in dem

für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen ohne Selektion oder sie aussondernde Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen und ohne den – für das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem typischen Bildungsreduktionismus – hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und bezogen auf Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen (283)

geschaffen werden.

Die Herausforderung für die Fachdidaktik besteht demnach darin, Unterrichtsarrangements so zu gestalten, dass diese eine Differenzierung ohne Ausgrenzung, selbstgesteuertes Lernen sowie Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand gewährleisten. Damit wären auch „Gegenstand/Sache/Inhalt“ und Lernende in ein ideales Verhältnis gesetzt (vgl. Ziemer 2018: 118), das man als Passung bezeichnen kann. Dementsprechend erklären Müller Bösch und Schaffner Menn (2019) als „Ziel der Differenzierung ohne Ausgrenzung die Passung der fachlich-sachbezogenen Seite (die Logik des Faches, des zu lernenden Sachverhalts) und der subjektiven Seite (die Logik des Subjekts, die Entwicklungslogik) des Lernprozesses“ (95). Aus der Perspektive der

Deutschdidaktik erklären Naugk et al. (2016) die Herstellung von Passung treffend als „Systemherausforderung“ (50), was Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung angesichts der bewussten Fokussierung von Heterogenität vor eine sehr anspruchsvolle Aufgabe stellt.

Im Rahmen einer inklusionsorientierten Didaktik sind insofern Konzepte gefragt, die die Planung eines Unterrichts unterstützen, der implizite Differenzierung schafft. Dies soll im Folgenden ausgehend vom sonderpädagogischen Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser konzeptualisiert werden.

3 | Vielfalt statt Einfalt: Der Ansatz einer Entwicklungslogischen Didaktik

Die entwicklungslogische Didaktik kann als Gegenentwurf zu didaktischen Ansätzen gesehen werden, die einen defizitorientierten, „pathologisch[en]“ (Feuser 2011: 92) Blick auf die Schüler:innen haben und die deren vermeintlichen Mangel in Vergleich zu einer vermeintlichen Norm setzen. Diese Didaktik hat die psychologischen, anthropologischen und wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse der kulturhistorischen Schule in eine didaktische Theorie überführt (vgl. Ziemer 2018: 48–57). Als solche ist ihr u. a. die Tätigkeitstheorie Leontjevs (1982; 1984) inhärent, welche eine ontogenetische Periodisierung der logischen Entwicklung eines jeden Menschen abbildet und die vielfältigen Chancen bietet, um innere Differenzierung für alle Schüler:innen auf deren jeweiligen logischen Entwicklungsstand zu realisieren (vgl. Jantzen 2007: 198ff.).

Nach Theo Klauß (2010) ist die von Feuser daran angeschlossene didaktische Theorie „bis heute der einzige theoretisch fundierte und ausgearbeitete Ansatz“ (344) für den Gemeinsamen Unterricht ausnahmslos aller Schüler:innen (vgl. Frickel et al. 2018). Um Unterrichtsplanung in diesem Sinne systematisch und fachspezifisch weiterzudenken, bildet das von ihm entworfene dreidimensionale didaktische Modell eine theoretische Grundlage. Es zeigt den Dreischritt einer Sachstruktur-, Tätigkeitsstruktur- und Handlungsstrukturanalyse auf.

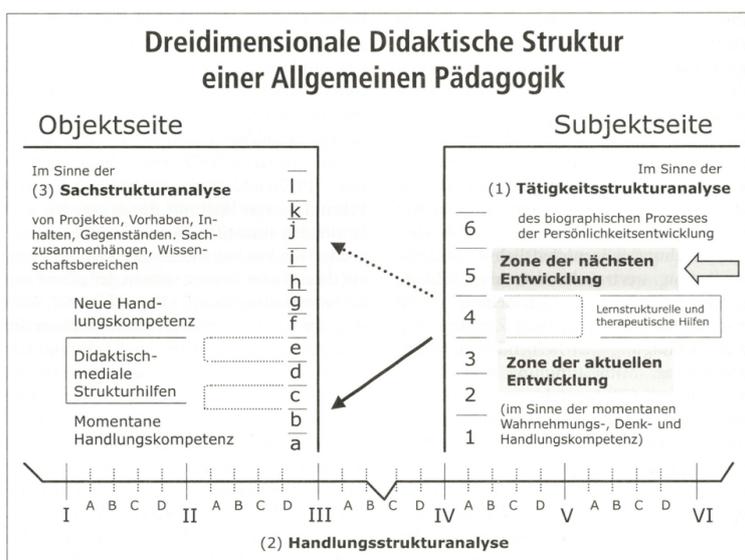


Abb. 2: Dreidimensionale Didaktische Struktur einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser 2011: 94)

Die „Sachstrukturanalyse“ des Modells fokussiert die Bildungsinhalte. Interessant für die Literaturdidaktik erscheint dabei die Perspektive, die Feuser auf das mögliche Potential der Lerngegenstände, die in anderen inklusionspädagogischen Ansätzen z. T. vernachlässigt werden, legt: Dadurch, dass diese direkt in Verbindung zu den Subjekten gesetzt werden, deren Affekte und Emotionen für die Wahrnehmung des Gegenstands verantwortlich sind, wird die Basis für erkenntnisrelevante Prozesse geschaffen.

Bei der „Tätigkeitsstrukturanalyse“ wird der aktuelle Entwicklungsstand des Menschen hinsichtlich der Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen erfasst. Sie bilden die aktuelle Zone der Entwicklung. Diese Diagnose ist – so bei Wygotski (1987: 83) beschrieben – Voraussetzung dafür, Angebote und Aufgaben entwickeln zu können, die die „nächste Zone der Entwicklung“ durch Tätigkeiten aufschließen. Folgende Tätigkeiten ermöglichen demnach das Aneignen von Welt: (1) Sensorische oder perzeptive Tätigkeit bzw. wahrnehmen und empfinden, (2) manipulierende Tätigkeit, (3) gegenständliche Tätigkeit, (4) symbolische Tätigkeit, z. B. Spiel (5) Lerntätigkeit, (6) Arbeit (Kornmann 2006).

Die Tätigkeitsstrukturanalyse stellt dementsprechend die dominierende Tätigkeit fest, also die Tätigkeitsform, die der Mensch aktuell hauptsächlich nutzt. Wenn alle Schüler:innen bedacht und adressiert werden sollen, müssen somit auch Angebote, die auf alle Tätigkeitsstufen hinweisen, in die Unterrichtsplanung einbezogen werden (vgl. Ziemen 2016: 108; Frickel et al. 2018: 134f.). – Die „Handlungsstrukturanalyse“ bildet hier die Basis des Modells, insofern über spezifische, d. h. zum Beispiel materialisierte oder lautsprachliche Handlungen die „Ausbildung [von] geistigen Operationen“ erfolgt.

Schon die Begriffe *Handlung* und *Tätigkeit* deuten auf für die Praxis relevante Konvergenzen mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht hin. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden können durch die Reflexion von Tätigkeitsdimensionen systematisch entwickelt und erweitert werden, sodass theoretisch allen Schüler:innen ein Zugang ermöglicht wird (vgl. Ziemen 2016: 108). Bei solchen Lernarrangements sollte bedacht werden, dass „Entwicklung auch als Veränderung des Gegenstandsbezugs verstanden werden“ (Kornmann 2006: 185) kann. Kornmann (2006) schreibt hierzu:

Auf jeder dieser Stufen können mit dem gleichen Gegenstand unterschiedliche Erfahrungen gewonnen werden, die ihrerseits auf jeweils spezifische Tätigkeiten zurückgehen. Dabei bilden die Erfahrungen, die auf der vorangegangenen Stufe gewonnen worden sind, wichtige Voraussetzungen für die Tätigkeiten auf der nächstfolgenden Stufe. Es handelt sich dabei allerdings um keine Phasentheorie! Zwar dominieren in bestimmten Altersabschnitten bestimmte Tätigkeitsformen, doch hängt es stark vom jeweiligen Gegenstand, den individuellen Erfahrungsmöglichkeiten, den konkreten Situationen und der subjektiven Befindlichkeit ab, welche Tätigkeitsform jeweils bevorzugt wird. (186)

Aber wie lassen sich solche Lernarrangements systematisch entwickeln? Im Folgenden wird dargelegt, wie die Dreidimensionalität des Feuserschen Modells bei der Planung binnendifferenzierender Aufgabenformate für den Literaturunterricht zu berücksichtigen.

4 | Dreidimensionale Differenzierung: Unterrichtsplanung mit Differenzierungsmatrizen

Für die Planung von Literaturunterricht gibt es zahlreiche, häufig gegenstandsorientierte Konzepte, die traditionell eine vermeintlich homogene Gruppe von Schüler:innen vor Augen haben. Der Handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (HPLU) hat als prominentes und vor Jahrzehnten etabliertes Konzept, wie oben dargelegt, die Ausgangslage von Schüler:innen im Blick. – Differenzierung bildet hier eine Möglichkeit, Passung herzustellen und gilt seitens der Pädagogik „vielfach als Königsweg im Umgang mit Heterogenität“ (von Brand/Brandl 2017: 35).

Für die systematische Planung von Differenzierung bietet das Konzept der Differenzierungsmatrizen, das aus dem Ansatz der Lernstrukturgitter von Reinhard Kutzer abgeleitet und im Rahmen des Schulversuchs der „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht“ (vgl. Sasse 2014) erprobt wurde, Anknüpfungspunkte. Hier ist die Annahme leitend, dass „kein Bildungsinhalt, kein Thema, kein Lerngegenstand für Schüler/innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, weniger geeignet (ist) als für alle anderen Kinder und Jugendlichen“ (Sasse 2014: 121f.). Die zeitliche, die materielle und räumliche sowie die soziale Strukturierung bilden die zentralen Elemente, die die Matrix aufspannen:

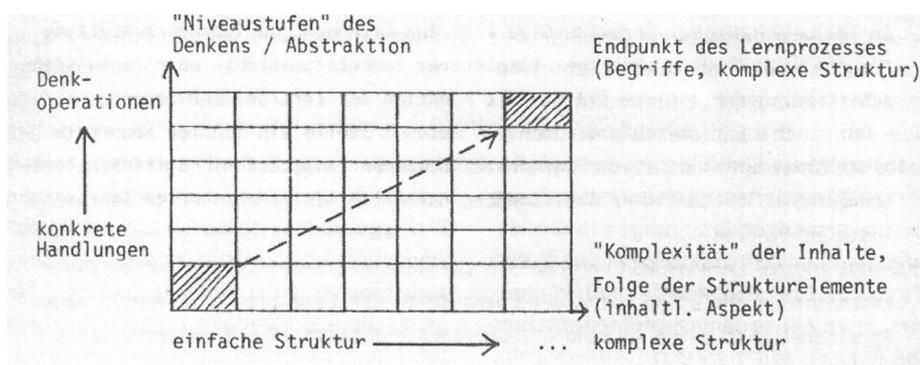


Abb. 3: Das Lernstrukturgitter (Kutzer 1982: 40) als Vorbild für eine Differenzierungsmatrix (zit. nach Sasse/Schulzeck 2013: 17)

In der Differenzierungsmatrix, die praktisch durch die Anordnung von Karteikarten entwickelt werden kann (z. B. 5 x 5 Felder = 25 Felder), werden die Lernangebote auf der horizontalen Achse nach ihrer zunehmenden thematischen Komplexität geordnet (z. B. fünf Felder, sodass fünf Spalten entstehen). Auf der vertikalen Achse wird das Lernangebot in Anlehnung an Piagets Modell der Entwicklungsstufen des Kindes aufsteigend nach ihrer kognitiven Komplexität angeordnet und reicht hier von eher anschaulichen Lernangeboten bis hin zu abstrakten Aufgaben (vgl. Sasse 2014: 123). Während auf der Vorderseite der Karteikarte das Lernangebot notiert wird, wird auf der Rückseite die Sozialform angegeben, wobei kooperativen Formen eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Sasse 2014: 124).

Zur Illustration und Reflexion sollen hier zwei Differenzierungsmatrizen zum Thema „Fabeln“ eingeblendet werden, die im Rahmen des von Sasse begleiteten Thüringer Schulversuchs bzw. in Anlehnung daran entwickelt wurden:

Differenzierungsmatrix zum Thema: **D./Fabeln**

Kognitive Komplexität

abstrakt	Schreiben eines Lexikonartikels	Übertragung der Fabelmoral in eine heutige Situation	Übertragung in mod. bzw. Jugendsprache	Stab-; Finger-; Handpuppenspiel	Comic-Gestaltung
symbolische Ebene/ Darstellung	Merkeblatt/ Schau-bild erstellen	Fabelmoral zur behandelten Fabel formulieren	ausdrucksstarkes Vorlesen	Kostüme/ Bühnen-bild entwerfen	Fabel zu einer selbstgewählten Situation schreiben
Vollst. vor-stellende Handlung	selbst. Ausfüllen eines Lückentextes mit Info aus Sachtext	aus vermischem Text zwei Fabeln sortieren	vorlesen mit verteilten Rollen	Spiel ohne Textvorlage	Bilder in Reihenfolge bringen und eigene Texte dazu schreiben
teilw. vor-stellende Handlung	vorgegebene Fabeln in einem Lückentext einsetzen	vorgegebene Fabel-lehren einzeln Fabeln zuordnen	vorlesen	mit Textvorlage in ver-teilten Rollen vorlesen	unbekannten Text zu Bildern in der richtigen Reihenfolge sortieren
anschaulich/ praktisch	Inf./Sachtext zur Fabel lesen, farblich markieren	Aufbau/ Figuren im Bsp. text markieren oder unterstreichen	Hörbsp. anhören	Rollenverteilung durch unterschiedlich farblich Unterstreichen am Text	schriftl. Nach-zählung
	Fabelwissen	Textverständnis/ Interpretation	Lesen / Vortrag	stänisches Spiel	Textproduktion Thematische Komplexität

© A. Sasse/ U. Schulzeck/ V. Helm - Schulversuch

Abb. 4: Differenzierungsmatrix zum Thema D: Fabeln – <http://www.gu-thue.de/material/sversuch/dmatrix/Fabeln.pdf>

Differenzierungsmatrix zum Thema: Fabeln (JG6)

Kognitive Komplexität

Abstrakte Denkoporation	Autoren vorstellen und Entstehungszusammenhänge von Fabeln	Konflikt zweier Fabelfiguren: Tiere erfinden und schriftlich ausformulieren (Rede, Gegenrede u. Zeichensetzung beachten)	Selbstständiges Verfassen einer Fabel unter Berücksichtigung aller Merkmale (ohne Lehre)	Eine komplette Fabel nach einer vorgegebenen Lehre schreiben	Ein fabelnde als Happy End schreiben (bei dem der Konflikt gelöst wird)
Symbolische Denkoporation	Systematisieren des Vorhandenen Materials nach Medien/ Tieren/Autoren/Entstehungszeit /Herkunftsändern	Partnerrollenspiel: Konflikte aus Fabeln verbal inszenieren	Im Rollenspiel(Tischgruppe) eine Fabel umsetzen und dabei die Struktur mittels Fachbegriffen kenntlich machen	Zu vorgegebenen Fabeln Lehren formulieren	Ein Standbild aufbauen (Gedanken der beiden Tiere zum Konflikt Formulieren)
Vollständig vorstellende Handlung	Fabeln lesen/hören/verstehen	Struktur des Konflikts verstehen als Rede und Gegenrede (Tiere handelnd und reden wie Menschen)	Schreibplan auf Basis der Fachbegriffe zum formalen Aufbau entwickeln	Lehren zu Fabeln zuordnen	In die Rolle eines Fabeltieres schlüpfen
Teilweise vorstellende Handlung	Fabelsammlung aus verschiedenen Kulturen/erstellen/erkunden /Hörspiele hören/Bildergeschichten/ Comics/Film	Spielerische/Schriftliche Entwicklung einer Szene: Tiere geraten in verbal ausgetragenen Konflikt (+Wh. Der Regeln zur wörtlichen Regeln)	Fachbegriffe zum formalen Aufbau richtig Bildern/Texten/Textbausteinen zuordnen	Redewendungen und Sprichwörter erklären, darstellen oder zeichnen	Beispiele aus dem eigenen Umfeld zu vorgegebenen Lehren finden
Konkrete/anschauliche Handlung	Begegnung von Tieren spielen z.B. mit Tierpuppen, Handpuppen oder Bildkarten	Eigenschaften von Tieren aus Fabeln Zuordnen/ benennen/ pantomimisch darstellen/Geräusche machen	Bildkarten und Textbausteine in die richtige Handlungsfolge bringen	Redewendungen und Sprichwörter sammeln	Welches Fabeltier Möchtest du sein? /findest du gut? und warum? (z.B. Partnerinterview)
Thema:	Fabeln kennenlernen	Figuren	Formaler Aufbau	Deutung von Fabeln	Die persönliche Bedeutung von Fabeln

Thematische Komplexität

© Gesamtschule Köln-Holweide

Abb. 5: Differenzierungsmatrix zum Thema Fabeln (JG 6) – http://www.gu-thue.de/material/sversuch/dmatrix/D_Fabeln.pdf

Grundsätzlich machen diese Beispiele deutlich, dass die Matrix ein sinnvolles Planungselement sein kann und auch die Reflexivität und Kreativität von Lehrkräften animieren kann. Die Matrizen illustrieren die Vielfalt möglicher Aufgaben in ihren unterschiedlichen Anforderungsniveaus und ermöglichen die Rekonstruktion didaktischer Entscheidungen bezüglich der thematischen Komplexität.

In Abbildung 4 fällt auf, dass dem Vorwissen eine besondere Bedeutung für die Erarbeitung des Themas beigemessen wird und damit ein deduktiver Zugang zum Thema, der maßgeblich kognitive Prozesse auffordert, die Basis bilden soll. Insofern weisen die ersten beiden Spalten schon ein höheres Komplexitätsniveau auf, auch weil sie Lesekompetenzen und Verstehensstrategien voraussetzen. Aus literaturdidaktischer und inklusionsorientierter Perspektive kann dieser Ansatz Barrieren bilden und die Aktivierungspotentiale des Gegenstands – in dem Falle die Fabel(n) selbst – bleiben ungenutzt, obwohl sie die Frage nach dem Textmuster selbst aufwerfen und gleichzeitig Anschauung dafür bieten können. Die Begegnung mit dem literarischen Text erfolgt hier erst in der dritten Spalte „Lesen/Vortrag“. Mit dem Anhören eines Hörspiels wird ein niedrigschwelliger Zugang angeboten. In den Spalten „szenisches Spiel“ und „Textproduktion“ werden die methodischen Ansätze des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts genutzt, hier irritiert vielleicht die Hierarchisierung der Aufgabenschwierigkeit bzw. zeigt sich darin eine eigene Logik, die m. E. schon auf Lernende mit höheren kognitiven Fähigkeiten fokussiert. So könnte das Zuordnen von Text und Bild ggf. einen niedrigschwelligeren Zugang darstellen als eine schriftliche Nacherzählung zu verfassen. – Der Einbezug eines erweiterten Lese- und Schreibbegriffs in Anlehnung Hublow könnte in jedem Fall eine weitere Differenzierung und damit Passung ermöglichen (vgl. Rupp 2016: 26).

Auf der horizontalen Achse zeichnet sich in Abbildung 5 ab, dass Konzepte zur Reihenplanung in die Konzeption hineinspielen, die ebenfalls eine Progression hinsichtlich der Komplexität im Sinn haben, was grundsätzlich plausibel erscheint. Im Unterschied zur vorherigen Matrix nutzt diese in der Gesamtschule Köln-Holweide entwickelte Differenzierungsmatrix durch die Arbeit mit Tierpuppen und dem freien Spiel einen niedrigschwelligen Zugang als Heranführung an das Thema und weist hier in der ersten Spalte eine relativ sanfte Progression auf, auch insofern die Rezeption einer Fabel („lesen/hören“) hier bereits dem mittleren Aufgabenniveau zugeordnet wird und nicht den Ausgangspunkt darstellt (wobei der Begriff „verstehen“ in dem Zusammenhang ggf. problematisiert werden könnte). Dies bildet in der ersten Spalte quasi eine Vorstufe für ein literaturwissenschaftlich betrachtet positivistisches Vorgehen des Ordnen und Sammelns, das auf einem höheren Komplexitätsniveau zu verordnen ist. Die Aufgaben zeigen dabei, dass im Unterschied zur vorherigen Matrix ein eher induktiver Zugang zum Thema Fabeln gewählt wird, auf dem in den folgenden Spalten mit Schwerpunkten zu Gattungsmerkmalen, d. h. „Figuren“ und „Aufbau“, aufgesetzt wird. Die hier gebildeten Spalten korrespondieren mehr oder weniger direkt mit einigen *Aspekten literarischen Lernens* ergo literarischen Kompetenzen, wie sie im prominenten Beitrag von Spinner (2006) beschrieben werden: „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“, vor allem aber „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“ (Spinner 2006: 11–13).

Die Betrachtung der beiden Matrizen macht in Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik neben den Potentialen deutlich, dass die Tätigkeitsstufen 1 bis

5 – also (1) Sensorische oder perzeptive Tätigkeit bzw. wahrnehmen und empfinden, (2) manipulierende Tätigkeit, (3) gegenständliche Tätigkeit, (4) symbolische Tätigkeit, z. B. Spiel (5) (s. o.) – insgesamt kaum oder wenig adressiert werden, wobei die Matrix in Abbildung 5 durch den starken Bezug auf Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vielfältige Zugänge entworfen hat. Dieser Mangel kann auf das Konzept der Differenzierungsmatrix im Thüringer Schulversuch selbst zurückgeführt werden, in dem gerade das erste Entwicklungsniveau, das sensorische bzw. basal perzeptive Tätigkeiten umfasst, nicht fokussiert wird. Damit wird hier der ersten Begegnung mit dem literarischen Gegenstand als sowohl sinnliches wie emotional- und kognitiv aktivierendes Reizobjekt wenig Aufmerksamkeit gewidmet bzw. Bedeutung beigemessen. Hinsichtlich der Tätigkeiten werden häufig schon darüberhinausgehende Handlungen gefordert, z. T. mit hohen Voraussetzungen an die Kompetenzen der Schüler:innen.

In beiden Matrizen werden die Aspekte „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ und „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006: 11) kaum dezidiert durch Aufgabenstellungen anvisiert. Diese ersten beiden Aspekte in der Sammlung von Spinner könnten aber auch in Verbindung mit der entwicklungslogischen Didaktik als zentrale Ausgangspunkte fokussiert werden, die durch entsprechende Aufgaben die Basis für die weitere Erarbeitung und dabei den Zugang für alle Lernenden ermöglichen.) Dabei muss davon ausgegangen werden, dass nicht bei allen Lernenden Lesefähigkeiten vorausgesetzt werden können, dafür aber ggf. auch medial gestützte Rezeptionsformen (Bilderbücher, Hörspiele usw.) den Zugang für die Förderung literarischer Kompetenz schaffen können, für die das Lesefähigkeit keine Voraussetzung bildet (vgl. Spinner 2006: 6).

5 | Differenzierung ohne Ausgrenzung

Um systematisch alle Schüler:innen bei der Unterrichtsplanung mitzudenken und mit Aufgaben adressieren zu können, erscheint es vor dem Hintergrund der Auswertung dieser beiden Differenzierungsmatrizen sinnvoll, die Kategorien auf der vertikale Achse an der Tätigkeitstheorie anzulegen und die Kategorien dementsprechend zu ersetzen. Die Herausforderung liegt dabei darin, Angebote zu entwickeln, die die Sinne als Zugänge nutzen und sowohl emotionale als auch kognitive Prozesse initiieren. Damit sei hier vorgeschlagen, das Modell in der folgenden Weise dreidimensional anzusetzen und auch den Textfaktor und dessen Komplexität stärker mit zu reflektieren und in ein Verhältnis zu den Lernenden und den anvisierten Kompetenzen zu setzen:

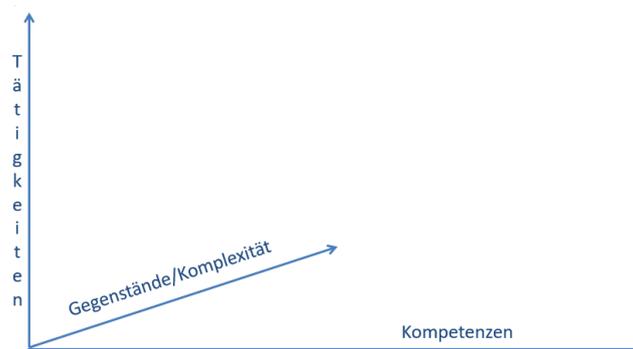


Abb. 6: Differenzierungsmatrix dreidimensional (vgl. ausführlicher dazu Frickel 2020)

Die Lernenden werden auf der Y-Achse indirekt über die Tätigkeitsdimensionen repräsentiert. Anstatt Lernende mit diagnostischen Verfahren einzustufen, um sie auf bestimmte Tätigkeiten festzulegen, ermöglicht die Differenzierungsmatrix hier auch durch den Anspruch der Selbststeuerung eine Selbsteinschätzung durch die Lernenden, die möglicherweise andere Aufgaben auswählen und bewältigen, als diagnostische Befunde nahelegen würden (vgl. u. a. Naugk et al. 2016: 66f.; vgl. auch Granzow 2018).

Die Gegenstände ziehen auf der Z-Achse den Raum auf und bilden den Ausgangspunkt, um die Kompetenzen, die daran erworben werden können und fokussiert werden sollen, auf der X-Achse zu definieren.⁵ Die Relation Gegenstand/Komplexität und der jeweils fokussierte Aspekt literarischen Lernens müssten im Rahmen der didaktischen Planung ebenfalls hinsichtlich ihres Anspruchs bzw. ihrer Schwierigkeit bewertet werden (vgl. dazu ausführlich Frickel 2020 sowie im Hinblick auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten Frickel et al. 2019).

Insofern sich bestimmte Aspekte literarischen Lernens eignen, um in bestimmten Phasen des Literaturunterrichts fokussiert zu werden, kann die Ausarbeitung der horizontalen Achse damit implizit auch eine Phasierung mitdenken, die eine Progression ermöglicht. Ob diese notwendigerweise von allen Lernenden vollzogen werden muss, liegt der Idee des Konzepts nach beim Lernenden selbst, der seinen eigenen Lernweg findet. Denkbar ist aber eine schwache oder starke Lenkung durch Vorgaben, welche und wie viele „Stadien“ in welchem Zeitraum durchlaufen werden sollen. Somit können die Matrizen auch zur Besprechung und Steuerung der Lernwege einzelner Schüler:innen und zur Diagnostik im Prozess dienen.

6 | Fazit

Die Zusammenführung bildungstheoretischer bzw. sonderpädagogischer und fachdidaktischer Grundlagen und praxisorientierter Konzepte zur Unterrichtsentwicklung zeigt Potentiale sowohl für die Re-Organisation des Literaturunterrichts in inklusiven Settings sowie für die Lehramtsausbildung im Fach Deutsch, in der es gilt, Möglichkeiten zur Differenzierung stärker als

⁵ Man könnte sich bei der Gestaltung der horizontalen Achse auch an den im Hinblick auf Schüler:innen mit Förderbedarf modifizierten Aspekten literarischen Lernen von Wiprächtiger-Geppert (2009: 83–106) orientieren.

bislang mitzudenken. Die Arbeit mit Differenzierungsmatrizen in Erweiterung durch Grundlagen der Entwicklungslogischen Didaktik kann in der Lehrer:innenbildung wie in der Praxis eine systematische Entwicklung und Reflexion von Differenzierungsmöglichkeiten aufzeigen. Differenzierungsmatrizen können im Hinblick auf inklusive Settings dabei theoretisch eine Differenzierung ohne Ausgrenzung gewährleisten und gewährleisten, dass „[d]as Unterrichtsniveau [...] der Entwicklung des Kindes stets einen Schritt voraus“ ist, was „ein Lernen in der Zone seiner nächsten Entwicklung ermöglich[t]“ (Hoffmann 2016: 98).

Die Erstellung von Differenzierungsmatrizen sollte im Experten-Team erfolgen, wobei auch Schüler:innen selbst beteiligt werden können. Insofern diese Matrizen beweglich bleiben, können sie kontinuierlich fortgeschrieben und modifiziert werden (vgl. Sasse 2014: 128). Ausgangspunkt für die individuelle Beschäftigung mit den Lernangeboten seitens der Schüler:innen sollte dabei die gemeinsame und ggf. mehrsinnlich gestaltete erste Rezeption bilden, die zunächst einen Raum für die Begegnung mit bzw. Erfahrung des Gegenstands Raum schafft, in den die Lernenden nach den Erarbeitungsphasen zurückkehren können. Damit wird auch die Grundlage für Anschlusskommunikation geschaffen, in der die Schüler:innenprodukte eingebunden werden können und sich der „gemeinsame Kommunikationskern“ (von Brand 2018: 6) auf der Grundlage eines Gegenstände, Kompetenzen und Tätigkeiten verbindenden Themas realisiert.

Eine so ansetzende didaktische Analyse sensibilisiert hier in besonderer Weise auch für den ästhetischen Gegenstand, sprich Literatur:

Literatur als schulischer Lerngegenstand ist Teil des klassischen Bildungskanons und wirkt im Sinne Bourdieus (2005) als dessen ‚symbolisches‘ wie ‚kulturelles Kapital‘ oft noch immer exkludierend (Pieper et al. 2004). Aber Literatur ist geradezu paradigmatisch dazu geeignet, unterschiedliche Menschen in ihren unterschiedlichen Stärken und Interessen zusammenzuführen, wie es sich besonders in außerschulischen literarischen Feldern zeigt (Wiprächtiger-Geppert/Bräuer 2019: 209).

Während defizitorientierte Ansätze der Differenzierung nicht selten auch einfache oder vereinfachte Lektüren vorsehen, setzt die Arbeit mit Differenzierungsmatrizen die Arbeit an ästhetischen Gegenständen voraus, die eher komplex sind bzw. deren Komplexitätsdimensionen (sprachlich-formal, semantisch oder pragmatisch; vgl. Nickel-Bacon/Ronge 2018) Potential für die Auseinandersetzung damit in einer heterogenen Lerngruppe bieten. Die Analyse des Gegenstands muss sich in diesem Konzept damit auch auf das sinnliche Potential und die ästhetische Komplexität fokussieren. Insofern hier in gleichem Maße der Entwicklung und Entfaltung der Lernenden über die Tätigkeitstheorie sowie der Entfaltung der ästhetischen Gegenstände durch die unterschiedlichen Zugänge Rechnung getragen werden kann, kann Literatur hier – über einen institutionell vielfältig funktionalisierten Lerngegenstand hinaus – als MEHR-SINN-LICHES Artefakt erfahren werden, das eben nicht nur auf kognitive Aktivierung und eindimensionales Verstehen zielt, sondern auf eine Wechselwirkung emotionaler und kognitiver Prozesse abhebt. Hierzu müssen zukünftig Paradigmen des Literaturunterrichts, die maßgeblich auf kognitive Aktivierung setzen, um solche erweitert werden, die basal-perzeptiven Prozessen (vgl. z. B. mehrSinn[®]-Geschichten vgl. Fornefeld: 2013) im Rahmen Ästhetischer Erfahrung Bedeutung beimessen (vgl. auch Wiprächtiger-Geppert/Bräuer 2019: 209).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kinney, J. (2011). *Gregs Tagebuch. Von Idioten umzingelt*. Baumhaus Taschenbuch.

Sekundärliteratur

Bernasconi, T., & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht. In D. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 115–132). Lang.

Brand, T. von (2016). Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 98–102). Lang.

Brand, T. von (2018). Literatur inklusiv. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 272, 4–13.

Brand, T. von, & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Kallmeyer.

Christmann, U., & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (pp. 155–176). Juventa.

Dannecker, W. (2013). *Literaturvermittlung und. Binnendifferenzierung – empirische Zugänge*. Aisthesis.

Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Ed.) (2014). *Inklusion: Leitlinien für Bildungspolitik*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Eds.), *Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Vol. 4, pp. 86–100). Kohlhammer.

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, & J. Kutscher (Eds.), *Entwicklung und Lernen. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Vol. 7, pp 283–293). Kohlhammer.

Fornefeld, B. (2013). *mehrSinn® Geschichten: Erzählen – Erleben – Verstehen. Der Konzeptband*. selbstbestimmt leben.

Frickel, D. A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung: Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In K. Kloppert, S. Neumann, & V. Ronge (Eds.), *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven* (pp. 113–132). Schneider Hohengehren.

Frickel, D. A., Glasenapp, G. v., Kagelmann, A., & Seidler, A. (2020). Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. In D. A. Frickel, G. v. Glasenapp, A. Kagelmann, & A. Seidler (Eds.), *Kinder- und Jugendliteratur und Inklusion* (pp. 9–26). Lang.

Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2016). Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 11–34). Lang.

- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 242–256). Beltz.
- Frickel, D. A., Nitschmann, H., Thiess, C., & Wittenhorst, M. (2018). Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung (Ed.), *Fachdidaktik inklusiv* (pp. 121–144). Waxmann.
- Frickel, D. A., Wittenhorst, M., & Thiess, C. (2019). Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. *Lernen konkret*, 2, 8–11.
- Granzow, S. (2018). „[W]eil es ist sinnlos so zu leben.“ Eine empirische Untersuchung zu Potenzialen von Comics in der Sekundarstufe I einer inklusiven Schule. Vortrag im Literaturdidaktischen Kolloquium am IDSL II, Universität zu Köln.
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Teil 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Lehmanns Media.
- Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (11th ed.). Klett Kallmeyer.
- Hoffmann, T. (2016). Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn* (pp. 91–110). Klinkhardt.
- Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, 49(4), 341–374.
- Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev* (mit einem Nachwort von Alexandre Métraux). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kornmann, R. (2006). Entwicklungstheoretische Grundlagen für einen diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jährige. *Beiträge zur Lehrerinnenbildung*, 24(2), 183–191.
- Kutzer, R. (1982). Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In H. Probst (Ed.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978* (pp. 29–62). Jarik.
- Leiß, J. (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken, & M. Pfitzner (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Campus.
- Leontjew, A. N. (1984). Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In A. A. Leontjew, A. N. Leontjew, & E. G. Judin (Eds.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit* (pp. 13–30). Akademie.
- Müller Bösch, C., & Schaffner Menn, A. (2018). Didaktische Möglichkeiten im Unterricht für alle. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Eds.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2nd ed., pp. 73–116). hep.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Nickel-Bacon, I., & Ronge, V. (2018). Textseitige Potentiale. In I. Nickel-Bacon (Ed.), *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potentiale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen* (pp. 30–38). Kopaed.

- Olsen, R., & Hochstadt, C. (2019). *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Beltz.
- Philipp, M. (2011). *Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Leseforum. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf
- Reich, K. (Ed.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Riegert, J., & Anders, P. (2018). Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Vielfältige Textzugänge und Kommunikationswege eröffnen. *Deutsch 5 – 10*, 55, 28–31.
- Rupp, G. (2016). Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 37–60). Lang.
- Sasse, A. (unter Mitarbeit von Lada, S.) (2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In S. Peters, & U. Widmer-Rockstroh (Eds.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (pp. 118–137). Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule.
- Sasse, A., & Schulzeck, U. (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In A. Jantowski (Ed.), *Gemeinsam leben. Miteinander lernen* (pp. 13–22). Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83>
- Spinner, K. H. (1999). Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In K. H. Spinner (Ed.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (pp. 168–173). Klett Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 4–13.
- Standke, J. (2017). *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. WVT.
- Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS.
- Weskamp, R. (2019). Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In Lütge, C. (Ed.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik* (pp. 107–134). De Gruyter.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider Hohengehren.
- Wiprächtiger-Geppert, M., & Bräuer, C. (2019). Literarische Erfahrung. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 208–224). Beltz.
- Wygotski, L. S. (1987). Das Problem der Altersstufen. In L. S. Wygotski (Ed.), *Ausgewählte Schriften* (Vol. 2, pp. 53–90). Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, K. (2016). Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. (pp. 103–113). Lang.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bettina M. Bock

Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken

Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance

1 | Einleitung

2

Minä olen sokeateksi. Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta.

Usein sitä ei edes lueta. Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän, että minulla ei koskaan tule olemaan mahdollisuutta ilmestyä laajalvikkisessä aikakauslehdessä. Mutta olenko sen takia vähemmän tärkeä? Olen sokea! Mutta olen mielelläni teksti. Jos nyt todellaikin luet minut loppuun saakka, olen saavuttanut jotain sellaista, mikä ei onnistu useimmille "tavallisille" teksteille. Minä olen sokeateksi. Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta. Usein sitä ei edes lueta. Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän, että minulla ei koskaan tule olemaan mahdollisuutta ilmestyä laajalvikkisessä aikakauslehdessä. Mutta olenko sen takia vähemmän tärkeä? Olen sokea! Mutta olen mielelläni teksti. Jos nyt todellaikin luet minut loppuun saakka, olen saavuttanut jotain sellaista, mikä ei onnistu useimmille "tavallisille" teksteille. Minä olen sokeateksi. Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta. Usein sitä ei edes lueta.

14

Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän, että minulla ei koskaan tule olemaan mahdollisuutta ilmestyä laajalvikkisessä aikakauslehdessä. Mutta olenko sen takia vähemmän tärkeä? Olen sokea! Mutta olen mielelläni teksti.

Jos nyt todellaikin luet minut loppuun saakka, olen saavuttanut jotain sellaista, mikä ei onnistu useimmille "tavallisille" teksteille. Minä olen sokeateksi. Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta. Usein sitä ei edes lueta. Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän, että minulla ei koskaan tule olemaan mahdollisuutta ilmestyä laajalvikkisessä aikakauslehdessä. Mutta olenko sen takia vähemmän tärkeä? Olen sokea! Mutta olen mielelläni teksti. Jos nyt todellaikin luet minut loppuun saakka, olen saavuttanut jotain sellaista, mikä ei onnistu useimmille "tavallisille" teksteille. Minä olen sokeateksi.

Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta. Usein sitä ei edes lueta. Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän, että minulla ei koskaan tule olemaan mahdollisuutta ilmestyä laajalvikkisessä aikakauslehdessä. Mutta olenko sen takia vähemmän tärkeä? Olen sokea! Mutta olen mielelläni teksti. Jos nyt todellaikin luet minut loppuun saakka, olen saavuttanut jotain sellaista, mikä ei onnistu useimmille "tavallisille" teksteille. Minä olen sokeateksi. Syntymästäni saakka. Kesti kauan aikaa, kunnes ymmärsin, mitä on olla sokea teksti: sellaisella tekstillä ei ole mitään tarkoitusta. Se vaikuttaa monin paikoin yhteydestään irretetuta. Usein sitä ei edes lueta. Mutta olenko sen vuoksi huono teksti? Tiedän,

15

Abb. 1 Visueller Prototyp eines Romans mit Blindtext

Das abgebildete Textbeispiel ist an seiner visuellen Gestaltung sofort als Roman (oder als eine ähnliche Textsorte) zu erkennen, besonders, wenn auch die materielle Seite hinzukommt: das Format (19 x 11,8 cm) und das Papier (weißes, mattes, etwas dickeres Papier). Die Sprache hilft uns allerdings nicht bei diesem Zuordnungsprozess. Die Visualität des Textes ist insofern wesentlich für die Zuordnung der Textsorte und somit sein Verständnis. Dennoch ist das Beispiel kein typisches Beispiel für Multimodalität – also für einen Text mit verschiedenen Modi bzw. Zeichenressourcen. Manch einer würde vielleicht sogar sagen, es liege nur ein Modus vor, da

wir ja nur Sprache sehen und keine Bilder, Icons oder andere grafische Elemente. Was das Beispiel verdeutlicht, ist, dass Leser/innen offensichtlich Wissen über visuelle Textmerkmale haben und dass sie dieses Wissen auch unabhängig von sprachlichen Informationen nutzen können, um sich einem Text zu nähern, um den Leseprozess zu organisieren, um ihn zu verstehen usw. Was hat es mit dieser visuellen Textkompetenz auf sich und wie verhält sie sich zu Sprache als Modus?

Der Ausdruck *multimodale Lesekompetenz*, der schon im Titel auftaucht, enthält zwar etablierte Termini, ist aber dennoch als Ganzes erläuterungs- und definitionsbedürftig. Im ersten Teil des Beitrags soll daher Definitionsarbeit geleistet werden: Was ist unter multimodaler Lesekompetenz zu verstehen? An welche Forschung schließt der Ausdruck an und wie verhält er sich zu anderen Begriffen, wie *Literacy*, *Multiliteracies* und dem erweiterten Lesebegriff? Der besondere Fokus des Beitrags liegt auf dem Lesen von Sachtexten in inklusiven Lernkontexten, also Kontexten, in denen Lernende mit u. a. unterschiedlichen sprachlichen, kognitiven und kulturellen Ausgangslagen zusammenkommen. Im zweiten Teil des Beitrags soll genauer auf den Stellenwert von multimodaler Lesekompetenz in solchen Lernkontexten eingegangen werden: In welcher Weise ist Multimodalität in Lehrmitteln für den Deutschunterricht in von Heterogenität geprägten Lernkontexten relevant? Welche Herausforderungen und Potenziale ergeben sich für ihre Differenzierung?

Anlass und Ausgangspunkt der Überlegungen in diesem Beitrag sind die Lehrmittel: Nahezu alle Schulbuchverlage bieten differenzierende Lehrbücher und Zusatzmaterialien an, teilweise sind sie explizit ausgewiesen für den inklusiven Deutschunterricht. Differenziert wird auf unterschiedliche Weisen; in den Abschnitten zum Kompetenzbereich „Sachtexte lesen“, der hier im Mittelpunkt steht, spielt die Multimodalität von Texten durchaus eine Rolle: So werden nicht nur die sprachliche Gestaltung und die Aufgaben variiert, sondern auch die visuelle Gestaltung der Texte, inklusive der Bilder und der Typografie. Es gibt also schon eine bestimmte Praxis, die es zu beschreiben und fachlich einzuordnen gilt. Was derzeit noch fehlt, ist eine theoretische und empirische Fundierung dieser Praxis. Heinen und Heinicke (2021) haben Lesbarkeitsstudien zur Typografie naturwissenschaftlicher Lehrwerke durchgeführt, weisen aber auch auf die Fachabhängigkeit typografischer Anforderungen hin. Empirische Studien zur visuellen Ebene der Differenzierung in Lehrwerken sind bislang noch Desiderat. Die Differenzierungsprinzipien in Deutschlehrwerken sind – das wird schon bei ersten cursorischen Sichtungen deutlich – sehr verschieden und erscheinen insgesamt wenig stringent. Didaktische Ansätze, die die Multimodalität von Texten systematisch berücksichtigen, sind in den Lehrmitteln nur teilweise erkennbar und auch die Leseforschung spart – wie noch zu zeigen sein wird – zentrale Aspekte von Multimodalität mehr oder weniger aus.

In dieser Ausgangslage verfolgt der Beitrag die übergeordnete Frage, inwiefern Multimodalität als Texteigenschaft ein besonders für inklusive Lernkontexte relevantes Thema ist, und welche Potenziale und Herausforderungen diese Texteigenschaft im Sachtext-Leseunterricht birgt. Grundsätzlich kann man zwei gegenläufige Annahmen formulieren:

- (1) Die Multimodalität von Texten ist – insbesondere im inklusiven Kontext – eine Herausforderung, da sie spezifische Rezeptionskompetenzen (sprachliche, bildbezogene, grafische) erfordert, die parallel auszubilden sind. Im Leseprozess müssen Informationen

aus verschiedenen semiotischen Ressourcen nicht nur wahrgenommen und verstanden, sondern auch zu einem Gesamttextverständnis integriert werden. Die visuellen Merkmale von Texten können daher gerade für Lernende mit geringen Lesekompetenzen eine Schwierigkeit darstellen: Bilder, dekorative grafische Elemente, Auszeichnungen etc. binden zusätzlich zum Dekodierprozess Aufmerksamkeit und kognitive Ressourcen (Cognitive-Load-Theory und Split-Attention-Effekt, vgl. Chandler/Sweller 1991; Sweller 1999; Mayer/Moreno 2003).

- (2) Die Multimodalität von Texten, und zwar insbesondere die nicht-sprachlichen Anteile, kann das Leseverstehen gerade bei Lernenden mit geringen Lesekompetenzen unterstützen – und zwar über die motivationale Seite von Bildern und grafischen Elementen hinaus¹. Visuelle Informationen ermöglichen die Wahrnehmung des Textes, sie situieren ihn aber auch, d. h. sie liefern verstehensrelevante Kontextinformationen über den rein sprachlichen Kode hinaus (zu Situierung als Lernfaktor vgl. Greeno 1989): Welche Art von Text liegt vor, wie sind solche Texte aufgebaut, welche Themen und sprachlichen Elemente enthält er wahrscheinlich usw.? Leser/innen können dies u. a. gezielt nutzen, um Vorwissen zu aktivieren (zum Textthema, aber auch zur Textsorte, Wortschatzwissen usw.), um den Leseprozess strategisch und ressourcenschonend zu gestalten (z. B. indem wichtige von weniger wichtigen Textteilen visuell unterschieden werden) oder auch um Dekodier- und Verstehensprobleme zu kompensieren (z. B. erfahrungsbasiertes Kontextwissen zur Textfunktion, typischen Inhalten oder sprachlichen Elementen der Textsorte; Suche nach Informationen in nicht-sprachlichen Textteilen) (vgl. Bock/Dresing 2021).

Ob die Multimodalität von Sachtexten und insbesondere die visuellen Textmerkmale den Leseprozess unterstützen oder für Leser/innen eine Herausforderung darstellen, hängt selbstverständlich auch von den konkreten Textmerkmalen ab. In der Analyse wird dies an Beispielen detaillierter reflektiert.

2 | Theoretische Klärungen und Einbettung in die Forschung: Multimodalität – multimodale Lesekompetenz²

Jeder Text besteht aus verschiedenen Zeichentypen: Schriftliche Texte haben neben der sprachlichen immer auch eine visuelle Dimension, d. h. Aspekte wie Schriftart, Zeichen- und Zeilenabstand (Mikrotypografie), grafische Gliederung (Makrotypografie) sowie kulturelle semiotische Codes der Textsortengestaltung spielen im Rezeptionsprozess eine bedeutende Rolle. Hinzu kommen insbesondere bei Schulbuchtexten ggf. Abbildungen, Infografiken, Piktogramme mit ihren je eigenen Anforderungen an die Leser/innen. Alle Texte sind in diesem Sinne multimodal, jeder Leseverstehensprozess integriert Informationen aus unterschiedlichen Zeichensystemen (vgl. programmatisch Kress/van Leeuwen 1998; „New London Group“: Cazden et al. 1996).

¹ Motivationale Aspekte sind zweifellos auch in Bezug auf die multimodale Textgestaltung bedeutsam; diskutiert werden sie insbesondere in Bezug auf dekorative visuelle Elemente. Sie beeinflussen also zweifellos Rezeptions- und Verstehensprozesse (vgl. Groeben 1982), können im Beitrag aber nicht näher betrachtet werden.

² Das Kapitel deckt sich in Teilen mit Abschnitten aus Bock/Dresing 2021.

Um diese Eigenschaft von Texten zu beschreiben, gibt es verschiedene Termini – wie Multimodalität, Multimedialität, Intermedialität –, die teilweise synonym und teilweise in Abgrenzung zueinander gebraucht werden (vgl. dazu auch Abraham 2021). Ich beziehe mich in diesem Beitrag auf den etablierten Begriff der Multimodalität. Als Modi werden in der Forschung meist entweder die verschiedenen Zeichenressourcen (z. B. Sprache, Bild, Typografie) oder aber auch die unterschiedlichen Sinneskanäle (Sehen, Hören, Fühlen) bezeichnet (vgl. Schneider 2018: 278). Unter Multimodalität verstehe ich mit Bezug auf Fricke (2012) die enge Verzahnung von Zeichen/Medien in einem Kommunikat, bei der die beteiligten Zeichensysteme einen Gesamtkode bilden („Kodeintegration“), wie z. B. die Verzahnung von Typografie und Sprache oder Sprache und Bild in schriftlichen Texten. Den Begriff des Mediums bzw. der Medialität verstehe ich in einem engen technischen Sinne. Der Begriff der Multimedialität beschreibt mit Fricke, wenn mehrere Medien in einem Äußerungsprodukt kombiniert werden, z. B. eine Präsentation und ein Handout während eines mündlichen Vortrags oder die Einbettung eines Gebärdensprachvideos in einen Hypertext auf einer Webseite.

Mit dem Ausdruck multimodale Lesekompetenz wird nun betont, dass die Sinnkonstruktion beim Verstehen von Texten immer auf dem kompetenten Umgang mit verschiedenen semiotischen Ressourcen basiert. In der Forschung wird dieser Umstand begrifflich verschieden gefasst: Cazden et al. (1996) sprechen programmatisch von Multiliteracies, am häufigsten ist von multimodaler Kompetenz oder multimodaler Textkompetenz die Rede (vgl. Stöckl 2011; Weidacher 2007; Müller 2012; Klug 2021). Das Konstrukt wird dabei i. d. R. sowohl auf Produktion als auch Rezeption bezogen. Im Fokus des Beitrags steht die Rezeption, weshalb hier der Ausdruck multimodale Lesekompetenz gewählt wird. Mit Stöckl verstehe ich darunter diejenigen „kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten“, die es ermöglichen, verschiedene Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen zu integrieren (Stöckl 2011: 45). Leitend ist bei ihm der Gedanke, dass sich Sinn in kulturellen und sozialen Praktiken – wie es das Lesen von Sachtexten darstellt – überhaupt nur dann konstruieren lässt, wenn in einer Zeichenmodalität kodierte Inhalte in einer anderen kommentiert, expliziert, paraphrasiert werden (vgl. Stöckl 2011: 47). In Leseprozessen wird Sinn konstruiert, indem Sprache in ihrer grafischen Gestalt mit Bildern und weiteren grafischen Textmerkmalen deutend in Bezug zueinander gesetzt werden. Nicht alle diese Prozesse verlaufen bewusst: So muss man beispielsweise davon ausgehen, dass die Rezeption typografischer und materieller Textmerkmale i. d. R. unbewusst erfolgt, Rezipient/inn/en ihnen aber auch bei unbewusster Wahrnehmung Bedeutung zuordnen (vgl. Fix 2007: 97).

Multimodale Kompetenz wird als ein mehrdimensionales Konstrukt mit verschiedenen Komponenten bzw. Teilkompetenzen gedacht (vgl. Stöckl 2011; Klug 2021). Welche das sind, wurde bisher allerdings erst ausschnitthaft beschrieben. Weidacher unterscheidet in einem allgemeineren Ansatz zwischen einer multimodalen Textkompetenz im engeren Sinne (darunter multimodale Kohärenz- und Kontextualisierungskompetenz) und multimodaler Textkompetenz im weiteren Sinne: Textmuster- und Stilkompetenz gehören dabei als spezifische Teilfertigkeiten ebenso dazu wie Kommunikations- und Sprachkompetenz, Bild-, Medien- und Sachkompetenz; außerdem gibt es bei Weidacher eine multimodale metatextuelle Kompetenz (vgl. Weidacher 2007: 53). Ein Nachteil von Weidachers Modell ist, dass die Teilkompetenzen nicht auf die spezifischen Rezeptions- und Verstehensanforderungen der verschiedenen Zeichenressourcen be-

zogen sind und auch ihr Zusammenspiel nicht beschrieben wird (wie wird z. B. Kohärenz zwischen typografischen, bildlichen, sprachlichen, kontextuellen Informationen hergestellt?). Dadurch bleiben sie über die grundsätzliche Plausibilität hinaus relativ allgemein.

Auch die Literacy-Forschung unterscheidet zwischen Modalitäten und präzisiert die entsprechenden Kompetenzen begrifflich. So wird u. a. von einer visual literacy gesprochen, die allerdings i. d. R. auf die Rezeption von Bildern beschränkt ist. Die visuelle Seite von Texten wird in diesem Beitrag deutlich weiter verstanden, wie noch genauer auszuführen sein wird.

Während es forschungsseitig einerseits Konsens ist, dass die Multimodalität von Texten ein wichtiger Faktor im Rezeptionsprozess ist (beispielsweise unter dem Gesichtspunkt der Verständlichkeit), haben andererseits Modelle und Konstrukte von Lesekompetenz diesen Umstand bisher weitgehend unberücksichtigt gelassen. Das PISA-Konstrukt von Lesekompetenz (vgl. OECD 2019: 38ff.) berücksichtigt zwar grundsätzlich die Medialität – verstanden in einem technischen Sinne von Medium –, und bei der Ausarbeitung der Testitems musste natürlich auch die visuelle Gestaltung praktisch umgesetzt werden. Das Lesekompetenz-Konstrukt selbst expliziert aber über Sprache hinaus keine weiteren Zeichenressourcen. Lediglich implizit ist die grafische Gestaltung Thema, wenn z. B. die Organisationsstruktur dynamischer Texte angesprochen wird (vgl. OECD 2019: 39). Auch die Beschreibung der Leseverstehensprozesse berücksichtigt fast ausschließlich sprachliche Zeichen (vgl. OECD 2019: 39ff.). Lediglich am Rande werden (sprachliche und visuelle) „Gliederungselemente“ als bedeutsam für die Rezeption genannt.

Prominentes Gegenbeispiel für einen Kompetenztest, der die Multimodalität von Texten differenziert berücksichtigt, ist die LEO.-Studie (sowie die Vorgängerin LEA), die sich mit der Erfassung der Lesekompetenz bei gering literalisierten Erwachsenen befasst: In der Studie wurde die Aufgabenschwierigkeit nicht nur systematisch hinsichtlich sprachlicher, sondern auch typografischer und bildbezogener Textmerkmale variiert (vgl. Hartig/Riekmann 2012). Auch in dieser Studie wird allerdings das Merkmal der Multimodalität nur auf der textbezogenen Seite abgebildet (Itemschwierigkeit), die leseprozess- und lesekompetenzbezogenen Kann-Beschreibungen beziehen sich inkonsequenterweise nur auf die Rezeption sprachlicher Zeichen (vgl. Grotlüschen 2010). Ähnlich verhält es sich auch beim in der Deutschdidaktik einflussreichsten Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2014): Auch hier sind die Prozessebenen weitgehend auf Sprache beschränkt; knappe Hinweise finden sich lediglich zu Bildern als Unterstützung für das Leseverstehen bei Sachtexten (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 108ff.). Dabei muss man davon ausgehen, dass der Umgang mit den unterschiedlichen Zeichensystemen in Texten nicht nur auf Prozessebene, sondern auch im Hinblick auf die Subjektebene (sprachliches, grafisches, kulturelles Wissen, Selbstkonzept als Leser/in von Texten einer spezifischen grafischen Gestaltung, wie z. B. Leichte-Sprache-Texte) sowie die soziale Ebene (Kulturabhängigkeit von Textsortenmerkmalen, Anschlusskommunikation bei sprach- oder bildlastigen Texten zu einem gemeinsamen Thema in heterogenen Unterrichtskontexten) äußerst relevant ist.

3 | Multimodalität und erweiterter Lese- und Textbegriff

In der Geistigbehindertenpädagogik (und mittlerweile auch in der inklusiven Deutschdidaktik) existieren spezifische Konzeptionen des Lesens und Schreibens, die einen besonderen Bezug

zu Multimodalität aufweisen. So wird Lesen in der Ursprungsversion des erweiterten Lesebegriffs verstanden als „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen, die sprachhaft oder sprachfrei sein können“ (Hublow 1985: 3; vgl. Hublow/Wohlgehagen 1978). Der erweiterte Text- oder auch Schreibbegriff knüpft später an diese Konzeption an und betont, dass auch Schreibprodukte im inklusiven Unterricht erweitert verstanden werden sollten als „kombinierte[...] Verwendung von Wörtern, Bildern und Zeichen“ in Texten (Dönges 2015: 96). Erweiterter Lese- und Textbegriff haben insofern die Gemeinsamkeit, dass sie versuchen

die hohe Hürde des Lesens und Schreibens zu überwinden [...], da sie die Schrift nicht nur von ihrer Struktur als Alphabetschrift her begreifen, sondern den pragmatischen und darstellenden Aspekt hervorheben, der auch bspw. durch ikonografische Darstellungen realisiert werden kann (Zielinski/Ritter 2016: 262).

Die Ansätze betonen die Gleichwertigkeit aller Zeichenressourcen als Kommunikationsmodi, erweitern explizit auf nicht-sprachliche Zeichen, und beziehen im Fall des erweiterten Textbegriffs auch mündlichsprachliche Zeichen ein. In dieser Perspektive liegen offenkundige Bezüge zur Multiliteracies-Didaktik der „New London Group“ (Cazden et al. 1996).

Zwischen erweitertem Lese- und erweitertem Textbegriff gibt es einen entscheidenden Unterschied: Der erweiterte Lesebegriff nimmt die verschiedenen Zeichensysteme vor allem als voneinander isolierte, möglichst „monomodale“ Rezeptionswege in den Blick. Der erweiterte Textbegriff hingegen betont die Multimodalität, also die Verwobenheit verschiedener Zeichenressourcen im Text. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass z. B. Hennies und Ritter (2014) sich ausdrücklich auf textlinguistische Perspektiven auf Multimodalität beziehen.

Der erweiterte Lesebegriff wurde vielfach kritisiert. Insbesondere wurde der mangelnde Bezug zu Schriftspracherwerbs- und Zeichentheorien beklagt. Es gibt mehrere revidierte Versionen und Kommentare, die versuchen dies zu kompensieren bzw. theoretische Bezüge stärker herauszuarbeiten (vgl. Ratz 2013; Dönges 2007; Koch 2008). Der Begriff des ‚Lesens‘ wird stets metaphorisch verstanden und erstreckt sich auf Zeichenhaftes jeglicher Art. Die Ursprungsversion unterscheidet zwischen Situationslesen, Bilderlesen, Bildzeichen- bzw. Symbollesen, Signalwortlesen, Ganzwortlesen und Schriftlesen (Hublow 1985: 6). „Situationslesen“ wird dabei verstanden als die Fähigkeit „Situationen“ zu deuten. Es geht also nicht darum, z. B. den situativen Kontext schriftlicher Äußerungen in das Leseverstehen einzubeziehen, da der erweiterte Lesebegriff den Fokus gerade nicht auf die Kombination verschiedener Zeichensysteme in der Rezeption legt. Einerseits ist diese Annahme insofern plausibel, als dass im Sinne von Annahme 1 in Kap. 1 die Herausforderungen des Zeichenlesens reduziert werden sollen. Auf der anderen Seite spiegelt sich in der Darstellung die – nach wie vor weit verbreitete – problematische Annahme, dass Bilder und Symbole als nicht-sprachliche Zeichen grundsätzlich leichter lesbar seien als Schrift. Man kann nur vermuten, dass hierbei v. a. an die Arbitrarität sprachlicher Zeichen gedacht wird, die im Vergleich zu ikonischen und indexikalischen Zeichen spezifische Anforderungen an Erwerb und Rezeption stellt. Ausgeführt wird dies jedoch nicht. Als generelle Maxime, und gerade mit Blick auf das Zusammenspiel verschiedener Zeichenressourcen in Texten, ist die Annahme, Bilder seien stets leichter verständlich und leichter zugänglich als Schriftsprache, in jedem Fall nicht haltbar.

Beim erweiterten Textbegriff gilt ebenfalls die Schriftsprache als tendenziell herausforderndste Ausdrucksform, dies ist jedoch erwerbslogisch. Die semiotische Komplexität der Schreibprodukte hängt immer vom individuell verfügbaren Ausdrucks- und Zeichenrepertoire ab. Bei differenzierenden Sachtexten besteht die Herausforderung nun darin, die jeweils angemessene semiotische Komplexität zu antizipieren bzw. verschiedene Komplexitätsstufen unter Nutzung aller semiotischen Ressourcen anzubieten. Die Lösungen sehen entsprechend verschieden aus (siehe Kap. 5).

4 | Komponenten multimodaler Lesekompetenz

In Kap. 2 war bereits davon die Rede, dass das Konstrukt multimodale Lesekompetenz mehrere Teilkomponenten hat. In diesem Kapitel kann es nun nicht darum gehen, eine umfassende Beschreibung des Konstrukts mit allen Komponenten vorzunehmen. Stattdessen sollen drei Modi – Sprache, Bild, Typografie – und die korrespondierenden Teilkompetenzen näher beschrieben werden, da sie in der Analyse eine zentrale Rolle spielen; im Blick sind medial schriftliche Texte. Dass auch diese Teilkompetenzen teils ausgesprochen komplexe Konstrukte darstellen, und dass daneben weitere für den Leseverstehensprozess relevante Kompetenzen (z. B. Kontextualisierungskompetenz, Kohärenzkompetenz, metasprachliche Kompetenz) beschreibbar sind und diese nicht unbedingt modusgebunden sind, versteht sich von selbst.

Multimodale Lesekompetenz soll hier zunächst durch Bezugnahme auf kognitiv-konstruktivistische Konzeptionen von Lesekompetenz näher bestimmt werden (vgl. Richter/Christmann 2002; Christmann 2015)³. Durch lediglich eine minimale Erweiterung einer kanonischen Definition von Lesekompetenz bzw. Leseverstehen lässt sich multimodale Lesekompetenz folgendermaßen fassen:

Lesen stellt einen aktiven Prozess der Bedeutungs- bzw. Sinnkonstruktion dar, bei dem die Leser/innen auf der Grundlage ihres Vor- und Weltwissens über die unmittelbar im Text gegebene sprachliche [und visuelle, B. B.] Information hinausgehen. Rahmentheorie für die Sinnkonstruktion beim Lesen ist die Hypothese der kognitiven Konstruktivität bei jeder menschlichen Informationsverarbeitung [...], aus der sich die Manifestationen von Sinnkonstruktion beim Aufbau einer kohärenten Textbedeutungsstruktur und bei der Integration mit dem Vorwissen [...] ergeben. (Christmann 2015: 169)

Die allgemein für das Lesen beschriebenen Teilprozesse sind auch Elemente des Konstrukts multimodale Lesekompetenz; sie müssen lediglich erweitert gedacht werden als Verstehensprozesse, in denen nicht nur sprachliche, sondern auch nicht-sprachliche visuelle Informationen gedeutet, verstanden und integriert werden:

Als zentrale Komponenten des Konstrukts Lesekompetenz können die in hierarchischen Modellen des Textverstehens (van Dijk & Kintsch, 1983) unterschiedenen Ebenen, einschließlich der dort angesiedelten Teilprozesse, gelten: (1) Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation; (2) lokale Kohärenzbildung; (3) globale Kohärenzbildung; (4) Bildung von Superstrukturen; (5) Erkennen rhetorischer Strategien. (Richter/Christmann 2002: 48)

³ Damit fokussiere ich in diesem Beitrag die Ebene der kognitiven Verarbeitung, was allerdings nicht bedeutet, dass Multimodalität nicht auch in Bezug auf Lesekompetenzfaktoren wie Identität, situative Einbettung des Lesens und Anschlusskommunikation relevant wären (vgl. Rosebrock/Nix (2014)). Diese Aspekte können hier aber nicht vertieft werden.

Im Folgenden ist nun genauer auszuführen, was unter visuellen (gegenüber sprachlichen) Informationen zu verstehen ist und welche Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse damit verbunden sind. Ich fokussiere in meinen Überlegungen schematisch drei Modi und die korrespondierenden Wissensarten bzw. Teilkompetenzen:

- | | |
|-----------------------------|---|
| (1) Sprache | sprachlich-kommunikative/s Wissen/Rezeptionskompetenz |
| (2) Typografie ⁴ | grafische/s Wissen/Rezeptionskompetenz |
| (3) Bild | bildbezogene/s Wissen/Rezeptionskompetenz |

Es handelt sich lediglich um eine analytische Trennung dreier eigentlich eng verwobener Teilbereiche. Einerseits lassen sich die sprachliche und die typografische Dimension in Schriftsprache nicht voneinander trennen, andererseits ist die Fähigkeit zur Verknüpfung und Integration der verschiedenen Zeichensysteme im Rezeptionsprozess zentral. Klug bezeichnet multimodale Kompetenz treffend als „multiple Kompetenz“, die unterschiedliche, jedoch eng miteinander vernetzte Kompetenzbereiche umfasst (Klug 2021, mit Bezug auf Hallet).

Dimension (1) Sprache und sprachlich-kommunikatives Wissen bzw. sprachlich-kommunikative Rezeptionskompetenzen müssen hier nicht ausführlich besprochen werden. In der Analyse werden sie immer wieder explizit im Verbund mit den anderen beiden Dimensionen reflektiert. Anders als in den etablierten Modellen und Konstrukten von Lesekompetenz wird damit der Fokus der Betrachtung auf den multimodalen Charakter von Texten verschoben. Etablierte Lesekompetenzmodelle und Leseprozessbeschreibungen sind meist entlang der sprachlichen Beschreibungsebenen Graphem/Phonem–Wort–Satz–Text strukturiert und beziehen auf diesen Ebenen in unterschiedlichem Maße den situativen Kontext ein. Das gilt auch für die kognitionspsychologische Unterscheidung hierarchiehoher und hierarchieniederer Prozessebenen (vgl. Richter/Christmann 2002).

Dimension (2) Typografie und grafisches Wissen bzw. grafische Rezeptionskompetenz ist zum Teil eng verwoben mit Sprache als Modus, zum Teil aber auch davon unabhängig. Der Terminus Typografie wird abweichend von der Alltagssprachlichen Verwendung weiter gefasst: Stöckl hat aus linguistischer Perspektive eine Differenzierung vorgeschlagen, die auf die kommunikative Bedeutung typografischer Gestaltungselemente abzielt. Er unterscheidet zwischen Mikro-, Meso-, Makro- und Paratypografie (vgl. Stöckl 2004: 22f.). Unter Mikrotypografie wird die Ebene der Schriftgestaltung und der Formausstattungsmerkmale von Schrift gefasst, Mesotypografie meint die Gestaltung des Schriftbilds in der Fläche bzw. den Gebrauch von Schrift im Text (Zeichen- und Wortabstand, Zeilenabstand, Schriftmischungen, Textausrichtung etc.). Die Makrotypografie zielt bei Stöckl auf die Organisation von Text und Textteilen, also Gliederung, Informationsverteilung und visuelle Akzentsetzungen (z. B. Anordnung von Text und Grafik, Hervorhebungen, Absätze und Einrückungen etc.). Mit Paratypografie ist die materielle Seite von Texten gemeint (Textträger, z. B. Papiersorte, Herstellungsverfahren etc.). Die Ebenen sind

⁴ In diese Ebene gehört auch die chirografische, also handschriftliche, Realisierung von Schriftsprache. Im Folgenden wird jedoch aus Gründen der Ökonomie nur der Ausdruck Typografie/typografisch weitergeführt; beim aktuellen Untersuchungsgegenstand spielt die Chirografie zudem eine untergeordnete Rolle.

ähnlich wie Leseprozessbeschreibungen hierarchisch strukturiert. Die ‚höheren‘ Ebenen schließen die ‚niedrigeren‘ Ebenen stets mit ein bzw. greifen auf deren typografische Ressourcen zurück.

Der Begriff des grafischen Wissens ist weniger etabliert. Spitzmüller definiert grafisches Wissen als „die Summe aller Annahmen über den Gebrauch und den ‚Sinngelalt‘ graphischer Elemente“ (Spitzmüller 2013: 203). Unter grafischer Rezeptionskompetenz verstehe ich die Fähigkeit, typografische Informationen auf allen genannten Ebenen für die Bedeutungs- und Sinnkonstruktion in Leseprozessen nutzen zu können. Auf den hierarchieniedrigen Prozessebenen betrifft das beispielsweise die durch mikrotypografische Merkmale erschwerte oder erleichterte Wahrnehmung und Diskrimination von Buchstaben und Wörtern (Rekodieren, Dekodieren), die lokale Kohärenzbildung, die durch mesotypografische Merkmale (z. B. Zeilenlänge, Zeilensprünge) erschwert oder erleichtert werden kann. Auf der Ebene hierarchiehoher Prozesse geht es z. B. um die Nutzung makrotypografischer Merkmale für den Aufbau globaler Kohärenz und einer kohärenten Textbedeutungsstruktur, was maßgeblich durch die Qualität sowohl der sprachlichen wie auch visuellen Gliederung und typografische Gliederungsmittel wie Hervorhebungen, Überschriften usw. beeinflusst wird (vgl. Christmann/Groebe 1996). Die Paratypografie von Texten ist insbesondere für die Zuordnung von Textsorten relevant; sie beeinflusst – zusammen mit der grafischen Gesamterscheinung und möglichen Bildern – noch vor jeglicher Sprachrezeption die Leseerwartungen. Sie spielt also eher für hierarchiehohe Verarbeitungsprozesse eine Rolle, beeinflusst aber natürlich auch die Erkennbarkeit sprachlicher Zeichen auf der Ebene der Worterkennung.

Besondere Relevanz hat grafisches Wissen u. a. in Bezug auf Textsortenkompetenz, denn die typografische Gestaltung von Textsorten ist ebenso musterhaft wie die sprachliche Gestaltung und damit kulturell konventionalisiert, situativ ausgehandelt und historischem Wandel unterworfen (vgl. Schmitz 2011; Stöckl 2004: 10). Rezipientenseitig sind typografische Merkmale und die Materialität von Texten als Teil des Textsortenwissens zu betrachten (vgl. Bock 2020). Sie lenken die Erwartungen im Rezeptionsprozess „und dienen als Indikatoren der Textsortenzugehörigkeit auch der Orientierung der Leser im alltäglichen Textuniversum“ (Stöckl 2004: 44). Die grafische Gestaltung ist ein Kontextualisierungshinweis, der

aufgrund konnotativ erschlossener Form-Funktions-Relationen und intertextueller Bezüge – also per Kontext- und Praxiswissen [...] – Schlüsse über die Textfunktion, den historischen Kontext, die Akteure, die sozialen Beziehungen und den sozialen ‚Wert‘ zulässt und somit Hypothesen über die kommunikative Praxis erlaubt, deren Teil der Text [...] ist (Spitzmüller 2013: 280).

Insgesamt können Informationen auf allen vier typografischen Ebenen gerade für Leser/innen mit geringen Lesekompetenzen – auch kompensatorisch – hilfreich sein, um einen Einstieg in die Sprachrezeption zu finden, den Leseprozess zu organisieren, zu entlasten usw. Dies spricht dafür, diese Seite von Texten und diese Komponente multimodaler Lesekompetenz auch didaktisch stärker aufzugreifen, auch – aber nicht nur – in Lernkontexten, die von ausgesprochener Heterogenität geprägt sind.

Dimension (3), Bild und bildbezogene/s Wissen bzw. bildbezogene Rezeptionskompetenz, hat innerhalb der Forschung zu Lehr- und Lerntexten sicherlich die größte Aufmerksamkeit bekommen. Die differenzierteste Ausarbeitung multimodaler Kompetenz stammt von Hartmut Stöckl

und bezieht sich auf Sprache-Bild-Texte. Mit diesem Fokus benennt er fünf Komponenten multimodaler Kompetenz, und zwar die Fähigkeiten, 1. Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen, 2. dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen, 3. den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen, 4. semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie 5. die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen (vgl. Stöckl 2011: 45).

Eine zentrale Unterscheidung, die insbesondere in Bezug auf Technik- und Naturwissenschaftstexte getroffen wird, ist außerdem jene zwischen instruktionalen, also den Lerninhalt veranschaulichenden, ergänzenden oder zusammenfassenden Bildern sowie Bildern, die kaum lernzielrelevante Informationen enthalten (vgl. Lenzner et al. 2008). Auf Lehrwerke für den Deutschunterricht ist diese Unterscheidung – anders als man erwarten könnte – allerdings nur bedingt anwendbar. Bei literarischen Texten mag dies schnell einleuchten, aber auch bei den im Folgenden analysierten Sachtexten aus Deutschlehrwerken trifft die Unterscheidung instruktional vs. dekorativ nur bedingt die Funktion, die die Bilder tatsächlich haben.

Die Frage, die hinter dieser Unterscheidung steht, ist jedoch gleichermaßen für den Deutschunterricht relevant: Inwiefern unterstützen Bilder das Leseverständnis und das Lernen, inwiefern stellen sie eine Ablenkung oder kognitive Belastung dar? Es gibt eine Vielzahl empirischer Studien zum Thema, die eine Reihe von relevanten Faktoren herausgearbeitet haben, u. a. die räumliche Anordnung von Sprache und Bild, Sprache-Bild-Verhältnis und Funktion des Bildes, Bildtyp und natürlich Faktoren in Bezug auf Aufgabe und Lernende (vgl. Eitel et al. 2013; Eitel/Scheiter 2015; Mayer/Moreno 2003; Schnotz et al. 2014; Mason et al. 2015).

Eine Systematisierung möglicher Verknüpfungstypen von Sprache und Bild hat Stöckl (2011) vorgenommen. Er unterscheidet räumlich-syntaktische, informationsbezogene und rhetorisch-semantische Verknüpfungsmuster. In der Analyse werde ich auf die informationsbezogenen Verknüpfungsmuster zurückkommen: Van Leeuwen (2005) unterscheidet hier zwischen Elaboration und Extension. Im Fall von Elaboration erklärt ein Kode den anderen, indem er z. B. spezifiziert oder illustriert, ohne grundlegend neue Wissensbestände hinzuzufügen. Elaborationsverhältnisse lassen sich noch einmal danach differenzieren, ob Sprache oder Bild als Modalität dominant sind. Im Fall von Extension erweitert ein Kode den anderen um nicht enthaltene, zusätzliche Informationen und Inhalte. Hier ist eine weitere Klassifikation nach der Art des semantischen Bezugs möglich, z. B. Gleichheit/Ähnlichkeit, Gegensätzlichkeit oder Komplementarität der unterschiedlich kodierten Informationen.

Wenn ich von Bild spreche, lege ich im Übrigen ein sehr weites Verständnis des Ausdrucks an: Gemeint sind Visualisierungen verschiedener Art. Ballstaedt (2002: 140ff.) unterscheidet folgende Typen von Bildern bzw. Visualisierungen: 1. Abbilder unterschiedlichen Konkretheits- bzw. Abstraktionsgrades (u. a. Realbilder, Linienbilder, schematische Abbilder); gemeinsam ist Abbildern, dass sie „Realitätsausschnitte – Gegenstände, Lebewesen, Szenen – in reduzierter Form [repräsentieren], es fehlen etwa Oberflächenfarben, Texturen, Tiefenhinweise“ (Ballstaedt 2002: 140); 2. Charts als Repräsentationen begrifflicher Zusammenhänge und ihrer Übersetzung in „einfache optische Zusammenhänge“ (Ballstaedt 2002: 141), z. B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Überordnungs-Unterordnungs-Beziehungen, Flow- oder Prozesscharts (Ballstaedt 2002: 141); 3. Diagramme; 4. Piktogramme, Icons – verstanden als symbolische oder

ikonische schematische Bilder, die einen Begriff repräsentieren und diesen bei Rezipientin/Rezipienten unmittelbar aktivieren sollen; 5. Karten; 6. Komplexe Visualisierungen, in denen verschiedene Darstellungsformen kombiniert werden, z. B. Infografiken.

5 | Analyse

Die folgende Darstellung kann nur auf ausgewählte Aspekte aus der Analyse der Lehrmittel eingehen; es handelt sich zudem um vorläufige Ergebnisse. Recherchiert wurden differenzierende Lehrwerke für das Fach Deutsch (Primar- und Sekundarstufe) sowie differenzierende und „inklusive“ Zusatzmaterialien, Arbeitshefte, Sprachfördermaterialien usw. in allen Verlagen, die entsprechende Lehrmittel veröffentlichen. Der Fokus der Analyse lag auf den Abschnitten zum Kompetenzbereich „Lesen – mit Medien umgehen“, und zwar mit Fokus auf Sachtexte. Besonderes Interesse lag bei Lehrmaterialien, die mit unterschiedlichen Textversionen arbeiten. Analysiert wurde, welche sprachlichen und grafischen Mittel in welcher Weise zur Differenzierung genutzt werden. Zudem war von Interesse, inwiefern in diesen einzelnen Mitteln allgemeine Muster der Differenzierung rekonstruierbar sind. Für den Kontext dieses Beitrags sollte außerdem reflektiert werden, welche Kompetenzannahmen hinter den Differenzierungsprinzipien stehen: Welche (multimodalen) Kompetenzen setzen die Lehrmittel voraus, und welche Fertigkeiten werden in welcher Weise durch sprachliche und grafische Mittel entlastet oder unterstützt?

In der folgenden Darstellung unterscheide ich analytisch zwischen zwei Funktionen von Visualität in Texten: In differenzierenden Lehrmitteln ist Visualität zum einen als primärer Informationsträger relevant: Sprache tritt in Texten immer visuell in Erscheinung, Schrift ist also der „Sprachträger“ im engeren Sinne. Dies betrifft insbesondere mikrotypografische Merkmale. Zum anderen kann Visuelles gezielt zur Kontextualisierung von Sprache eingesetzt werden: In Lehrbüchern werden beispielsweise digitale Kommunikationsformen wie E-Mail und SMS nicht als reiner Lesetext dargeboten, sondern sie werden in einem Bildschirm abgebildet und typografisch entsprechend aufbereitet. Mit dieser Beschreibung stelle ich Bezüge zum Ansatz des situierten Lernens her (vgl. Greeno 1989): Die Visualität von Sachtexten in Lehrmitteln kann – entsprechend eingesetzt – einen für die Lernenden bedeutungsvollen, alltagsnahen bzw. lebensweltlichen Kontext aktivieren⁵. Diese Kontextualisierungsfunktion betrifft z. B. Textmerkmale wie die Materialität (Paratypografie) oder die Verteilung von Schrift und Bild auf einer Seite (Makrotypografie). Es ist jedoch wichtig, zu betonen, dass die Grenzen zwischen Visualität als primärem Informationsträger und als Träger von Kontextinformationen teilweise fließend sind. Auch mikrotypografische Merkmale wie die Schriftart können beispielsweise Kontextinformationen enthalten, die den Schluss auf eine bestimmte Textsorte und eine bestimmte Kommunikationssituation nahelegen. In anderen Beispielen wiederum ist die Schriftart kein Indiz für Kontextinformationen⁶.

⁵ Nach einem ähnlichen Prinzip verfahren situierte Schreibaufgaben (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek (2010)).

⁶ Das gilt im Übrigen nur für Sachtexte in *Lehrmitteln*; im textuellen Alltag fungiert jedes typografische Merkmal zugleich als Träger von Kontextinformationen

Bei den Inklusions- und Fördermaterialien ist nun besonders interessant, ob visuelle Merkmale überhaupt variiert werden, und wenn ja, welche der beiden Funktionen für die Differenzierung genutzt werden.

(1) Beim ersten Beispiel handelt es sich um das dreifach differenzierte Lesebuch „Niko“ für die dritte Jahrgangsstufe (Braun et al. 2015). Es werden jeweils drei Textversionen angeboten, die durch Symbole als leichter, mittlerer und schwieriger Text gekennzeichnet werden. Das abgebildete Textbeispiel differenziert v. a. auf sprachlicher Ebene, d. h. die Textlänge wird verkürzt und es werden sprachliche Mittel genutzt, die als leichter verständlich gelten können, darunter einfacherer Wortschatz bzw. Grundwortschatz (z. B. als Stammspieler auflaufen vs. spielen), geringere Phrasenkomplexität (z. B. bei Attribution) sowie häufiger kanonische Satzstrukturen. Typografische Merkmale werden im Wesentlichen nicht variiert; lediglich das Dekodieren wird durch farbige Silbenmarkierungen unterstützt. Bilder werden nicht systematisch für die Differenzierung genutzt. Als Differenzierungsprinzip ist bei diesem Beispiel klar die Komplexitätsreduktion zu erkennen. Es wird v. a. das sprachliche Wissen als relevanter Lernbereich adressiert, grafisches und bildbezogenes Wissen spielen eine untergeordnete Rolle. Das Visuelle fungiert primär als Träger der Sprache – auch dies stellt natürlich eine Reduktion der alltagsweltlichen Komplexität von Texten dar. Das Beispiel folgt damit einer dem erweiterten Lesebegriff verwandten Annahme, setzt diese allerdings ganz anders um: Die einfachste Differenzierungsstufe setzt nämlich nicht vermehrt auf nicht-sprachliche, insbesondere bildliche, Mittel als vermeintlich einfachstem Modus, sondern sie konzentriert sich auf einen Modus: den der schriftsprachlichen Zeichen.

Wähle einen Text aus.

○ **Voller Einsatz auf einem Bein**

Dem achtjährigen Adam fehlt ein Bein. Als er ein Jahr alt war, hatte er Krebs. Die Amputation seines linken Beines war damals seine Rettung. Trotzdem spielt Adam für die „Astros“, ein Baseball-Team in den USA.

5 Er ist auf einem Bein oft schneller als seine Mitspieler. Manchmal mit Krücken, manchmal hüpfend auf einem Bein. Er fühlt sich durch seine Behinderung nicht benachteiligt.

10 Einige Sportarten kann Adam zwar nicht ausüben, aber neben Baseball begeistert er sich auch für Fußball und American Football. Adams Motto lautet: Konzentriere dich auf das, was du kannst!

○ **Voller Einsatz auf einem Bein**

Wie macht Adam das bloß? Dem Achtjährigen fehlt ein Bein. Als Adam ein Jahr alt war, erkrankte er an Krebs. Die Amputation seines linken Beines war damals seine Rettung. Trotzdem ist Adam Stammspieler der „Astros“, einem Baseball-Team in den USA.

5 Adam ist auf einem Bein oft schneller als seine Mitspieler. Der Junge hechtet zum Ball, schwingt den Schläger und kämpft um jeden Punkt. Manchmal mit Krücken, manchmal hüpfend auf dem rechten Bein. Adam fühlt sich durch seine Behinderung nicht benachteiligt. „Ich bin ein ganz normaler Junge“, sagt er. „Ich mache viele Dinge eben nur ein bisschen anders als andere.“ Sportarten wie Inlineskaten oder Fahrradfahren kann Adam nicht ausüben.

15 Aber neben seinem Hobby Baseball begeistert sich Adam für Fußball, American Football und Ringen. Adams Motto lautet: Konzentriere dich auf das, was du kannst!

26

● **Voller Einsatz auf einem Bein**

Wie macht Adam das bloß? Dem Achtjährigen fehlt ein Bein. Trotzdem läuft er fast jedes Wochenende als Stammspieler der „Astros“ auf, einem Baseball-Team aus Lexington im US-Bundesstaat Kentucky.

5 Der Junge hechtet zum Ball, schwingt den Schläger und kämpft um jeden Punkt. Manchmal mit Krücken, manchmal hüpfend auf dem rechten Bein.

10 Er war erst ein Jahr alt, als ihm das linke Bein amputiert wurde. Adam hatte Krebs. Die Operation war damals seine einzige Chance – und seine Rettung. Mittlerweile ist er auf einem Bein oft schneller unterwegs als viele seiner Mitspieler. Eine Prothese möchte der ehrgeizige Sportler nicht tragen.

15 „Das habe ich schon ausprobiert“, erzählt er. „Aber damit bin ich einfach zu langsam.“ Benachteiligt fühlt sich Adam durch seine Behinderung nicht. „Ich bin ein ganz normaler Junge“, sagt er. „Ich mache viele Dinge eben nur ein bisschen anders als andere.“

20 Hobbys wie Inlineskaten, Eislaufen oder Fahrradfahren scheiden zwar für ihn aus. Dennoch spielt Adam nicht nur erfolgreich Baseball: Als Ringler wirft er regelmäßig Gegner auf die Matte und begeistert sich noch dazu für Fußball und American Football – ganz nach seinem Motto: Konzentriere dich auf das, was du kannst!

1. Welche Wörter verstehst du nicht? Fororsche nach.

2. Wie findest du Adams Motto? Begründe.

3. Richtig oder falsch? Kreuze an.

	richtig	falsch
Adam spielt in einem Basketball-Team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adam lebt in den USA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adam fühlt sich benachteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27

Abb. 2: Leichter, mittlerer und schwieriger Text aus differenzierendem Lesebuch „Libelle“ (Braun et al. 2015: 26f.)

(2) Das zweite Beispiel stammt aus demselben Verlag und ähnelt Beispiel 1 auf den ersten Blick. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede, insbesondere beim Einsatz der grafischen Mittel: Das Lesebuch „Libelle“ für die zweite Jahrgangsstufe (Hellweg et al. 2019) präsentiert im Beispielauszug einen dreifach differenzierten Sachtext (Etikettierung im Buch: langer, kurzer, kürzester Text). Es wird zwar ebenfalls vor allem nach dem Prinzip Komplexitätsreduktion differenziert, dazu werden aber andere Mittel eingesetzt. So wird sprachliche Komplexität lediglich durch das Weglassen von Textabschnitten (und somit Inhalten) reduziert; der Text selbst wird aber nicht im Hinblick auf Wortschatz oder Syntax modifiziert. Wie schon beim ersten Beispiel wird in der dritten Differenzierungsvariante das Dekodieren durch farbige Silbenmarkierung unterstützt; außerdem wird auf mikrotypografischer Ebene insbesondere die Schriftgröße angepasst. Zudem werden nun auch Bilder in verschiedenen Funktionen eingesetzt: Außer der farbigen Zeichnung eines Mädchens mit Lupe, das im Lesebuch das Symbol für eine bestimmte Lesestrategie darstellt, wird zweimal das Cover des Buches abgebildet, aus dem der Textauszug stammt. Dies kann als visuelle Kontextinformation eingeordnet werden, auch wenn aus der Abbildung wahrscheinlich nicht unkommentiert hervorgeht, dass es sich um das Cover handelt; insofern muss das Bild eher als dekorativ eingeordnet werden. Interessant sind nun die themenbezogenen Abbildungen (vgl. Ballstaedt 2002: 140): Text 1 enthält ein farbiges, leicht abstrahiertes Realbild mit symbolischem Anteil (Pfeil); der bildliche Kode veranschaulicht Informationen des sprachlichen Textes (Elaboration vgl. van Leeuwen 2005). Text 2 und 3 arbeiten mit stärker abstrahierten Linienbildern (ebenfalls mit symbolischem Anteil sowie mit Beschriftung), der bildliche Kode geht hier über die sprachlichen Informationen im Text hinaus (Extension), Bild und Beschriftung erweitern sich wechselseitig. Bei Text 3 sind die Bilder sogar nur über inferentielle Schlüsse in den sprachlichen Text integrierbar. Man sieht also, dass bei den leichteren Differenzierungsvarianten Bildarten gewählt werden, die als leichter erfassbar gelten (Linienbilder). Auf der anderen Seite steigen die Anforderungen bei Sprache-Bild-Beziehungen und Kode-Integration: Ein weitgehend redundantes Informationsverhältnis zwischen Sprache und Bild (Elaboration) kann als verarbeitungserleichternd gelten, während komplementäre Kodeinformationen (Extension) und Inferenzen als anspruchsvoll gelten müssen.

Der Komplexitätsreduktion auf Sprachseite steht somit bei diesem Beispiel eine Komplexitätssteigerung bei der Rezeption der visuellen Informationen und insbesondere bei der Kode-Integration im Gesamttextverstehen gegenüber⁷. Dieser Umsetzung liegt offenbar die Annahme zugrunde, dass bildliche Informationen (ikonische wie symbolische) generell leichter zu rezipieren sind als sprachliche. Der Sprachtext wird reduziert zugunsten zusätzlich bildlich repräsentierter Informationen. Dies entspricht zunächst der Grundannahme des erweiterten Lesebegriffs. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, dass im Beispiel nicht isolierte Codes präsentiert werden, sondern die Rezeption gerade die Integration der verschiedenen semiotischen Ressourcen erfordert.

⁷ Die Analyse kann dabei nicht bewerten, ob die Aufbereitung für die avisierten Leser/innen tatsächlich verarbeitungserleichternd ist. Dies müssen Rezeptionsstudien überprüfen.



Abb. 3 und 4: Lange, kurze und kürzeste Textversion aus Lesebuch „Libelle“ (Hellweg et al. 2019: 12f., 18)

(3) Die beiden Lehrbuchseiten (Grund- und Förderausgabe, Doppel-Klick, 9. Jahrgangsstufe (Bentin 2015; Bähnk et al. 2016)) haben ein gänzlich anderes Prinzip als die ersten beiden Beispiele: Visualität fungiert hier maßgeblich als Kontextualisierungsmittel. Die Differenzierung basiert v. a. auf der Herstellung bzw. Beibehaltung von Prototypizität. Mit dieser Beschreibung nehme ich Bezug auf die textlinguistische Annahme, dass Textmerkmale auf allen Ebenen (Semantik, Grammatik, Pragmatik, Typografie usw.) prototypisch organisiert sind (vgl. Adamzik 2004: 47f.). Prototypische Realisierungen von Texten können als leichter wiedererkennbar und insofern als leichter verständlich gelten (vgl. Bock 2020).

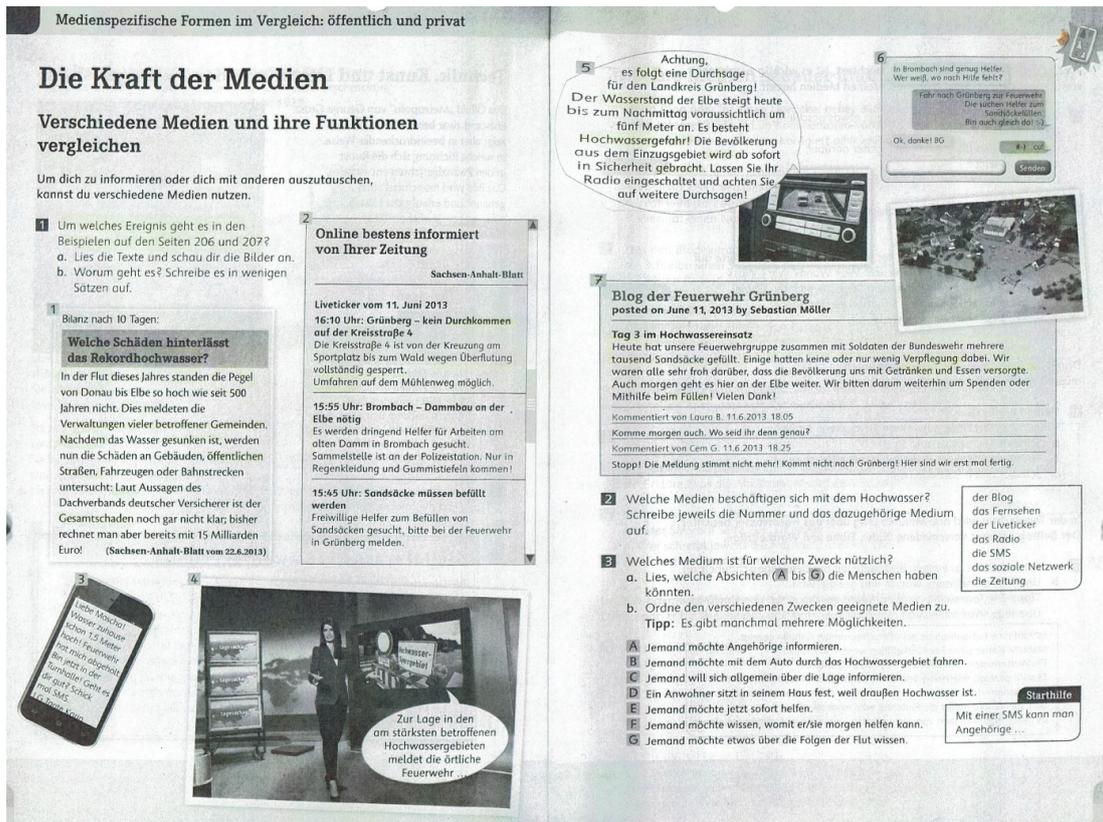


Abb. 5: „Doppel-Klick“ 9, Grundaussgabe NRW (Bentin 2015: 206f.)

Verschiedene Medien untersuchen und vergleichen

Die Kraft der Medien

Verschiedene Medien und ihre Funktionen vergleichen

Du kannst verschiedene Medien nutzen, um dich zu informieren oder um anderen etwas mitzuteilen.

a. Lies die Meldungen, die in den verschiedenen Medien erschienen sind.
b. Sieh dir die Bilder an.

Abendnachrichten

Zur Lage in den am stärksten betroffenen Hochwassergebieten meldet die örtliche Feuerwehr

Welche Schäden hinterlässt das Rekordhochwasser?

Seit 500 Jahren standen die Flutpegel von Donau bis Elbe nicht mehr so hoch wie in diesem Jahr. Dies melden die Verwaltungen der betroffenen Gemeinden. Nachdem das Wasser gesunken ist, werden nun die Schäden an Gebäuden, öffentlichen Straßen und Bahnstrecken untersucht. Nach Aussage der Versicherungen ist der Gesamtschaden noch nicht klar. Man rechnet bereits mit 15 Milliarden Euro!
(Sachsen-Anhalt-Blatt vom 22.6.2013)

Achtung, es folgt eine Durchsage für den Landkreis Grünberg! Der Wasserstand der Elbe steigt heute voraussichtlich um fünf Meter an. Es besteht Hochwassergefahr! Die Bevölkerung wird ab sofort in Sicherheit gebracht. Lassen Sie Ihr Radio eingeschaltet! Achten Sie auf weitere Durchsagen!

Liebe Mischel
 Wasser steht zu Hause schon 1,5 Meter hoch!
 Feuerwehr hat mich abgeholt. Bin jetzt in der Familie.
 Geht es dir gut?
 Schick mal ne SMS
 LG Tante Karin

In Brombach sind genug Helfer
 Wer braucht noch Hilfe?

Die Feuerwehr in Grünberg braucht Hilfe beim Bergen der Sanierarbeiten auch gleich da! :-)

OK, danke! BG

Blog der Feuerwehr Grünberg

posted on June 11, 2013 by Sebastian Möller

Tag 3 im Hochwassereinsatz
 Heute hat unsere Feuerwehrgruppe gemeinsam mit Soldaten der Bundeswehr mehrere tausend Sandtütchen befüllt. Einige hatten keine Verpflegung dabei. Wir waren alle sehr froh darüber, dass uns die Bevölkerung mit Essen und Trinken versorgte. Morgen geht es wieder weiter an der Elbe. Wir bitten deshalb um weitere Mithilfe oder Spenden! Vielen Dank!

Kommentiert von Louisa B. 11.6.2013 18:05
 Komme morgen auch. Wo seid ihr denn gerade?
 Kommentiert von Cem G. 11.6.2013 18:25
 Stoppt! Die Meldung stimmt nicht mehr! Kommt nicht nach Grünberg! Hier sind wir erst mal fertig!

Welche Medien beschäftigen sich mit dem Hochwasser? Schreibe sie in die Zeilen über die Beiträge.

Worum geht es in den Meldungen? Schreibe Stichpunkte in dein Heft.

das Fernsehen: ...

das Fernsehen der Blog im Internet die Zeitung das soziale Netzwerk die SMS das Radio

Abb. 6: „Doppel-Klick“ 9, Förderausgabe NRW (Bähnk et al. 2016: 134f.)

Auch in diesem Fallbeispiel wird natürlich in den Textvarianten der Förderausgabe die Verarbeitungskomplexität reduziert: zum einen durch Weglassen von Texten, zum anderen auf sprachlicher Ebene u. a. durch Weglassen von Adverbien, Veränderung des Tempus und der Informationsstruktur von Sätzen (Zeitungsnachricht), Ergänzung elliptischer Satzstrukturen (SMS). Besondere Aufmerksamkeit lag augenscheinlich auf der Komplexität der typografischen Gestaltung: In der Förderausgabe wurden u. a. mikrotypografische Eigenschaften angepasst, um die Leserlichkeit zu erhöhen (u. a. Schriftart, Schriftgröße, Zeilendurchschuss), auf makrotypografischer Ebene fällt auf, dass viel mehr Weißraum vorhanden ist, die Beispiele stärker linear angeordnet sind und die Schrift der Textbeispiele durchgängig waagrecht in Leserichtung ausgerichtet ist. Zudem sind die Beispiele nach inhaltlichem Gesichtspunkt angeordnet (ähnliche Medien in räumlicher Nähe zueinander). In Grund- und Förderausgabe wird gleichermaßen die Materialität der Texte (Paratypografie) – in diesem Fall die Kommunikationsmedien – oder der Äußerungskontext visualisiert.

Sowohl bei den sprachlichen als auch den grafischen Modifikationen fällt auf, dass die prototypischen Eigenschaften der Textsorten und Kommunikationsmedien beibehalten werden, d. h. typischer Wortschatz, typische stilistische Merkmale oder mikro- und paratypografische Merkmale sind in beiden Varianten textsortentypisch. Die Texte bleiben damit sprachlich und visuell

wiedererkennbar. Damit setzen die Differenzierungsvarianten dieses Lehrwerks andere Kompetenzen voraus als die ersten beiden Beispiele: Jahrgangsentsprechend steht die Unterstützung des Dekodierens nicht im Vordergrund, allerdings wird auch dieser Bereich durchaus adressiert (Maßnahmen zur Verbesserung der Leserlichkeit). Die visuelle Aufbereitung unterstützt die Integration grafischer und sprachlicher Informationen im Verstehensprozess; visuelle Kontextinformationen und grafische Mittel werden sehr konsequent eingesetzt. Die Komplexitätsreduktion erfolgt ebenfalls konsequent, sowohl auf sprachlicher als auch visueller Ebene, und zwar unter der Maßgabe, dass prototypische Merkmale von Textsorte und Medium beibehalten werden. Das Lehrwerk setzt damit voraus, dass die Leser/innen mit Textsorten und Medien zumindest bis zu einem gewissen Grad vertraut sind. Auf der anderen Seite ermöglicht die Prototypizität aber natürlich auch sprachlich-kulturelles Lernen, d. h. sie ist nicht allein eine Form der Textentlastung, sondern auch eine didaktische Entscheidung.

6 | Zwischenfazit aus der Analyse

Die bisherige Materialsichtung und Analyse zeigt, dass Differenzierung in Lehrmitteln – nahe- liegenderweise – mit Strategien der Komplexitätsreduktion verbunden ist, und zwar sowohl im Hinblick auf sprachliche als auch grafische Textmerkmale. Die konkret genutzten Mittel sind jedoch, wie sich auch in der Analyse zeigt, teils sehr verschieden. Sie werden auch nicht immer systematisch und konsistent eingesetzt; das gilt besonders für visuelle Textmerkmale. In der Designforschung wird die inkonsequente und teils wenig rezeptions- und lernförderliche Gestaltung von Lehrbüchern seit Langem kritisiert (vgl. Werfel 2019). Mit den besonderen Herausforderungen differenzierender und barrierefreier Lehrmittel für inklusive Lernkontexte potenziert sich dieses Problem noch einmal – auch, weil einschlägige Rezeptionsstudien fehlen.

Die Analyse zeigt außerdem die Tendenz, dass differenzierende Lehrmittel für die Primarstufe Visualität nur sehr eingeschränkt in der Funktion als Kontextinformation eines Textes nutzen. Dies erscheint auf der einen Seite insofern plausibel, als Grundschüler/innen sich noch am Anfang ihrer Schrift- und Literalitätssozialisation befinden und ihre Erfahrung mit Sachtexten im Alltag noch nicht so vielfältig ist wie im höheren Lebensalter. Dadurch können sie möglicherweise nur eingeschränkt von visuellen Kontextinformationen als Unterstützung des Leseverstehensprozesses profitieren: Man muss zunächst das Erfahrungswissen erworben haben, wie eine Textsorte aussieht, um sie in der (meist kontextentbundenen) Lesesituation eines Lehrwerks wiederzuerkennen. Auf der anderen Seite kann man in diesem Befund auch einen Beleg für die allgemeine Vernachlässigung der visuellen und materiellen Seite von Texten in Lehrwerken sehen. Multimodalität sollte auch deshalb in der (Sachtext-)Lesedidaktik eine größere Rolle spielen – sei es als Aspekt des Erwerbs, als Aspekt von Verstehensprozess und Lesekompetenz oder bei Lesestrategien (vgl. auch Bock/Dresing 2021) –, weil der kompetente Umgang mit nicht-sprachlichen Textmerkmalen eventuelle Schwierigkeiten bei den basalen Lesekompetenzen kompensieren kann. Dies zeigen u. a. funktionale Analphabeten, die teils ausgefeilte Rezeptionsstrategien entwickeln, bei denen sie (teils ausschließlich) visuelle Textmerkmale nutzen, um geringe oder nicht vorhandene Dekodierfähigkeiten erfolgreich zu kompensieren.

7 | Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse sollte auch illustrieren, dass die beiden Strategien – Komplexitätsreduktion und Anreicherung mit Kontextinformationen –, die hier v. a. mit Blick auf visuelle Textmerkmale beschrieben wurden, kein Entweder-Oder sind. Funktional eingesetzt ergänzen sie sich vielmehr: als Strategie der Entlastung sowie der Unterstützung des Leseprozesses. Die drei Beispiele zeigen sowohl inkonsistente als auch konsistentere Realisierungen. Welche Modifikationen bei welchen Lernvoraussetzungen effektiv entlasten und unterstützen, muss zukünftige empirische Forschung genauer klären. Dies ist maßgeblich davon abhängig, welches (multimodale) Textsortenwissen, welche medialen, sprachlich-kommunikativen, grafischen und bildbezogenen Wissensbestände und Rezeptionskompetenzen jeweils vorausgesetzt werden können. Außerdem geht es darum, den Erwerb teilhaberelevanter multimodaler (Sachtext-)Rezeptionskompetenzen zu ermöglichen, d. h., die Anschließbarkeit an alltägliche Rezeptionspraktiken muss bei der Erarbeitung von Differenzierungsvarianten im Blick bleiben (vgl. Bock 2018). Es gibt also noch eine Vielzahl an Desideraten, die nicht nur in das Feld sprachdidaktischer, sondern auch literaturdidaktischer und sonderpädagogischer Forschung fallen und in vielerlei Hinsicht zum interdisziplinären Austausch auffordern.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2021). Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen. *Der Deutschunterricht*, 73(1), 34–43.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung Darstellung*. Niemeyer.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl, & T. Steinhilber (Eds.), *Textformen als Lernformen* (pp. 191–210). Gilles & Francke.
- Bähnk, N., Krüss, B. M., Welskop, N., & Wiedner, M. (2016). *Doppel-klick 9. Förderausgabe. Lern- und Arbeitsheft für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf im inklusiven Unterricht*. Cornelsen.
- Ballstaedt, S.-P. (2002). Schreibstrategien zum Medienwechsel. Text-Bild-Design. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse, & A. Wrobel (Eds.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (pp. 139–152). Stauffenburg.
- Bentin, W. (Eds.). (2015). *Doppel-Klick 9. Das Sprach- und Lesebuch. Grundaussage Nordrhein-Westfalen*. Cornelsen.
- Bock, B. M. (2018). Überlegungen zur (trans-)kulturellen Anschließbarkeit von „Leichter Sprache“ und „inkluisiven“ Lehrmaterialien – ein Vergleich. In H. Feilke, & D. Wieser (Eds.), *Deutschunterricht und kulturelles Lernen* (pp. 113–138). Klett Sprachen.
- Bock, B. M. (2020). Makrotypografie als Verständlichkeitsfaktor. Empirische Studie zum Erkennen von Textsorten am Beispiel der „Leichten Sprache“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 73, 181–212.
- Bock, B. M., & Dresing, P. F. (2021). Multimodale Lesestrategien - eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Laut-Denk- und Eye-Tracking-Daten. *Medien im Deutschunterricht*. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.0.2>
- Braun, A., Butz, C., Czarnetzki, D., Koschany, B., & Stanger, I. (2015). *Niko 3. Differenziertes Lesebuch*. Klett.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg, & U. Schneider (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 169–184). De Gruyter.
- Christmann, U., & Groeben, N. (1996). Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In H. P. Krings (Ed.), *Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation* (pp. 129–190). Narr.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 338–344.
- Dönges, C. (2015). Texte schreiben. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 88–103). Schneider Hohengehren.
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). Picture or Text First? Explaining Sequence Effects when Learning with Pictures and Text. *Educational Psychology Review*, 27, 153–180.
- Eitel, A., Scheiter, K., Schüler, A., Nyström, M., & Holmqvist, K. (2013). How a picture facilitates the process of learning from text: Evidence for scaffolding. *Learning and Instruction*, 28, 48–63.
- Fix, U. (2007). Textstil und KonTextstile. Stil in der Kommunikation als umfassende Semiose von Sprachlichem, Parasprachlichem und Außersprachlichem. In U. Fix (Ed.), *Stil – ein sprachliches und soziales Phänomen. Beiträge zur Stilistik* (pp. 87–113). Frank & Timme.
- Fricke, E. (2012). *Grammatik multimodal*. De Gruyter.
- Greeno, J. G. (1989). Situations, mental models and generative knowledge. In D. Klahr, & K. Kotovsky (Eds.), *Complex Information Processing. The Impact of Herbert A. Simon* (pp. 285–318). Erlbaum.
- Groeben, N. (1982). *Textverständnis, Textverständlichkeit*. Aschendorff.
- Grotlüschen, A. (2010). *lea.-Diagnose*. Waxmann.
- Hartig, J., & Riekman, W. (2012). Bestimmung der Level-Grenzen in der leo.-Level-One Studie. In A. Grotlüschen, & W. Riekman (Eds.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie* (pp. 106–121). Waxmann.
- Heinen, R., & Heinicke, S. (2021). Die Rolle der Typografie in naturwissenschaftlichen Lehrwerken. In M. Michalak, & M. Döll (Eds.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung* (pp. 90–118). Waxmann.
- Hellweg, L., Hochkirchen, R., Schwarz, K., Storms-Übachs, C., & Trüter, S. (2019). *Libelle 2. Lesebuch*. Klett.
- Hennies, J., & Ritter, M. (2014). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In T. Klauß, & S. Trumpa (Eds.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 170–185). Beltz Juventa.
- Hublow, C. (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. *Geistige Behinderung*, 24, 1–24.
- Hublow, C., & Wohlgehagen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(1), 23–28.

- Klug, N.-M. (2021). Semiotische Komplexität im Sachtext. Zur Förderung multimodaler Kompetenz im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 73(1), 24–33.
- Koch, A. (2008). *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne phonologische Bewusstheit?* Shaker.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1998). Front Pages. The Critical Analysis of Newspaper Layout. In A. Bell, & P. Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 186–219). Wiley Blackwell.
- Lenzner, A., Müller, A., Horz, H., & Schnotz, W. (2008). Dekorative und instruktionale Bilder in Lerntexten des Physikunterrichts. In V. Nordmeier (Ed.), *Didaktik der Physik. Beiträge zur Frühjahrstagung der DPG* (pp. 1–6). Lehmanns Media.
- Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2015). Integrative processing of verbal and graphical information during re-reading predicts learning from illustrated text: an eye-movement study. *Reading and Writing*, 28, 851–872.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38, 43–52.
- Müller, C. M. (2012). Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. *Der Deutschunterricht*, 64(6), 22–33.
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. wbv.
- Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(4), 343–360.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 25–58). Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Hohengehren.
- Schmitz, U. (2011). Sehflächenforschung: Eine Einführung. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Eds.), *Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele* (pp. 23–42). Erich Schmidt.
- Schneider, J. G. (2018). Medialität. In F. Liedtke, & A. Tuchen (Eds.), *Handbuch Pragmatik* (pp. 272–281). J.B. Metzler.
- Schnotz, W., Ludewig, U., Ullrich, M., Horz, H., Mcelvany, N., & Baumert, J. (2014). Strategy shifts during learning from texts and pictures. *Journal of Educational Psychology*, 106, 974–989.
- Spitzmüller, J. (2013). *Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ‚Sichtbarkeit‘*. De Gruyter.
- Stöckl, H. (2004). Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 41, 5–48.
- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Eds.), *Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele* (pp. 46–70). Erich Schmidt.
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical Areas*. ACER Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Weidacher, G. (2007). Multimodale Textkompetenz. In S. Schmölzer-Eibinger, & G. Weidacher (Eds.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (pp. 39–56). Narr.

- Werfel, S. (2019). Schulbuchgestaltung in digitalen Zeiten. In U. Borinski, & R. P. Gorbach (Eds.), *Lesbar. Typografie in der Wissensvermittlung* (pp. 149–172). Triest.
- Zielinski, S., & Ritter, M. (2016). Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In D. Gebele, & A. L. Zepfer (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (pp. 256–275). Gilles & Francke.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Visueller Prototyp eines Romans mit Blindtext, erstellt von Sabina Sieghart.
- Abb. 2: S. 26 und 27 aus „Niko 3. Differenziertes Lesebuch“ (Braun et al. 2015): Leichter, mittlerer und schwieriger Text.
- Abb. 3: S. 12 und 13 aus Lesebuch „Libelle“ (Hellweg et al. 2019): Lange und kurze Textversion.
- Abb. 4: S. 18 aus Lesebuch „Libelle“ (Hellweg et al. 2019): Kürzeste Textversion.
- Abb. 5: S. 206 aus „Doppel-Klick“ 9, Grundaussgabe NRW (Bentin 2015).
- Abb. 6: S. 134 und S. 135 aus „Doppel-Klick“ 9, Förderausgabe NRW (Bähnk et al. 2016).

Wiebke Dannecker

Perspektiven für empirische und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben

Neben der theoretisch-konzeptionellen Grundlegung einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik stellt insbesondere die empirische Fundierung derzeit noch ein Desiderat dar. Auch insgesamt ist „die empirische Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar“ (Musenberg/Riegert 2015: 20) und die Konkretisierung an exemplarischen Unterrichtsthemen und Lerngegenständen stellt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Musenberg/Riegert 2015: 41). Die Bedeutung empirischer Arbeiten hat in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewonnen, was sich nicht nur an der zunehmenden Zahl drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte ablesen lässt, sondern sich auch in deutschdidaktisch ausgerichteten Methodenbänden zu qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren widerspiegelt (vgl. Dannecker/Schmitz 2019; Boelmann 2018; Groeben/Hurrelmann 2006).

Die nachfolgenden Arbeiten geben einerseits Einblicke in aktuell entstehende Qualifikationsarbeiten und andererseits einen Ausblick darauf, wie sich die Diskussion in Bezug auf das Forschungsfeld der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik erweitern ließe. Dabei kann es nicht darum gehen, unterschiedliche methodische Zugriffe gegeneinander auszuspielen, vielmehr sei dies als Ermunterung verstanden, in einen kritisch-konstruktiven Austausch über Fragen und Herausforderungen einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik einzutreten und eine Diskussion über diesen Band hinaus zu initiieren.

Literaturverzeichnis

- Boelmann, J. M. (Ed.). (2018). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Vols. 1–3). Schneider Hohengehren.
- Dannecker, W., & A. Schmitz (Eds.). (2019). *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education*. Springer.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.). (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Juventa.
- Musenberg, O., & J. Riegert (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 13–28). Kohlhammer.

**Pirkko Friederike Dresing (Universität zu Köln):
(Bildungs-)Sprachliche Normen im Umgang mit (Sach-)Texten im inklusiven Kontext**

Die Vermittlung und Aneignung schulischen Wissens findet in bedeutendem Maß über Sachtexte statt (vgl. Schmellentin et al. 2017: 73). Mit steigender Komplexität der Materialien geht eine zunehmende Überforderung von Schüler:innen „mit schwachen Lesefähigkeiten und wenig Bezug zu konzeptionell schriftlicher Sprache bzw. zu schulisch-fachsprachlichen Registern“ (Schmellentin et al. 2017: 73) im Umgang mit den Sachtexten einher. Es wird deutlich, dass die in der Schule verwendete Sprache zu einer Hürde in der Partizipation an Bildungserfolg und Lernzuwachs wird, wenn die sprachlichen Kompetenzen den jeweiligen Anforderungen nicht entsprechen (vgl. Gogolin/Duarte 2016). Ein an Individualisierung von Kompetenzerwartungen, Lernzugängen und -zielen ausgerichteter inklusiver Unterricht erfordert u. a., Sprache im Unterricht mündlich wie schriftlich adressatenangemessen, entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen zu gestalten, um allen Schüler:innen die Teilhabe am Fachunterricht zu eröffnen (vgl. Gebele/Zepter 2016). Gleichzeitig werden auch für den inklusiven Fachunterricht bildungssprachliche Kompetenzen als eine zentrale Voraussetzung für schulische und gesellschaftliche Teilhabe und damit als bedeutendes Lernziel beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek 2016; Gebele/Zepter 2016; Becker-Mrotzek/Linnemann 2017). Für Schüler:innen mit „dauerhaften oder temporären Schwierigkeiten im Bereich sprachlichen Lernens“ (Bock 2020) stellt eine starke bildungssprachliche Kompetenzorientierung dann ein Exklusionsrisiko dar. Aus der Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik ergibt sich daraus die Frage nach der Funktionalität und der Angemessenheit der bildungssprachlichen Anforderungen im inklusiven Fachunterricht und diesen Anforderungen zugrundeliegenden Erwartungen an das sprachliche Handeln der Schüler:innen (vgl. Bock 2020; Morek/Heller 2012). Hier setzt das Promotionsprojekt an und geht im Kontext bildungssprachlicher Normen der Frage nach, welche sprachlichen Anforderungen sich in Sachtexten und im Umgang mit den Sachtexten in der Unterrichtskommunikation in inklusiven Lerngruppen zeigen. Ziel des Forschungsvorhabens ist es zum einen, die Rolle der Lehrkräfte als Normautoritäten in dem Spannungsfeld zwischen Teilhabermöglichkeit und Exklusionsrisiko empirisch zu untersuchen. Zum anderen soll empirisch rekonstruiert werden, inwiefern und an welchen Stellen sich bildungssprachliche Normen für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen als teilhabefördernd oder -hinderlich erweisen. Aus Sicht der Sprachnormenforschung werden damit zwei Perspektiven auf sprachliche Normen eingenommen (vgl. Gloy 1995): Die Perspektive auf das Sprachnormwissen bzw. -bewusstsein von Lehrkräften, das als Grundlage für die Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Unterrichtskommunikation verstanden wird, und die Perspektive auf die Sprachnormpraxis im inklusiven Unterricht, da Erkenntnisse über das Sprachnormwissen noch keinen Rückschluss auf die tatsächliche Sprachnormpraxis und deren handlungsleitenden Sprachnormen ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (pp. 47–56). Gilles & Francke.

- Becker-Mrotzek, M., & Linnemann, M. (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Eds.), *Lexikon Inklusion* (pp. 111–112). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bock, B. M. (2020). Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. *k:ON*, 2(2/2020), 279–294.
- Gebele, D., & Zepter, A. L. (2016). Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (pp. 108–136). Gilles & Francke.
- Gloy, K. (1995). Zur Methodologie der Sprachnormenforschung. In O. Müller, D. Nerius, & J. Schmidt-Radefeldt (Eds.), *Sprachnormen und Sprachnormwandel in gegenwärtigen europäischen Sprachen* (pp. 73–93). Universität Rostock, Fachber. Sprach- und Literaturwissenschaft.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (pp. 478–499). De Gruyter.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101.
- Schmellentin, C., Dittmar, M., Gilg, E., & Schneider, H. (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin (Eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (pp. 73–91). Narr.

**Anna Kochanova (Freie Universität Berlin):
Sprachbildung und -förderung in Grundschulwillkommensklassen: Spielen, Erzählen
und Imaginieren als gemeinsame Sprach- und Erfahrungsräume**

Neu zugewanderte Kinder wurden und werden im Bildungskontext immer noch als vorübergehendes ‚Problem‘ wahrgenommen und behandelt. Diese These stützt sich auf den ausführlichen historischen Rückblick, der Kontinuitäten sowie Leerstellen hinsichtlich des Umgangs mit Seiteneinsteiger:innen im (west-)deutschen Schulsystem aufzeigt. So weist das gegenwärtig weitverbreitete Modell der Segregation der Kinder in sogenannten Willkommensklassen¹ darauf hin, dass die einst implementierten ‚ausländerpädagogischen‘ Zugänge stets re-aktualisiert werden. Die spezifischen Belange neu zugewanderter Schüler:innen, wie etwa die Unterstützung der Identitätsentwicklung der Kinder durch die Anerkennung ihrer mehrsprachigen Biografien, finden genauso wenig Berücksichtigung wie ressourcenorientierte Ansätze der Sprachbildung. Dies spiegelt sich auch in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen wider, in denen diese Thematik eine eher marginale Stellung einnimmt; der Fokus richtet sich vornehmlich auf ‚assimilationsorientierte‘ Ansätze und den Erwerb von Kompetenzen in der ‚Zielsprache‘ Deutsch. Es wird hierbei außer Acht gelassen, dass neu zugewanderte Kinder nicht nur im Prozess der Aneignung deutschsprachlichen und kulturellen Wissens gefördert werden, sondern auch in ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen sowie ihrer literarischen und sinnlich-ästhetischen Entwicklung Unterstützung erfahren sollten.

Hier setzt die qualitativ-empirische Studie meines Promotionsvorhabens an und stellt insofern eine Innovation in der Forschungslandschaft zu Willkommensklassen dar, als dass der kindlichen Sozialisation der Seiteneinsteiger:innen im Deutschunterricht Raum gegeben wird. Es werden Möglichkeiten erörtert, innovative Perspektiven der Deutsch- und Literaturdidaktik sowie ‚interkulturelle‘ Perspektiven der Allgemeinen Grundschulpädagogik auf den Unterricht in Willkommensklassen zu übertragen und zu erforschen, wie Sprachbildungsprozesse unter derartigen veränderten Prämissen erfolgen.

Durch interdisziplinäre Überlegungen wird im Promotionsvorhaben die Annahme diskutiert, dass die planmäßige Einbeziehung der Aktivitäten des *Spielens*, *Erzählens* und *Imaginierens*² in den Unterricht in separaten Lerngruppen den Schüler:innen gemeinsame kommunikative Erfahrungsräume eröffnen kann, indem die (deutsche) Sprache als ein ‚natürliches‘ Verbindungselement genutzt wird. Diese drei Aktivitäten erhalten als anthropologische Konstanten Bedeutung, die sprach- und kulturübergreifend die motivational-emotionale Involviertheit der Schüler:innen aktivieren und somit die Spracherwerbsprozesse positiv prägen können. Die Studie wird durch die Frage geleitet, wie und mit welchen Wirkungen die systematische Einbindung von spielerischen, narrativen und imaginativen Aktivitäten in die alltäglichen Unterrichtspraxen in Willkommensklassen (Sprach-)Bildungsprozesse anzuregen und nachhaltig zu beeinflussen vermag.

¹ Je nach Bundesland werden separate Lerngruppen für Seiteneinsteiger:innen, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen im schulpflichtigen Alter in Deutschland ankommen, unterschiedlich bezeichnet.

² Diese Aktivitäten werden von Johannes Merkel (2000) in einen Gesamtzusammenhang überführt. In meinem Dissertationsvorhaben habe ich mich für den Begriff ‚Imaginieren‘ anstatt des von Merkel (2000) genannten ‚Phantasierens‘ entschieden, denn Phantasie im Sinne des Schaffens von fiktiven Welten ist nur ein Teilbereich von Imagination, die auch Vorstellungs- und Einbildungskraft beinhaltet.

Um die Leitfrage des Promotionsvorhabens zu beantworten, wurde eine offene Rahmenkonzeption für die Unterrichtsstudie entwickelt, die in Kooperation mit zwei Lehrerinnen einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde. Dabei wurden Aktivitäten des Spielens, Erzählens und Imaginierens als Orientierungsrahmen für die Gestaltung des Unterrichts in den jeweiligen Willkommensklassen der beiden Lehrkräfte konzeptionell eingebunden. Das Forschungsdesign ist darauf ausgerichtet, die Prozesse, die in Unterrichtsinteraktionen stattfinden, ethnographisch zu erforschen und deren Wechselwirkungen zu erfassen. Den methodologischen Rahmen bildet das Prinzip der *Triangulation*, welches die Kombination von *videogestützter Teilnehmender Beobachtung* während der Projektunterrichtseinheiten und die Durchführung von *Leitfadeninterviews* mit den Lehrerinnen als konstitutive Bestandteile des Forschungsdesigns umfasst.

Die rekonstruktiv-interpretative Analyse der Unterrichtseinheiten erfolgt durch die Auswahl von Schlüsselszenen aus den Beobachtungssituationen, die als *key incidents* (vgl. Kroon/Sturm 2002) gefasst und ausgewertet werden. Die Leitfadeninterviews wurden bereits mithilfe der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2014) ausgewertet. Dabei zeigte sich bislang: Die erhöhte emotional-motivationale und sprachliche Involviertheit der Kinder während des Projektes wurde von den beiden Lehrerinnen trotz der je unterschiedlichen Gestaltungs- und Herangehensweisen akzentuiert und als Erfolg bewertet. Dies führt zu der Annahme, dass durch die Aktivitäten des Spielens, Erzählens und Imaginierens Erfahrungsräume konstituiert werden (können), in denen das Potenzial des triadischen Zugangs auch unter variablen Bedingungen (etwa Unterrichtsgestaltung, Zusammensetzung der Adressat:innengruppe, Alter der Kinder etc.) in unterschiedlichem Maße ausgeschöpft werden kann. Derzeit befinde ich mich im Prozess der Analyse von aussagekräftigen *key incidents*, deren Auswahl durch die Fragestellungen der Dissertation vorstrukturiert und durch das Prinzip der Komparation geleitet war.

Die Erkenntnisse der Dissertation sollen dazu beitragen, die Unterrichtsgestaltung in Willkommensklassen zu überdenken und empirisch fundiert konzeptionelle Veränderungen zu etablieren, die der (sprachlichen) Sozialisation der Kinder und ihren Bedürfnissen Rechnung tragen.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9th ed.). Barbara Budrich.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (pp. 96–113). Schneider Hohengehren.
- Merkel, J. (2000). *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. Kunstmann.

**Pia Sabrina Maria Königs (Universität zu Köln):
Intertextualität und Synthese beim materialgestützten Schreiben im inklusiven
Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Rekonstruktion und
Analyse der Herstellung intertextueller Bezüge auf Grundlage (dis-)
kontinuierlicher Texte beim materialgestützten Argumentieren**

Das Promotionsvorhaben knüpft an erste empirische Ergebnisse aus der deutschdidaktischen Forschung zum materialgestützten Schreiben an (vgl. Schüler 2017; Feilke et al. 2018; Emmersberger 2019; Budke et al. 2020, 2021; Gebele et al. 2020). Seit 2012 ist der Gegenstand in den Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife für das Fach Deutsch als lese-schreibdidaktisches Aufgabenformat implementiert (vgl. KMK BAHD 2012: 25f.).

Theoretisch konzeptualisiert und beforscht ist das materialgestützte Schreiben als ein genuin lesebezogenes und intertextuelles Schreiben auf Grundlage einer polytextuellen Materialbasis u. a. in den Bereichen der Multiple Document Comprehension und dem Synthesis Writing (vgl. Spivey 1990; Segev-Miller 2007; Britt/Rouet 2012; Solé 2013). Im schulischen Kontext verfolgt es als didaktisches Aufgabenformat im Deutschunterricht bislang vorrangig in der Sekundarstufe II eine (wissenschafts-)propädeutische Funktion (vgl. Schüler 2017), wohingegen im Fach Geographie die Diskursfähigkeit zu kontroversen Sachthemen durch ein argumentierend-schreibendes Verarbeiten von polytextuellem und multiperspektiviertem Material bereits in der Sekundarstufe I vermittelt wird (vgl. DGfG BMSG 2020: 21f.).

Generell liegt eine wesentliche Herausforderung beim materialgestützten Schreiben in der Abbildung von Multiperspektivität und somit im intertextuellen Zugriff auf das Bezugsmaterial sowie in dessen Synthese. An dieser Stelle setzt das Qualifikationsprojekt an: Es analysiert empirisch (qualitativ), wie Lerner*innen einer inklusiven Sekundarstufe I sowohl im Rezeptions- als auch im Textproduktionsprozess intertextuelle Bezüge zu einer konfligierenden Materialbasis aus kontinuierlichen sowie diskontinuierlichen Materialien herstellen, indem sie auf die verschiedenen Darstellungsformen und Materialinformationen zugreifen und im Rahmen einer schriftlichen Argumentation eine Synthese erarbeiten. Ziel der Analyse soll insbesondere auch sein, erste Zugänge zu Intertextualität bzw. Vorläuferfähigkeiten von (impliziter) Intertextualität zu rekonstruieren (vgl. Pohl 2007), um sie als empirischen Anknüpfungspunkt für eine Förderung intertextuellen Schreibens in der Sekundarstufe I nutzbar zu machen.

In diesem Kontext bilden Schüler*innen, zu deren Profil ein diagnostizierter Förderschwerpunkt gehört, ein besonderes Erkenntnisinteresse, da empirische Forschungsergebnisse zum materialgestützten Schreiben im inklusiven Lernsetting bislang noch kaum vorliegen (vgl. Schüler/Dix 2019; Budke et al. 2021).

Die qualitative Rekonstruktion und Analyse der intertextuellen Leistungen der Lerner*innen werden anhand von drei verschiedenen Datenformen durchgeführt. Die Dokumentation der individuellen Rezeptions- und Schreibprozesse der Schüler*innen geschieht mit Hilfe von Lautes-Denken-Protokollen, welche die materialübergreifende Arbeit mit der Dokumentenbasis fokussieren. Textproduktdaten wiederum dienen dem Aufschluss über die textuelle Verarbeitung der Materialbasis. Darüber hinaus ermöglichen retrospektive Fokusinterviews einen reflektierenden Rückbezug auf den vollständigen Arbeitsprozess und können insofern zusätzliche

Erkenntnisse über die Selbsteinschätzung der Lerner*innen zu ihren individuell erlebten (inter-textuellen) Verarbeitungen der Dokumentenbasis liefern.

Zusammenfassend zielt dieses Vorgehen darauf, die verschiedenen Phasen des materialgestützten Arbeitsprozesses in einem integrativen Mosaik aus der Prozessperspektive, der Textproduktperspektive sowie einer reflektierenden Retrospektive zusammenzuführen und somit eine ganzheitliche Sicht auf den Forschungsgegenstand in Hinblick auf die leitende Fragestellung zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In J. R. Kirby, & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes* (pp. 276–314). Cambridge University Press.
- Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S., & Zepter, A. L. (2020). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3/2020, 108–125.
- Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S., & Zepter, A. L. (2021). Materialgestütztes argumentierendes Schreiben in inklusiven Lerngruppen. In A. Budke, & F. Schäbitz (Eds.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (pp. 173–199). LIT Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) BMSG (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. www.geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf
- Emmersberger, S. (2019). *Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben in kommunikativen Kontexten*. Schneider Hohengehren.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2018). *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Fillibach bei Klett.
- Gebele, D., Zepter, A. L., Budke, A., & Königs, P. (2020). Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten Schreiben. Inklusiv Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive. *k:ON*, 2(2/2020), 172–189.
- Kultusministerkonferenz (KMK) BAHD (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.
- Schüler, L. (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Schneider Hohengehren.
- Schüler, L., & Dix, A. (2019). Materialgestütztes Schreiben im inklusiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen. In K. Lehnen, T. Pohl, S. Rezat, T. Steinhoff, & M. Steinseifer (Eds.), *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche* (pp. 55–62). universi.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse sythesis: The case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231–250). Elsevier.

Sole, I. (2013). Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task. *Written Communication*, 30(1), 63–90.

Spivey, N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2), 256–287.

**Laura M. Lewald-Romahn (Universität zu Köln):
Balladenanalyse durch mediale Transformation – Konzeption und Erprobung eines
Modells für den inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I**

Die gegenwärtige Balladenanalyse bewegt sich eng an den Bedingungen der Gedichtanalyse und geht von einem klassisch dreigeteilten Gattungsverständnis aus. Da sie aus dem Verständnis eines „metatextuelle[n] Hybridtext[s]“ (Conrad 2014: 52) heraus jedoch gleichsam Dimensionen der Epik und Dramatik berührt, wird ihr dieser Blick kaum gerecht. Gleichzeitig soll die Gattungsauffassung um den Film erweitert werden (vgl. Lewald-Romahn 2021), um den Grundstein für eine zeitgemäße mediale Balladendidaktik zu legen, die den inklusiven Literaturunterricht als „Medienkulturunterricht“ (vgl. Staiger 2007; Staiger 2020) begreift und imaginative Filmerfahrung und Analyse (vgl. Spinner 2004) noch stärker zusammendenkt.

Das Ziel des empirischen Promotionsvorhabens ist dabei die Entwicklung eines Modells für die Sekundarstufe I, das gemeinsame und individuelle Wahrnehmungen und Perspektiven zusammendenkt und die Unterschiedlichkeit aller Kinder „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker 2020) als Potenzial begreift (vgl. hierzu auch von der Groeben 2011). Dem Promotionsprojekt liegen dabei Rezeptionsästhetische, produktive und symmediale (vgl. Frederking 2010) Vorannahmen zu Grunde. Eigene ästhetische Erfahrungen, unterschiedliche Sinneseindrücke und Beobachtungen mit Literatur (vgl. Preis 2017) sollen einen besonderen Stellenwert erfahren, damit die Balladenanalyse nicht zum schriftlichen Selbstzweck avanciert. Das rein formale Herausfiltern, insb. nach lyrischen Spezifika, ist ohne textuelle Sinnzuweisung kaum zielführend für einen zeitgemäßen Analyseumgang (vgl. von Brand 2010: 82). Zugleich laden Balladen durch ihre Mehrdimensionalität zur medialen Umformung ein (vgl. u. a. Berg 2020; Dube & Führer 2020: 86ff.) und können so unterschiedlichen Lerner:innen verschiedene Zugriffsmöglichkeiten bieten.

Das Modell lehnt sich aus empirischer Sicht an ein Design-Based Research-Setting im Allgemeinen (vgl. Bakker 2018) und der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Speziellen an (vgl. Dube & Prediger 2017). Der Ansatz wird dabei im Feld prozessual weiterentwickelt, erprobt und reflektiert. Die Daten, erhoben aus Lautem Denken, Gruppendiskussion und Videografie, werden qualitativ ausgewertet. Das Promotionsprojekt ist praxisnah ausgerichtet, um einen differenzierenden Zugang für den inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln, der individuelle und konstruktive Aneignung ebenso wie den wertschätzenden Blick auf Unterschiedlichkeit in den Blick nimmt. Es möchte gleichsam einen Beitrag für die inklusive Literaturdidaktik und Mediendidaktik leisten und diese stärken.

Literaturverzeichnis

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education*. Routledge.
- Berg, G. (2020). Goethes Erbkönig Multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens. *MiDu*, 2(1). <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.2>
- Brand, T. v. (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (6th ed.). Klett/Kallmeyer.
- Conrad, M. (2014). *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur methodischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade*. Universitätsverlag Winter.

- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Dube, J., & Führer, C. (2020). *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. UTB.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). *Design Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik*. Leseforum. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf
- Frederking, V. (2010). Symmedialer Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik* (Vol. 2, pp. 515–545). Schneider Hohengehren.
- Groeben, A. v. d. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen* (2nd ed.). Cornelsen.
- Lewald-Romahn, L. M. (2021). Mediale Balladentransformation. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. *MiDu*, 3(1). <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- Preis, M. (2017). *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. kopaed.
- Spinner, K. H. (2004). Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In J. Hartmut, & P. Josting (Eds.), *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik* (pp. 199–206). Kopaed.
- Staiger, M. (2007). *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Schneider Hohengehren.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.

**Julia Podelo (Universität Bayreuth/Humboldt-Universität zu Berlin):
Literaturunterricht und Diversität – Möglichkeiten und Modelle eines
diversitätsbewussten Literaturunterrichts am Beispiel der russlanddeutschen
Literatur**

Seit mehr als 20 Jahren prägen die Forderungen der interkulturellen Pädagogik und der nach ihr entwickelten weiteren (migrationspädagogischen, rassismuskritischen, diversitätsbewussten usw.) Konzepte das Handlungsfeld Schule. Im Bereich der Literaturdidaktik fruchteten vor allem inter- und transkulturelle Ansätze/Modelle/Konzepte, die bereits innerhalb der Pädagogik breite Rezeption erfahren hatten, für die Literaturdidaktik allerdings bisher noch keiner umfassenden kritischen Analyse unterzogen worden sind.

Die Themenauswahl der *interkulturellen* Literaturdidaktik lief dabei seit mehreren Jahrzehnten parallel zur Literaturwissenschaft: Es wurden neue Inhalte und Texte in den Blick genommen wie zum Beispiel die „Gastarbeiter“-Literatur, die von Migrant:innen verfasste „Lyrik der Fremde“, ins Deutsche übersetzte Texte nichtdeutscher Autor:innen oder die Literatur vertriebener Jüd:innen. Von dieser Entdeckung ausgeschlossen sind bisher jedoch russlanddeutsche Autor:innen und ihre Texte, d. h. die Literatur ehemaliger deutscher Siedler:innen, die im 18. und 19. Jahrhundert Richtung Russisches Zarenreich auswanderten und aufgrund prägender, diskriminierender Ereignisse in der UdSSR im 20. Jahrhundert wieder mehrheitlich nach Deutschland zurückwanderten (vgl. Gansel 2018; Haman/Irod 2019; Mevissen 2019; Paulsen 2018; Rosenstern/Roth 2018). In keiner vorliegenden literaturgeschichtlichen Abhandlung (vgl. Bormann 1994; Rötzer 2006; Beutin et al. 2013) finden sich Verweise auf deren Schaffen. Gerade die interkulturelle Öffnung der Literaturwissenschaft erlaubt ein solches Ignorieren dieser Werke aber nicht mehr, insbesondere da dies weder durch eine zu geringe Fülle an Untersuchungsmaterial noch durch einen irgendwie gearteten Mangel an literarischer Qualität dieser Texte liegen kann.

Ein Grundverständnis für diese Literatur und ihr pädagogisches wie literaturdidaktisches Potential zu schaffen, ist das Anliegen meiner Dissertation. Bei der Suche nach geeigneten literaturdidaktischen Konzeptionen zeigten sich jedoch einige kritische Aspekte: Wie aus den einleitenden Bemerkungen erkennbar wird, fehlen bisher kriterienorientierte Analysen der existierenden *inter-/transkulturellen* Konzepte (vgl. Wrobel 2006; Wintersteiner 2006) für den Deutschunterricht. Vielfach scheinen die meisten Konzepte mehr ein curriculares Additivum denn ein ganzheitliches Konzept zu bieten und den Kulturbegriff – willentlich oder unabsichtlich – auf *ethnische Differenz* zu reduzieren (vgl. Wintersteiner 2006: 15, 20). Neuere Impulse der Pädagogik, wie eben migrationspädagogische oder diversitätsbewusste Ansätze, wie sie die aktuelle bundesweite *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* mehrheitlich zu etablieren gedenkt, wurden bisher noch kaum eingebunden. Auch fehlen Untersuchungen zur konkreten Anschlussfähigkeit an Curricula sowie die Fokussierung auf Einstellungen der Lehrkräfte. Vielmehr vermitteln sie häufig den Eindruck, mit der Wahl des richtigen Werkes und der passenden Methode sei ein „guter“ *interkultureller* Literaturunterricht schon machbar, obschon die folgenreiche Studie von John Hattie (2020) erneut die Rolle der Lehrkraft für die Qualität des Unterrichts betonte. Bisherige Konzepte konzentrieren sich auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz an Schüler:innen und/oder den Beitrag der interkulturellen Literatur für deren Identitätsentwicklung,

ohne jedoch hierbei die selbige bei der Lehrkraft anzubahnen. Wenig Anknüpfungspunkte finden sich zudem zu Konzepten der zweitsprachlichen Deutschdidaktik (vgl. Wintersteiner 2006: 19), aber auch zu neueren Forschungslinien der deutschen Literaturwissenschaft, insbesondere der Interkulturellen Germanistik. Insgesamt überwog der Eindruck, dass mit den bisher mehrheitlich rezipierten literaturdidaktischen Konzeptionen und Modellen der Literatur der Deutschen aus Russland (aber auch anderer gesellschaftlicher Minderheiten) nicht genüge getan werden könne.

Das zentrale Forschungsinteresse der Dissertation ist es daher, seit dem Jahr 2000 vorliegende Konzepte des Literaturunterrichts hinsichtlich ihrer Passung zu einem modernen diversitätsorientierten und inklusiven Literaturunterricht zu analysieren und daraus resultierende Implikationen für die Praxis des Deutschunterrichts, aber auch die LehrerInnenbildung aufzuzeigen.

Als Beispielgegenstand dienen hierfür Texte der Deutschen aus Russland: Der Mehrwert dieser Texte liegt in der Erwartung einer Konfrontation mit *deutschen* Kulturelementen. Die Lesenden werden jedoch schnell der Tatsache gewahr, dass diese *deutsche* Kultur eine andere ist als die ihnen gegenwärtig bekannte. Damit können die Texte einen wesentlichen Impuls zu einer ersten kritischen Auseinandersetzung mit „natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen“ (Mecheril et al. 2010: 14) liefern, indem sie darauf aufmerksam machen, dass auch die eigene, als homogen wahrgenommene *deutsche* Kultur anders verstanden, verhandelt und tradiert werden kann, das heißt selbst durch Diversität und Dynamik gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund erscheinen russlanddeutsche Texte für einen diversitätsbewussten Literaturunterricht gut geeignet, wodurch sich notwendigerweise eine Fokussierung der Arbeit auf die Diversitätsdimension „Migration“ und „natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen“ ergibt. Zugleich sind diese Texte aufgrund des bisherigen wissenschaftlichen Desinteresses an ihnen noch frei von „kanonischen“ Interpretationen und bieten dahingehend mehr Freiräume.

Literaturverzeichnis

- Beutin, W., Beilein, M., Emmerich, W., Kanz, C., Lutz, B., Meid, V., Opitz, M., Opitz-Wiemers, C., Schnell, R., Stein, P., & Stephan, I. (Eds.). (2008). *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (7th ed.). Metzler.
- Bormann, A. v. (1994). Poesie im Auseinanderdriften. Die rumänendeutsche Lyrik. In W. Barner (Ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart* (pp. 843–859). Beck.
- Gansel, C. (2018). Das Vergangene erinnern. Russlanddeutsche Literatur vor und nach 1989 (Einleitung). In C. Gansel (Ed.), *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung* (pp. 17–31). Okapi.
- Haman, B., & Irod, M. (2019). Deutschstämmige Schriftsteller im Ostblock. In G. Pye, Gillian, & S. Strümper-Krobb (Eds.), *Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa. Ethnic German writers of communist Eastern Europe* (pp. 5–13). Hartung-Gorre.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2020). *Lernen sichtbar machen* (5th ed.). Schneider Hohengehren.
- Mecheril, P., Mar Castro Varela, M. do, Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mevisen, S. F. (2019). Russlanddeutsche Literatur. In Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.), *Dossier Russlanddeutsche* (pp. 70–78).

- Paulsen, N. (2018). Erinnerung als Traumabewältigung in der Literatur der Russlanddeutschen. Einblicke in die Vergangenheit und Gegenwart der Literatur der Russlanddeutschen. In C. Gansel (Ed.), *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung* (pp. 33–67). Okapi.
- Rosenstern, A., & Roth, M. L. (2019). Zur Situation der russlanddeutschen Literatur gestern und heute. In G. Pye, & S. Strümper-Krobb (Eds.), *Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa. Ethnic German writers of communist Eastern Europe* (pp. 89–95). Hartung-Gorre.
- Rötzer, H. G. (2008). *Geschichte der deutschen Literatur. Epochen – Autoren – Werke* (2nd ed.) C. C. Buchners.
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis*. Studien Verlag.
- Wrobel, D. (2006). Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In C. Dawidowski, & D. Wrobel, (Eds.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven* (pp. 37–52). Schneider Hohengehren.

**Kristina Schmitt (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt):
Szenische Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse im
diversitätssensiblen Literaturunterricht**

Die Entwicklung eines didaktischen Konzepts für einen diversitätssensiblen Deutschunterricht ist für alle Schularten von zentraler Bedeutung. Für den Aufbau eines theoretischen Fundamentes sollen deshalb die Ansprüche eines diversitätssensiblen Unterrichts mit den Zielen des Literaturunterrichts, insbesondere literarischer Lernprozesse, in Verbindung gebracht werden. Dabei stehen szenische Verfahren als zentrale Methode zur Förderung beider Zielsetzungen im Zentrum.

Szenische, darstellende Verfahren können im Wechselspiel mit anderen Lernformen eine wichtige unterstützende und ergänzende Funktion im diversitätssensiblen Literaturunterricht übernehmen, denn sie ermöglichen ein Lernen mit allen Sinnen, mit Kopf, Herz und Hand. Denken, Fühlen, Handeln und Wissen werden im Spiel miteinander in Verbindung gebracht und somit, ganz im Sinne des inklusiven Bildungsgedankens, ein ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozess initiiert. „Das Praktische und das Theoretische, das Individuelle und das Kollektive, das Psychische und das Physische, das Kognitive und das Sinnliche, das Geistige und das Emotionale“ (Klepacki 2007: 133). Dadurch wird den Schüler*innen ein individueller, multisensorischer und emotionaler Zugang zu literarischen Texten ermöglicht. „In der spielerischen Annäherung an literarische Texte wird die Grenze zwischen Ich und Textwelt zunehmend durchlässig und es öffnet sich ein Handlungsraum für vielsinnige Erfahrungen und Begegnungen mit sich, dem Text und anderen“ (Mayer 2018: 213). Ziel dabei ist ein offenes Setting, das nicht auf einen vorgegebenen Lern- und Entwicklungsweg abzielt, sondern so flexibel gestaltet ist, dass es Spielraum für heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse bietet. Szenische spielerische Verfahren umfassen alles in allem einen großen Methodenreichtum und viele Facetten, welche individualisiertes, differenziertes und zugleich kooperatives Lernen simultan vereinen können (vgl. Mayer 2018: 197). Auf der Grundlage des theoretischen Fundaments wird das Potenzial szenischer Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse in einem diversitätssensiblen Unterrichtskonzept am Beispiel eines differenzierten „Theatertagebuchs“ (entwickelt in Anlehnung an das Lesetagebuch) aufgezeigt.

Literaturverzeichnis

- Klepacki, L. (2007). *Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform*. Beltz Juventa.
- Mayer, J. (2018). Hören, sehen, erzählen und spielen. Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In J. Mayer, B. Geist, & A. Krapf (Eds.), *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst* (pp. 197–226). Schneider Hohengehren.