

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 Tätigkeitstheorie<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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 Wygotskis 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 „Koope-ration 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 *Gregs Tagebuch – Von Idioten umzingelt* (2011). Das Phänomen der Differenzierung wird hier durch die Ausgabe unterschiedliche Texte illustriert:

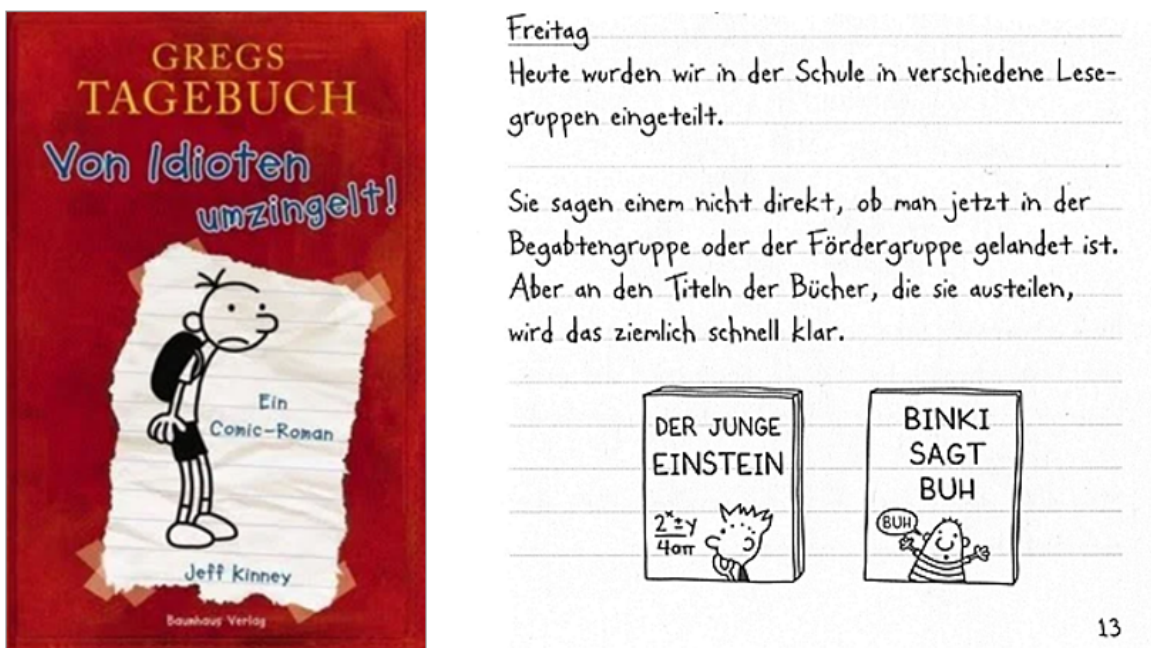


Abb. 1: Auszug aus *Gregs Tagebuch. Von Idioten umzingelt* (Kinney 2011: 13)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 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 falsch herum 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).<sup>3</sup>

---

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

<sup>3</sup> 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 reflektierten<sup>4</sup>) 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

---

<sup>4</sup> 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.

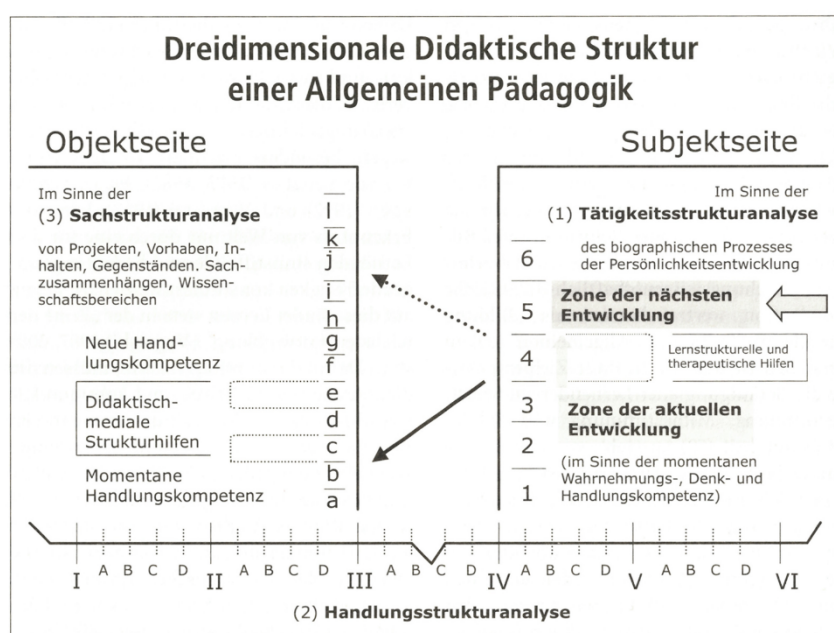


Abb. 2: Dreidimensionale Didaktische Struktur einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser 2011: 94)

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:

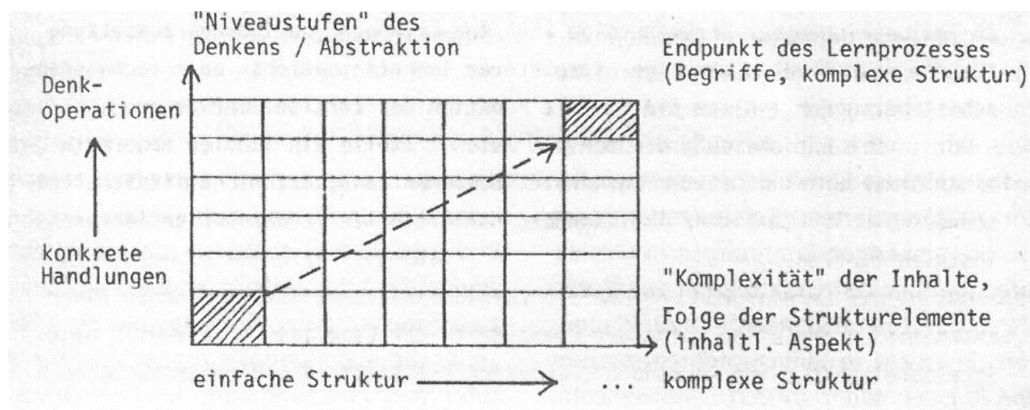


Abb. 3: Das Lernstrukturgitter (Kutzer 1982: 40) als Vorbild für eine Differenzierungsmatrix (zit. nach Sasse/Schulzeck 2013: 17)

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 Lexiconartikels	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. vorstellende 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. vorstellende Handlung	vorgegebene Fabeln in einen Lückentext einsetzen	vorgegebene Fabel-lehren einzelnen 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; fabel-marlieren	Aufbau/ Figuren im Bsp-text markieren oder unterstreichen	Hörbsp. anhören	Rollenverteilung durch unterschiedlich fabel. Unterstreichen am Text	schriftl. Nach-zählung
	Fabelwissen	Textverständnis/ Interpretation	Lesen / Vortrag	scenisches Spiel	Textproduktion Thematische Komplexität

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

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

**Differenzierungsmatrix zum Thema: Fabeln (JG6)**

Kognitive Komplexität

<b>Abstrakte Denkooperation</b>	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)
<b>Symbolische Denkooperation</b>	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)
<b>Vollständig vorstellende Handlung</b>	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
<b>Teilweise vorstellende Handlung</b>	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
<b>Konkrete/anschauliche Handlung</b>	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)
<b>Thema:</b>	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/sver-such/dmatrix/D\\_Fabeln.pdf](http://www.gu-thue.de/material/sver-such/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 zugordnet 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 darüber hinausgehende 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:

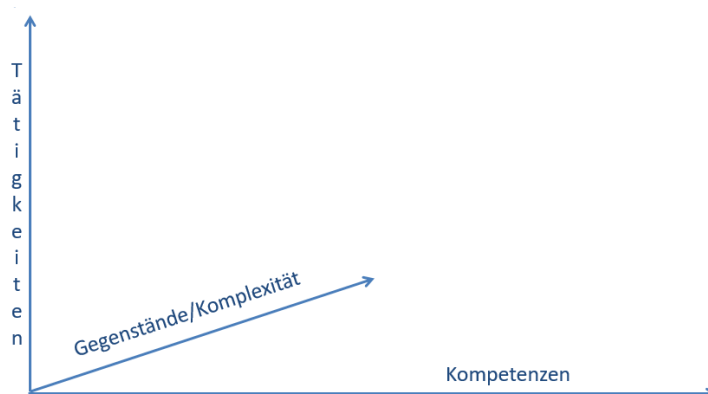


Abb. 6: Differenzierungsmatrix dreidimensional (vgl. ausführlicher dazu Frickel 2020)

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.<sup>5</sup> 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

<sup>5</sup> 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 Gegenstands, 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-SINNLICHES 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<sup>©</sup>-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](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](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.