

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 Bezeichnungsformen 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[zuvollziehen“ (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 hineinzusetzen. 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, werterepektierenden 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 irgend-einem 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 autistischemustypischen 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 fiktion intern 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 jugendlichen 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 Analysekategorie ‚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 Analysekategorie ‚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 Schneerieße – 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. Terfloth (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. *kjl&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_BGBI&start=//%255B@attr_id='bgbl208s1419.pdf%255D#_bgbl_%2F%2F%25B%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>