



WIEBKE DANNECKER

Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten



Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen
für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen



Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten

Empirische Erkenntnisse und
didaktische Schlussfolgerungen für das
filmästhetische Lernen in heterogenen
Lerngruppen

Von

Wiebke Dannecker



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagzeichnung: Wiebke Dannecker

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2024-6

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhalt

1.0	Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten	3
1.1	Literaturunterricht und Inklusion – Bildungsgerechtigkeit in Theorie und Praxis.....	8
1.2	Gang der Untersuchung – Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis... 16	
2.0	Jenseits von Disparitäten – Bildungswissenschaftliche und didaktische Perspektiven auf das Thema Inklusion im Deutschunterricht.....	19
2.1	UN-Konvention/Curricula/Kompetenzen – bildungspolitische Entscheidungen	20
2.2	Inklusion umsetzen – Kompetenzorientierter Unterricht intersektional gedacht	23
2.3	Inklusiven Deutschunterricht planen und gestalten – zum Forschungsstand 27	
2.3.1	Forschungsstand: Förderpädagogik	28
2.3.2	Forschungsstand: Inklusive Deutschdidaktik	31
2.3.2.1	Sprachdidaktische Perspektive	36
2.3.2.2	Literaturdidaktische Perspektive.....	39
2.4	Literaturunterricht in inklusiven Lerngruppen – jenseits von Disparitäten ...	46
3.0	Fachdidaktische Perspektive: Filmästhetisches Lernen in inklusiven Lerngruppen.....	51
3.1	Begriffsbestimmung: Filmästhetisches Lernen	53
3.2	Inklusive Filmbildung als Critical Narrative Literacy.....	63
3.3	Diagnostischer Blick und Orientierung am „Kern der Sache“	68
3.4	Lerngegenstand spezifizieren: Filmisch erzählt – multimodal verfilmt Roman <i>Superhero</i> und Filmadaption <i>Am Ende eines viel zu kurzen Tages</i> ... 70	
3.5	Schüler*innenorientierung: Superheldenmotiv und visuelles Erzählen	75
3.6	Individualisierung des Lernens in offenen Lernarrangements	77
3.7	Kooperatives Lernen als notwendige Ergänzung	82
3.8	Selbstgesteuertes Lernen	84

4.0	(No)Superhero: Empirische Erprobung eines Lernarrangements für inklusiven Literaturunterricht.....	87
4.1	Stichprobenziehung.....	89
4.2	Fragebogen zu Vorwissen und Medienerfahrung der Schüler*innen.....	90
4.2.1	Durchführung Fragebogenerhebung.....	91
4.2.2	Ergebnisse: Fragebogen zu Vorwissen und Medienerfahrung.....	93
4.3	Schüler*inneninterviews zur Bestimmung des ‚Kerns der Sache‘.....	94
4.3.1	Durchführung: Schüler*inneninterviews.....	94
4.3.2	Ergebnisse: Schüler*innen-Interviews.....	97
4.4	(No)Superhero Entwurf eines Lernarrangements für inklusiven Literaturunterricht.....	99
4.4.1	Überlegungen zu Lernziel und Struktur der Unterrichtseinheit.....	99
4.4.2	Überlegungen zu Verlauf der Unterrichtseinheit, Aufgabenkonstruktion und Materialien.....	103
4.5	Erprobung des Lernarrangements in einer inklusiv unterrichteten zehnten Klasse.....	108
4.5.1	Durchführung: Erprobung des Lernarrangements.....	109
4.5.2	Ergebnisse: Erprobung des Lernarrangements.....	109
4.5.2.1	Lernwege der Schüler*innen: Bearbeitung der Aufgabenfelder und Wahl der Anforderungsniveaus.....	110
4.5.2.2	Nutzung kooperativer Lernformen und Hilfestellungen.....	113
4.6	Erprobung des kooperativen Lernsettings.....	115
4.6.1	Durchführung: Erhebung ‚kooperatives Lernen‘.....	117
4.6.2	Ergebnisse: ‚kooperatives Lernen‘.....	118
4.7	Fazit und Reflexion des methodischen Vorgehens.....	120
5.0	Gestaltung von Lernarrangements im inklusiven Literaturunterricht	123
5.1	Individualisierung – Lernpotenziale nutzen.....	123
5.2	Schüler*innenorientierung und ‚Kern der Sache‘ – Lernprozesse fokussieren.....	124
5.3	<i>Scaffolding</i> – mentale Handlungsweisen anwenden lernen.....	126
6.0	Ausblick.....	129
	Literaturverzeichnis.....	131
	Anhang.....	155

1.0 Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten

Inklusiver Unterricht wird oftmals mit der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit und deren rechtlicher Verankerung begründet.¹ Doch nicht selten werden bei der Konzeption didaktischer Modelle soziale Etikettierungen fortgeschrieben, indem einzelne Schüler*innen aufgrund einer bestimmten persönlichen oder körperlichen Disposition als Ziel der Inklusion identifiziert werden.²

Tenorth spricht diesbezüglich von einer „begrifflichen Einheitssuggestion bei praktischer Differenzkonstruktion“³ und meint damit, dass wir von der Inklusion und Teilhabe aller überzeugt sein können und dennoch in der Praxis häufig doch von ‚I-Klassen‘ und ‚I-Kindern‘ sprechen. Damit werden einzelne Schüler*innen durch ein bestimmtes Defizit definiert und als solches differenziert beschult, wodurch ihre Sonderrolle innerhalb der Klassengesellschaft sichtbar bleibt. Dies lässt sich natürlich nicht gänzlich vermeiden, aber dennoch ist es wichtig, gegenüber der Integration einzelner Benachteiligter die Inklusion aller als schulische und gesellschaftliche Zielperspektive anzustreben.

Gerade weil Inklusion in der Vergangenheit häufig als Möglichkeit zur Realisierung von Chancengleichheit und Initiierung von Toleranz gegenüber Diversität verstanden wurde, wendet sich Prengel mit ihrer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ gegen ein identifizierendes Denken, das sich auf Förderbedarfe bezieht⁴, und fordert daher: „Gleichheitsrechte und individuelle Anerkennung für jedes einzelne Kind lassen sich am besten realisieren im gemeinsamen Unterricht in einer Schule für alle Kinder in der Primarstufe und der Sekundarstufe.“⁵ Dies impliziert die Frage, wie alle Schüler*innen im Bildungswesen als Person akzeptiert und wie ihre Leistungen angemessen diagnosti-

¹ Vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Präambel. 2018. Siehe: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile (15.08.2019).

² Vgl. Moser, Vera: Braucht Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: *Zeitschrift Für Inklusion* 3 (2012). Siehe: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40 (15.08.2019).

³ Tenorth, Heinz-Elmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Hrsg. v. Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg u. Judith Riegert. Oberhausen: Athena 2013. (= Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 27). S. 17-41, S. 34.

⁴ Vgl. Prengel, Annedore: Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Hrsg. v. Birgit Warzecha. Münster: Waxmann 2003. S. 27-39, S. 28.

⁵ Prengel: *Kinder akzeptieren*, S. 33.

ziert werden können, ohne dass sie dabei etikettiert und ihre individuellen Lernvoraussetzungen nicht berücksichtigt werden?⁶ Als grundlegend erweist sich, Prengel zu folge, die Diagnostik der Ausgangslagen im Sinne der Realisierung von Anerkennung sowie eine offene Haltung seitens der Lehrenden.⁷ Tatsächlich weisen die Ergebnisse einer Befragung von Grundschullehrkräften zu ihren Einstellungen und zu ihrer Motivation, sich mit inklusionsspezifischen Themen zu beschäftigen, darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen mit der Berücksichtigung förderpädagogischer Bedarfe und einer positiven Einstellung der Lehrkräfte besteht.⁸ Dies ist nicht verwunderlich, wenn man an die in der Vergangenheit fehlende Beachtung von Inklusion in den Lehramtsstudiengängen für die Regelschule denkt.

Allerdings ist es mit einer positiven Einstellung gegenüber Inklusion noch nicht getan. So argumentiert beispielsweise Ahrbeck, dass die Vorgaben der BRK dahingehend ernst genommen werden müssen, dass darin ein Bildungsanspruch (BRK §24) formuliert sei, der sich nicht in der idealistischen Vorstellung einer humanen Gesellschaft erschöpfe.⁹ Ahrbeck plädiert für eine abwägende Haltung gegenüber der Realisierung von Inklusion und wendet sich gegen einen ideologisch gewollten „Inklusionismus“¹⁰. Auch Feuser wehrt sich gegen eine Inklusion um ihrer selbst willen. Mit ihren Schlussfolgerungen stehen sich die beiden Forscher allerdings diametral gegenüber; während der eine die Abschaffung der Förderschulen fordert (Feuser), plädiert der andere für deren Erhalt (Ahrbeck). Allerdings sind sich beide einig darin, dass ideologische Positionierungen eine „tatsächlich realisierende, angemessene Pädagogik und Didaktik vermissen lassen“¹¹. Damit sind diversitätsorientierte Ansätze, wie etwa der eingangs zitierte von Prengel, jedoch nicht in Frage gestellt. Vielmehr muss aus fachdidaktischer Perspektive konkretisiert werden, wie die Realisierung von Lernchancen für alle Schüler*innen gelingen kann. Denn nicht erst seit dem Beschluss der Bundesregierung, Inklusion zu verwirklichen und damit das Ziel zu realisieren, dass „Menschen mit und ohne Behinderungen von Anfang an gemeinsam in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben und zusammenleben“¹², stehen Deutschlehrer*innen vor der Herausforderung, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie eine Teilhabe aller ermöglichen. Doch wie kann das gelingen?

⁶ Vgl. Prengel: Kinder akzeptieren, S. 33.

⁷ Vgl. Prengel: Kinder akzeptieren, S. 36.

⁸ Vgl. Hellmich, Frank u. Gamze Görel: Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In: Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Hrsg. v. Michael Lichtblau, Daniel Blömer u.a. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014. S. 48-61, S. 56 f.

⁹ Vgl. Ahrbeck, Bernd: Inklusion – eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer 2014. (= Brennpunkt Schule). S. 89 f.

¹⁰ Vgl. Ahrbeck: Inklusion, S. 116 f.

¹¹ Feuser, Georg: Der lange Marsch durch die Institutionen... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: *Behindertenpädagogik* 51 (2012). H. 1. S. 5-34, S. 24.

¹² Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. 2011. S. 10. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (15.08.2019).

Bislang liegen zu dieser Frage nur wenige deutschdidaktische Konzeptionen vor, deren empirische Fundierung noch aussteht. Diesem Desiderat soll im Folgenden nachgegangen werden, indem ein fachdidaktischer Zugriff auf das filmästhetische Lernen in inklusiven Lerngruppen skizziert wird, dem ein ‚erweitertes‘ Verständnis von Inklusion zugrunde liegt. Ein solches Verständnis ist nicht ausschließlich – wie das oftmals in der öffentlichen Diskussion passiert¹³ – auf die körperlich-emotionale Disposition einzelner Lernender beschränkt. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Schüler*innen in heterogenen (bzw. inklusiven) Lerngruppen zu berücksichtigen.

Bezüglich der literar-/ästhetischen Kompetenzen findet man in einer Schulklasse generell divergierende Kompetenzniveaus, Interessen und Erfahrungen vor. Die kognitiven Fähigkeiten und die Routinen der Schüler*innen im Umgang mit literarischen Texten und deren medialen Dispositiven, i.e. Hörbuch-, Film-, *Graphic Novel*-Adaption, sind ganz unterschiedlich ausgeprägt. Demzufolge sieht sich die Literaturdidaktik herausgefordert, ein tragfähiges Konzept zu entwickeln, welches sowohl die individuell divergierenden Fähigkeiten zur Bewältigung von Lern- und Leseprozessen als auch die unterschiedlichen Dispositionen der Lernenden berücksichtigt. Insbesondere die empirische Fundierung solcher Ansätze stellt derzeit noch ein Desiderat dar, denn insgesamt ist „die *empirische* Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar“. ¹⁴ Zudem steht die Konkretisierung an exemplarischen Unterrichtsthemen und Lerngegenständen noch aus. ¹⁵ Diesem Desiderat folgt diese Studie, indem ein Modell für inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe entwickelt wird, das die unterschiedlichen Stärken der Schüler*innen innerhalb einer Lerngruppe im Sinne einer Potenzialorientierung anerkennt und die individuellen An eignungspfade der Schüler*innen bedenkt. Dies hat sich in einer empirischen Studie als bedeutsam für das literarästhetische Lernen erwiesen. ¹⁶

Legt man ein ‚erweitertes‘ Verständnis von Inklusion für die Planung von Unterricht zugrunde, so bedeutet dies, inklusiven Literaturunterricht nicht länger im Sinne einer Defizitorientierung entlang von ‚Behinderungsarten‘ zu denken, sondern die Heterogenität der Schüler*innen als solche anzuerkennen und den unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnissen und Kapazitäten gerecht zu werden. Son findet man in einer Schulklasse beispielsweise nicht nur hinsichtlich der körperlich-emotionalen Dispositionen oder des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen Heterogenität vor, sondern auch bezüglich der Kompetenzen des Lesens und literar-/ästhetischen

¹³ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft.

¹⁴ Musenberg, Oliver u. Judith Riegert: Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Hrsg. von Dens. Stuttgart: Kohlhammer 2015. S. 13-28, S. 20.

¹⁵ Vgl. Musenberg u. Riegert: Inklusiver Fachunterricht, S. 41.

¹⁶ Vgl. Dannecker, Wiebke: Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: WVT 2012, S. 189.

Verstehens bringen die Schüler*innen verschiedene Interessen und Erfahrungen mit. So sind etwa die kognitiven Fähigkeiten und die Routinen der Schüler*innen im Umgang mit literarischen Texten ganz unterschiedlich ausgeprägt. Dementsprechend macht es Sinn, der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde zu legen, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen zu berücksichtigen. Die Umsetzung dieses Anspruchs kann gelingen, indem das Lernen ausgehend von der fachlichen Struktur der Lerngegenstände und dem Kompetenzerwerb der Lernenden gestaltet wird.

Demzufolge stellt diese Studie eine fachdidaktische Konzeptualisierung für Literaturunterricht in inklusiven Lerngruppen vor, die auf eine an zu erwerbenden Kompetenzen orientierte Individualisierung des Lernens abzielt und zugleich der sozialen Konstruktion von Differenzlinien entgegenwirkt.¹⁷ Eine solche Konzeption löst den Anspruch der Bildungsgerechtigkeit ein, da einzelne Schüler*innen nicht anhand eines bestimmten Defizits definiert und als solches differenziert beschult werden. Vielmehr liegt diesem fachdidaktischen Ansatz die Zielsetzung zugrunde, die schulische und gesellschaftliche Inklusion aller als Zielperspektive anzustreben und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren. Daher stellt die hier vorgestellte fachdidaktische Konzeption nicht die Auseinandersetzung mit dem ‚Umgang mit Behinderung als Thema eines literarischen Textes‘ in den Vordergrund, sondern schlägt ein fachdidaktisches Konzept vor, das eine Vermittlung von film-/ästhetischen Kompetenzen jenseits sozio-kultureller Differenzlinien in den Blick nimmt. Ein in diesem Sinne verstandener inklusiver Literaturunterricht ist damit nicht mehr auf die Lektüre bestimmter literarischer Texte festgelegt, die sich inhaltlich mit dem Thema Benachteiligung auseinandersetzen und die dann im Unterricht für ‚Betroffene‘ und ‚Nicht-Betroffene‘ aufgearbeitet werden, sondern es kann auf eine Vielfalt an thematischen und film-/ästhetischen Erscheinungsformen als Unterrichtsgegenstand zurückgegriffen werden.

Grundsätzlich bedarf es bezüglich der Planung und Gestaltung von Lernarrangements zunächst einer Bestimmung der Lernausgangslagen im Sinne einer ganzheitlichen Diagnostik, die auch Aspekte der Sozialisation und die Interessen der Lernenden einbezieht. Bereits 2004 verwies die Kultusministerkonferenz in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrer*innenbildung auf die Bedeutsamkeit der Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse.¹⁸ Diagnostik wird zunehmend als wesent-

¹⁷ Vgl. Dannecker, Wiebke: Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg in eine inklusive Deutschdidaktik. Hrsg. v. Johannes Hennies u. Michael Ritter. Stuttgart: Fillibach 2014. S. 209-220, S. 212.

¹⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2014. Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_1_2_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (15.08.2019), S. 5.

lich für die Unterrichtsgestaltung, die Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse und die Entwicklung von Unterrichtsqualität angesehen.¹⁹ Dies gilt in besonderer Weise für inklusives Lernen.²⁰ Demnach ist diagnostische Kompetenz ein zentraler Bestandteil der Lehrer*innenprofessionalität, die sich als Fähigkeit zur Bestimmung von Lernausgangslagen bestimmen lässt. Die Fähigkeit, geeignete empirischer Instrumente, wie etwa Lesekompetenztests, oder auch nicht standardisierter Verfahren wie die Arbeit mit Lernentwicklungsbögen²¹ auswählen und anwenden zu können, kann demnach als ein grundlegendes Ziel der Lehrer*innenbildung angesehen werden. Nur durch eine gewissenhafte und auch auf fachliche Kompetenzen bezogene Diagnostik können verschiedene Lernvoraussetzungen, aber auch Begabungen und Interessen der Schüler*innen gewürdigt werden.

Im Anschluss an die Bestimmung der individuellen Lernvoraussetzungen stellt sich die Frage, wie filmästhetisches Lernen in inklusiven Lernsettings ermöglicht werden kann. Zum Umgang mit Filmen im Deutschunterricht sind einige theoretische Modellierungen und Unterrichtsmodelle sowie einzelne empirische Studien vorgelegt worden (vgl. Kapitel 3.1). Zum Lernen in inklusiven Lernsettings liegen vor allem Modellierungen für den Unterricht in der Grundschule sowie einzelne empirische Studien vor (vgl. Kapitel 2.3). Ein theoretisch fundiertes und empirisch rekonstruiertes Modell stellt bislang noch ein Forschungsdesiderat literaturdidaktischer Forschung dar, dem sich die vorliegende Studie hinsichtlich des filmästhetischen Lernens in einer inklusiv unterrichteten, zehnten Klasse annehmen will. Dementsprechend versteht sich diese Studie als Beitrag zur empirischen Fundierung literaturdidaktischer Modellbildung für inklusiven Unterricht. Abschließend werden Schlussfolgerungen für eine gelingende Unterrichtspraxis in inklusiven Lerngruppen formuliert und weitere Desiderata benannt. Das Buch richtet sich somit einerseits an Lehrer*innen, die ein Konzept für die Planung und Gestaltung von inklusivem Deutschunterricht suchen sowie an Fachleiter*innen, die im Studienseminar theoretische Grundlagen der Vermittlung in inklusiven Lerngruppen thematisieren wollen, und andererseits an Forscher*innen, die an Grundlagenforschung und empirischen Erkenntnissen zur Konzeption von Lernarrangements im inklusiven Deutschunterricht der Sekundarstufe interessiert sind. Für die Unterrichtspraxis bietet diese Studie ein Unterrichtsmodell mit zugehörigem Aufgabensetting und Materialien, das in einem zehnten Jahrgang erprobt wurde und das sich auf andere Unterrichtsgegenstände übertragen lässt.

¹⁹ Vgl. Schrader, Friedrich-Wilhelm: Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31 (2013) H. 2. S. 154-165, S. 155.

²⁰ Vgl. Heinrich, Martin, Michael Urban u. Rolf Werning: Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Hrsg. v. Hans Döbert u. Horst Weishaupt. Münster: Waxmann 2013. S. 69-133, S. 86 f.

²¹ Vgl. Baumann, Jürgen u. Astrid Müller: Lesen beobachten und fördern. In: *Praxis Deutsch* 194 (2005). S. 6-13, S. 8 f.

1.1 Literaturunterricht und Inklusion – Bildungsgerechtigkeit in Theorie und Praxis

Beschäftigt man sich mit Bildungsgerechtigkeit und Inklusion, so ist zunächst zu klären, was diese Begriffe bedeuten und welche Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung sich daraus ergeben. Insbesondere in der angrenzenden Fachdisziplin der Pädagogik der Förderschwerpunkte gibt es dazu bereits eine lange Forschungstradition. Ziemen zufolge meint Inklusion „die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden.“²² Eine solche Vorstellung ist von Reich mit den Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft verbunden worden:

Vielmehr bedeutet Demokratie eine Achtung vor dem Anderen, der anders als ich ist, was auch eine Förderung seiner Handlungschancen zur Teilnahme an der Demokratie an die erste Stelle des Handelns aller rücken muss. [...] Dies gibt der Erziehung als wesentlicher Chance zur Bereitstellung der Möglichkeiten für eine Entwicklung aller eine grundlegende Bedeutung.²³

Reich formuliert davon ausgehend als unbedingtes Anliegen einer inklusiven Didaktik: „Allen Formen der Behinderung oder behinderter Lernchancen ist eine Lernumgebung bereit zu stellen, in der die Lernen ihren Teil möglichen Lernens beitragen können, der ihren Ressourcen entspricht.“²⁴ Dies sei insbesondere vor dem Hintergrund des deutschen Schulsystems geboten, das im internationalen Vergleich die höchste Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft aufweise und gleichzeitig am frühesten (nach der vierten Klasse) auf eine Selektion nach Leistung ziele.²⁵ Reich fordert daher, dass Erziehung dem Anspruch einer gelebten Demokratie gerecht werde²⁶, indem auch ‚nicht-behinderte‘ Schüler*innen lernen, sozial, kommunikativ und partizipativ an Inklusion teilzuhaben.²⁷ Boban und Hinz führen diesen Anspruch noch weiter, indem sie formulieren: „Ziel der Freiheit im pluralistischen Lernen ist es,

²² Ziemen, Kerstin: Inklusion. Siehe: http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf (15.08.2019), S. 2.

²³ Reich, Kersten: Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In: Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Hrsg. v. Kerstin Ziemen. Oberhausen: Athena 2008. S. 36-54, S. 37.

²⁴ Reich: Demokratie und Didaktik, S.52.

²⁵ Vgl. Reich: Demokratie und Didaktik, S. 42 f.

²⁶ Vgl. Reich: Demokratie und Didaktik, S. 53.

²⁷ Vgl. Reich: Demokratie und Didaktik, S. 52. Hier wird die theoretische Fundierung in der Kritischen Theorie im Sinne von Adornos Diktum, das eine Erziehung zum Widerstand fordert, deutlich. Siehe dazu: Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band 10.2. Kulturkritik und Gesellschaft II. Darmstadt: Wissenschaftliche. Buchgesellschaft 1998.

Menschen und ihr Lernen so zu stärken, dass sie an sich und ihre (Erkenntnis-)Möglichkeiten glauben.“²⁸ Sie sehen eine besondere Herausforderung darin, innerhalb eines auf Selektion hin konzipierten Schulsystems inklusiven Unterricht zu gestalten und nicht nur Teilhabe zu ermöglichen, sondern das Lernen so zu konzipieren, dass Unterstützung für unterschiedliche Bedarfe und in verschiedensten Lernarrangements möglich ist.²⁹ Auch der *Index for Inclusion* betont: „Equality is not about everyone being the same or being treated in the same way but about everyone being treated as of equal worth.“³⁰ In diesem Statement klingen einerseits die im Grundgesetz kodifizierten Grundrechte an. Andererseits lässt sich eine Verschiebung des Konzepts von ‚special educational needs‘ hin zu ‚individual educational needs‘ erkennen. Auf diese Weise ließe sich vermeiden, dass Kindern mit einem Förderbedarf geringe Lernzuwächse zugetraut werden: „Labelling children as ‘having special educational needs‘ can lead to lowered expectations.“³¹

Folgt man einem so genannten ‚weiten‘ Verständnis von Inklusion, das auf „Maximierung der Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung“³² zielt, so sieht man sich allerdings mit dem Problem konfrontiert, dass dieser Vorstellung im deutschen Bildungssystem ein ‚enger‘ Inklusionsbegriff gegenübersteht, der sich im Sinne einer Defizitorientierung auf den Ausgleich von Nachteilen bezieht und der in der Schule – nicht erst durch die beschlossene Kompetenz- und Leistungsmessung – eine Orientierung am Leistungsprinzip vorsieht und damit die Selektionsfunktion der Schule in den Vordergrund rückt. Heinrich, Urban und Wernig sprechen sich daher demgegenüber für eine Betonung der Integrationsfunktion von Schule aus, was ihres Erachtens zu einem Verständnis von inklusiver Beschulung führt, das „die pädagogische Individualisierung und den auf Inklusion zielenden Umgang mit Heterogenität als den pädagogischen Normalfall begreift“³³. Dabei wäre dann im Blick zu behalten, „dass auch die konkreten am engen Inklusionsbegriff ausgerichteten Veränderungen letztlich zu einer schulischen Praxis führen müssen, die nach Möglichkeit dem weiten Inklusionsverständnis gerecht wird.“³⁴

Empirische Studien zu dieser Fragestellung sind, der Expertenkommission zufolge, nach wie vor erforderlich: „Über die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Planung

²⁸ Boban, Ines u. Andreas Hinz: „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Hrsg. v. Kerstin Ziemen. Oberhausen: Athena 2008. S. 71-98, S. 91.

²⁹ Vgl. Boban u. Hinz: „The inclusive classroom“, S. 72 f.

³⁰ Booth, Tony u. Mel Ainscow: *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. 3. Aufl. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education 2011, S. 22.

³¹ Booth u. Ainscow: *Index for Inclusion*, S. 41.

³² Ainscow, Mel u.a.: *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge 2006, S. 15f.

³³ Heinrich, Urban u. Wernig: *Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*, S. 77.

³⁴ Heinrich, Urban u. Wernig: *Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*, S. 77.

und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts in inklusiven Lerngruppen liegen bisher keine fundierten Forschungsergebnisse vor.³⁵ Dazu bräuchte es einer engeren Verknüpfung von fachdidaktischer und pädagogischer Forschung. Zugleich würden empirische Befunde Aufschluss über die Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts bereitstellen. Dies würde außerdem vermeiden helfen, dass die Diskussion um die Realisierung von Inklusion – auch auf schulstruktureller Ebene – ideologisch geführt würde.

Auf schulstruktureller Ebene plädieren Heinrich, Urban und Werning für: „So wenig separierende funktionale Ausdifferenzierung wie notwendig und so viel Individualisierung wie möglich.“³⁶ Dabei ist die Vorstellung von Individualisierung leitend, die „im pädagogischen Sinne auf die ganze Person zielt“³⁷. Inwiefern das Lernen an spezifischen Gegenständen in inklusiven Lernsettings gelingen kann, ließe sich aus didaktischer Perspektive mithilfe theoretisch reflektierter und empirisch rekonstruierter Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von Lernarrangements beantworten.

Aus der Perspektive der Förderpädagogik schlagen Musenberg und Riegert hinsichtlich des inklusiven Fachunterrichts folgende Begriffsbestimmung vor: „Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogenen Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftliche erlebten Unterrichtsangeboten.“³⁸ Dieser Definition ist in ihrer Allgemeingültigkeit sicherlich für alle Fächer anschlussfähig. Nun bedarf es einer Konkretisierung hinsichtlich der Gegenstände inklusiven Literaturunterrichts.

Aus literaturdidaktischer Perspektive ist vergleichsweise früh eine theoretische Konzeption für inklusiven Literaturunterricht vorgelegt worden, welche die Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen fokussiert.³⁹ Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist nicht eine Orientierung an Defiziten der Lernenden, sondern der Kompetenzerwerb der Schüler*innen. Dafür ist eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil)Kompetenzen und der Entwicklung möglicher Hilfestellungen im Sinne individueller Zugänge notwendig. Dabei gilt es die fachwissenschaftliche Perspektive der Gegenstandswahl sowie die Sicht der Rezipierenden gleichermaßen im Blick zu behalten.

Als sprachlich und inhaltlich intentional gestaltete Kunstwerke, laden Romane, Filme oder Kurzprosa, lädt allgemein das Erzählen in unterschiedlichen Medien, nicht nur zum genießenden Nachvollzug fiktionaler Welten ein, sondern fordert dazu heraus,

³⁵ Heinrich, Urban u. Werning: Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen, S. 85.

³⁶ Heinrich, Urban u. Werning: Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen, S. 77.

³⁷ Heinrich, Urban u. Werning: Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen, S. 77.

³⁸ Musenberg u. Riegert: Inklusiver Fachunterricht, S. 24.

³⁹ Vgl. Dannecker: Literaturunterricht inklusiv, S. 212.

sich mit fremden kulturellen Gegebenheiten oder vergangenen Zeiten und ihrer literarästhetischen Gestaltung auseinanderzusetzen. Die Rezeption ermöglicht einerseits einen empathischen und genießenden Nachvollzug fremder Sichtweisen sowie andererseits eine Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit.⁴⁰ Insofern stellt die Auseinandersetzung mit Literatur, Theater und Film einen wesentlichen Bestandteil des kulturellen Lebens dar und eröffnet „den Lernenden spezifische Weisen der Welterklärung und des Weltverstehens“.⁴¹ So erweist sich die Auseinandersetzung mit Literatur als Kern kultureller Teilhabe.⁴² Grundlegend sind dafür die Strukturen und Prozesse der Lesesozialisation. In diesem Zusammenhang wird der Anschlusskommunikation eine hohe Bedeutung zugesprochen.⁴³ Für eine literaturdidaktische Modellierung für die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts würde dies bedeuten, dass es sich an dem Ansatz der hermeneutisch bzw. rezeptionsästhetisch orientierten Gesprächsdidaktik orientieren würde.⁴⁴ Da dieser Ansatz allerdings für den inklusiven Unterricht nicht ausreichend wäre, wenn man etwa an die Teilhabe von Schüler*innen denkt, die nicht verbalsprachlich kommunizieren können, so müsste ein Konzept für inklusiven Literaturunterricht außerdem um handlungs- und produktionsorientierter Methoden und performativer Zugriffe ergänzt werden (vgl. dazu Kapitel 2.4).

Dies würde dem Umstand Rechnung tragen, dass Menschen mit Behinderung oftmals die Fähigkeit abgesprochen wird, literarische Texte genießend verstehen zu können. Auch aktuelle empirische Studien zur kulturellen Teilhabe in außerschulischen Settings wiederlegen dies.⁴⁵ So kommt Groß-Kunkel zu dem Ergebnis: „Menschen mit geistiger Behinderung können und wollen trotz Leseschwierigkeiten durchaus Romane (beispielsweise von Siegfried Lenz oder Uwe Timm) lesen.“⁴⁶ Auch die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung belegen diese Erkenntnis. So konnte Wiprächtinger-Geppert in ihrer Studie zeigen, dass Literatur zwar nur selten Gegenstand in der

⁴⁰ Vgl. Dannecker: Literarische Texte reflektieren und bewerten, S. 2 f.

⁴¹ Hallet, Wolfgang: Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Hrsg. v. Dems. u. Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007. S. 31-47, S. 45.

⁴² Abraham, Ulf u. Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt 2009, S. 24.

⁴³ Vgl. Abraham u. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 26.

⁴⁴ Siehe dazu: Nickel-Bacon, Irmgard: Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann. Weinheim/München: Juventa 2006. S. 95-114.

⁴⁵ Groß-Kunkel, Anke: Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017 sowie: Wilke, Julia: Literacy und geistige Behinderung: Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: Springer VS 2016.

⁴⁶ Groß-Kunkel, Anke: Gemeinsam lesen und erzählen: Geschichten von und mit Menschen mit und ohne Behinderung. In: Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch. Hrsg. v. Barbara Fornefeld. Berlin: LIT 2011. S. 93-105. (= Grundlegungen in der Geistigbehindertepädagogik, Bd. 1), S. 98.

Förderschule ist, aber 11-14-jährige Förderschüler*innen sehr wohl über literarische Rezeptionskompetenz verfügen und sich auch diejenigen, die nicht oder nur marginal lesen können, intensiv am literarischen Unterrichtsgespräch beteiligen.⁴⁷

Die Beantwortung der Frage, wie sich eine kulturelle Teilhabe aller im Sinne der BRK, Artikel 30, Absatz 1 „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ erzielen und damit der Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Teilhabe am kulturellen Leben realisieren lässt, stellt somit aus Perspektive der Inklusionsforschung bislang noch ein Desiderat dar. Mit der Gestaltung von gemeinsamen Lesesituationen, wie etwa mit der außerschulischen Initiative der LEA-Leseclubs[®], werde für eine größere Offenheit gegenüber Menschen mit Behinderung sensibilisiert.⁴⁸ Im schulischen Kontext betrifft die Umsetzung der UN-BRK auch die Frage, welche Maßnahmen getroffen werden müssen, „um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben“ (BRK, Art. 30, 1).⁴⁹ Diesem Forschungsdesiderat folgt die hier vorgestellte Studie, mit dem Ziel: Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe im inklusiven Literaturunterricht im Sinne des filmästhetischen Lernens zu erproben und in einem zweiten Schritt Zugänge zu Literatur, Theater und Medien sowie Methoden und Materialien für den inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln (vgl. Kapitel 4).

Reich hat ausgehend von einer Didaktik des sozialen Konstruktivismus⁵⁰ Bausteine für eine inklusive Schule entwickelt.⁵¹ Der Kölner Inklusionsforscher argumentiert, dass eine Didaktik als sozialer Konstruktivismus für Inklusion geeignet sei, weil von den Lernenden ausgegangen werde.⁵² Unter seinen Bausteinen finden sich Rahmenpunkte für inklusive Schulentwicklung, wie eine geeignete Schularchitektur oder den Aufbau und die Pflege von Beziehungen und Teams. Diese Aspekte sind auch aus fachdidaktischer Perspektive relevant – z.B. die Schaffung einer förderlichen Lernumgebung, die Berücksichtigung von Lernenden mit Förderbedarf, oder eine differenzierte Beurteilung. Mit diesen Aspekten sind somit wesentliche Punkte der Schulentwicklung benannt, die es an den einzelnen Schulen hinsichtlich einer Entwicklung zu inklusiven Schulen zu prüfen und ggf. weiterzuentwickeln gilt. Doch wie kann die Gestaltung inklusiven Unterrichts gelingen?

⁴⁷ Vgl. Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009, S. 277.

⁴⁸ Siehe: Fish, Tom, Vicki Graff u. Anke Gross-Kunkel: Next Chapter Book Club: Lifelong learning and community inclusion. In: Exceptional children: An Introduction to Special Education. Hrsg. v. W. L. Heward. 1. Aufl. Upper Saddle River (NJ): Merrill/Prentice Hall 2013. S. 594-595.

⁴⁹ Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention.

⁵⁰ Vgl. Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz 2014, S. 50.

⁵¹ Vgl. Reich: Inklusive Didaktik, S. 9.

⁵² Vgl. Reich: Inklusive Didaktik, S. 53.

Arndt und Werning zufolge unterscheidet sich der Unterricht an inklusiven Schulen nicht wesentlich von Unterricht an herkömmlichen Schulen. Vielmehr erfordere die Unterrichtsgestaltung an inklusiven Schulen eine gute allgemeine Didaktik und spezifische sonderpädagogische Expertise.⁵³ Ihrer Einschätzung folgend benötigten Kinder mit Förderbedarf „mehr Übung, Beispiele und konkrete Erfahrungen eines Transfers sowie eine sorgsame Überprüfung der Lernentwicklung“⁵⁴. Als wesentliche Elemente und Prinzipien für eine inklusive Unterrichtsgestaltung stellen sie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie die bekannten Merkmale ‚guten Unterrichts‘, wie Klarheit, Methodenvielfalt, Aktivierung von Wissen, fest. Darüber hinaus gelten für den inklusiven Unterricht „curriculums- und systembezogene Diagnostik, kooperatives Lernen und individuelles Feedback“⁵⁵ als wichtige Bausteine eines guten Unterrichts.

Im internationalen Vergleich ergibt sich folgendes Bild:

Während die Lehrkräfte allgemeiner Schulen tendenziell den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht sicherstellen (*Classroom Management*, Klassenklima, fachliche Vorbereitung), erfüllen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher spezialisierte Aufträge (Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schüler).⁵⁶

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass eine Kooperation bezüglich der Planung und Gestaltung von Fachunterricht sowohl einer fachlichen als auch pädagogischen Expertise bedarf, um Lernarrangements zu spezifischen – für inklusiven Unterricht begründet ausgewählten – Gegenständen bzw. Kompetenzen vornehmen zu können. Hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzung im Team-Teaching von Fachlehrer*in und Förderpädagog*in spricht Wocken von einer „Balance zwischen gemeinsamen und individualisierenden Lernsituationen sowie zwischen unterrichts(mit)gestaltenden und unterrichtsunterstützenden Funktionen“⁵⁷, die auch zwischen den Lehrkräften

⁵³ Vgl. Werning, Rolf u. Ann-Kathrin Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: Inklusion im Sekundarbereich. Hrsg. v. Ewald Kiel. Stuttgart: Kohlhammer 2015. (= Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2). S. 53-96, S. 54 f.

⁵⁴ Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 60.

⁵⁵ Vgl. Moser, Vera u. Hubertus Redlich: Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen: Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für inklusive Schulentwicklungen. In: *Lernende Schule* 14 (2011). S. 9-12, S. 11.

⁵⁶ Melzer, Conny, Clemens Hillenbrand u.a.: Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (2015) H. 51. S. 61-80, S. 73.

⁵⁷ Wocken, Hans: Zur Aufgabe des Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: 25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Hrsg. v. Sabine Knauer, Klaus Meißner u. Douglas Ross. Berlin: Deisterweg Hochschule e.V. 1998. S. 252-258, S. 257.

gefunden werden müsse. Werning und Baumert legen eine Liste von Gelingensbedingungen vor, die auch fachdidaktische Fragestellungen berühren.⁵⁸ Neben der ‚Kommunikation der Unterrichtsziele und Erfolgskriterien‘ nennen sie beispielsweise Aspekte wie die Aufgabenkonstruktion und die Anpassung der Schwierigkeit der Aufgaben an die Fähigkeit der Schüler*innen, so dass Bearbeitung und Lösung kognitiv herausfordernd sind, aber im Bereich der proximalen Entwicklung liegen. Außerdem betonen die Autor*innen die Bedeutsamkeit kommunikativen Lernen unter *Peers* im Zusammenhang mit dem Lernen mit allen Sinnen, Lernen durch Handeln, Wahlmöglichkeit bei den Aufgaben, Portfolios, Entwicklungsgespräche und Förderpläne.⁵⁹ Zudem werde die „Anschlussfähigkeit der Lehre an die Lernenden zu einem Schlüsselkriterium für die Qualität des Unterrichts“⁶⁰. Die Qualitätskriterien verdichteten sich dabei z.B. in kognitive Aktivierungsqualitäten, die eine große Verarbeitungstiefe und Konsolidierung sicherstellen, ein eine Aufmerksamkeit maximierende Klassenführung und Regelklarheit des Unterrichts und in ein unterstützendes Unterrichtsklima, das motivational über die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit lernförderlich wirkt. Dabei beziehen sich die Inklusionsforscher*innen auf eine Erkenntnis von Fend, der zeigen konnte, dass bei einer ko-konstruktiven Grundhaltung die Anschlussfähigkeit der Lehre an die Lernenden zu einem Schlüsselkriterium für die Qualität des Unterrichts wird.⁶¹ Diese Anschlussfähigkeit ließe sich aus fachdidaktischer Sicht unter dem Leitgedanken der ‚Schüler*innenorientierung‘ subsumieren, verstanden als eine (förder-)diagnostische Erhebung der Lernausgangslage und des Angebots passgenauer Lernarrangements in Bezug auf den jeweiligen Kompetenzstand und die Erfahrungen der individuellen Schüler*innen. Arndt und Werning plädieren daher für Lernarrangements, die auf der Binnenebene des Unterrichts differenzieren. Des Weiteren betonen sie die Bedeutsamkeit des kooperativen Lernens, die auch von Werning und Baumert proklamiert wurde. Damit werde die wechselseitige Abhängigkeit des Lernens, der Abbau von Vorurteilen und die Förderung gleicher Lernchancen erreicht.⁶² Zudem ergeben sich positive Auswirkungen auf die Sprachförderung und die Rolle der Lehrkraft, die sich hin zum Interaktions-Manager entwickle.⁶³

⁵⁸ Vgl. Werning, Rolf u. Jürgen Baumert: Inklusion entwickeln. Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: *Schulmanagement-Handbuch* 146 (2013). S. 39-55, S. 42 f.

⁵⁹ Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 66.

⁶⁰ Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 61.

⁶¹ Vgl. Fend, Helmut: Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 54. Jg. (2008). 53. Beiheft. S. 190-209, S. 207.

⁶² Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 73 f. sowie ausführlich: vgl. Avci-Werning, Meltem u. Judith Lanphen: Inklusion und kooperatives Lernen. In: *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Hrsg. v. Rolf Werning u. Ann-Kathrin Arndt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013. S. 150-175.

⁶³ Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 75.

So lässt sich zusammenfassend festhalten: Eine Unterrichtsentwicklung, verstanden als Teil der Schulentwicklung, die über eine „alleinige Fokussierung auf Schüler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus geht, stellt zugleich die Verbesserung des Zugangs, der Akzeptanz, der Teilhabe und der Leistungsentwicklung dieser im Unterricht der Sekundarstufe aktuelle eine zentrale Herausforderung dar“⁶⁴. So zeigt sich, dass die Erforschung der Umsetzung einer theoretisch geforderten Bildungsgerechtigkeit, wie sie die Umsetzung von Inklusion als gesellschaftlicher Teilhabe erfordert, in Bezug auf die Ebene des tatsächlichen Lernens bzw. Kompetenzerwerbs derzeit noch ein Desiderat darstellt. Allerdings lassen sich aus den Forschungsergebnissen der Bildungswissenschaften wesentliche Kernaspekte einer inklusiven Deutschdidaktik ableiten.

So haben die Ergebnisse der großen Leistungsvergleichsstudien gezeigt, dass die Gleichheit der Bildungsangebote nicht zwingend zu gleichen Bildungserfolgen aller Lernenden führen kann.⁶⁵ Um auf die Heterogenität der Lernvoraussetzungen angemessen reagieren zu können, bedarf es, insbesondere an Schulformen, die bisher eine äußere Fachleistungsdifferenzierung verfolgt haben, einer Öffnung des Unterrichts und der Erprobung individualisierenden Lehr-Lernkonzepten.⁶⁶ Erst wenn die Lehrenden die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit wertschätzen und ihrem Leistungsvermögen, ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Lernangebote bieten, ließe sich der Anspruch einer ganzheitlichen Förderung aller realisieren. Dies würde die individuelle Disposition der Lernenden und ihre jeweilige Situierung im kulturell-sozialen Gefüge berücksichtigen und zugleich der Vorstellung einer nur begabungsfundierte Leistungsgerechtigkeit, die schulische Leistungen auf kognitive Leistungen verkürzt und mit einer individuellen Anstrengungsbereitschaft verknüpft, ein Modell entgegensetzen, das auf eine Gestaltung von Lernwegen jenseits von Disparitäten setzt und damit im genuinen Sinne die Teilhabe aller an Bildung ermöglicht.⁶⁷

Demzufolge wird im Folgenden der theoretisch-konzeptionellen Modellierung für inklusiven Literaturunterricht eine Vorstellung von ‚Schüler*innenorientierung‘ zugrunde gelegt, die sich nicht nur in Bezug auf die Bildungstheorie Klafkis auf die Auswahl von für Schüler*innen relevanten Themen bezieht, sondern sich zudem an den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen eines jeden Kindes orientiert. Dabei soll es darum gehen, die unterschiedlichen Stärken der Schüler*innen innerhalb einer

⁶⁴ Vgl. Werning u. Arndt: Unterrichtsgestaltung und Inklusion, S. 57 f.

⁶⁵ Vgl. Kunze, Ingrid: Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Ders. u. Claudia Stolzbacher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010. S. 13-25, S.17.

⁶⁶ Vgl. Paradies, Liane u. Hans Jürgen Linser: Differenzieren im Unterricht. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2012, S. 15.

⁶⁷ Vgl. Heinrich, Martin: Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In: Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Hrsg. v. Fabian Dietrich, Dems. u. Nina Thieme. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013. S. 181-194, S. 186.

Lerngruppe wertzuschätzen und ihre individuellen Aneignungspfade zu unterstützen bzw. produktiv zu nutzen.⁶⁸ Gleichzeitig soll damit als Zielperspektive eines längeren Bildungsweges der pädagogische Anspruch verwirklicht werden, eine reflektierte Haltung, sei es gegenüber Menschen mit Behinderung, gegenüber dem anderen Geschlecht, gegenüber sozialer Benachteiligung und unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen, aufzubauen. Nicht zuletzt muss ein solches Konzept die Frage der Verwirklichung von ‚Inklusion‘ in literaturdidaktischer Perspektive und damit nach geeigneten, individuellen Förder- und Fordermöglichkeiten⁶⁹, hinsichtlich des Verstehens von Literatur, Theater und (digitalen) Medien, und die Entwicklung von Konzepten zur Individualisierung des fachlichen Lernens zufriedenstellend beantworten.

1.2 Gang der Untersuchung – Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis

Die hier vorgestellte Studie stellt einen Vorschlag zu einer Umsetzung von Inklusion im Literaturunterricht vor, das eine Aneignung filmästhetischer Kompetenzen jenseits sozio-kultureller Differenzkategorien in den Blick nimmt.⁷⁰ Damit wird die Gestaltung inklusiven Literaturunterricht als das fachliche Lernen der Schüler*innen fokussierendes „methodisch variables, binnendifferenzierendes, personalisiert-förderorientiertes Lehr-Lernhandeln“⁷¹ verstanden.

Im Folgenden wird zunächst der Inklusionsbegriff aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive theoretisch verortet. Davon ausgehend wird ein Konzept vorgeschlagen, das eine offene und binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung als eine mögliche Antwort auf die Heterogenität inklusiver Lerngruppen vorschlägt.

⁶⁸ Vgl. Dannecker: Literarische Texte reflektieren und bewerten, S. 189.

⁶⁹ Siehe dazu: Betts, George T.: Das Autonome Lerner Modell: Individualisierter Unterricht. In: Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte. Hrsg. v. Christian Fischer, Franz Mönks u. Ursel Westphal. Berlin: LIT 2008. S. 42-52. (= Begabungsforschung, Bd. 6), S. 48; sowie Dannecker: Literarische Texte reflektieren und bewerten, S. 247.

⁷⁰ Dannecker: Literaturunterricht inklusiv, S. 212.

⁷¹ Stebler, Rita u. Kurt Reusser: Adaptiv unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele. Hrsg. v. Birgit Lütje-Klose u.a. Münster: Waxmann 2017. S. 253-264, S. 254.

Dazu wird Bezug genommen auf bisherige fachdidaktische Ansätze zur Binnendifferenzierung⁷² sowie in Ergänzung dazu auf das kooperative Lernen⁷³ und die metakognitive Steuerung des Lernens.⁷⁴ Daran anschließend wird im dritten Kapitel aus fachdidaktischer Perspektive der Kompetenzerwerb der Lernenden hinsichtlich einer Narrationsdidaktik, die auf einer abstrakteren Ebene ästhetische Verfahren in Literatur, Theater und Medien umfasst, spezifiziert.

Mit der explorativen Erprobung des theoretisch-modellierten Ansatzes stellt sich die Studie dem Anspruch der empirischen Rekonstruktion, wie sie beispielsweise bereits 2003 von Moser für die Erforschung inklusiver Lernsettings gefordert wurde.⁷⁵ Auch in der Deutschdidaktik vollzog sich in Reaktion auf die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts die so genannte ‚empirische Wende‘. Angesichts der unterdurchschnittlichen Leseleistungen deutscher Fünfzehnjähriger sah sich die Deutschdidaktik mit der Forderung nach der ‚empirisch-systematische[n] Überprüfung didaktischer Wirkungsbehauptungen‘⁷⁶ konfrontiert. Auch seitens der Eltern und der Öffentlichkeit wird zunehmend die Qualität von Unterricht auf den Prüfstand gestellt. So folgt die Problemstellung der empirischen Erprobung (Kapitel 4) der Frage, wie Zehntklässler*innen einer inklusiv ausgerichteten Gesamtschule die Aneignung filmästhetischer Kompetenzen bewältigen, welche Lernwege sie einschlagen und welche Unterstützungsangebote sie nutzen. Dabei ist außerdem die Fragestellung forschungsleitend, inwiefern sich der Ansatz des Lernens jenseits von Disparitäten im inklusiven Kontext als lernförderlich im Sinne der kulturellen Teilhabe aller erweist. Empirische Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, wie Schüler*innen filmästhetische Verstehensprozesse in inklusiven Lerngruppen bewältigen, sind insofern von besonderem Interesse, da bislang zur Rekonstruktion filmästhetischer Lernprozesse im Literaturunterricht nur wenige Studien vorliegen.⁷⁷

⁷² Vgl. Brand, Tilman von: Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Hrsg. v. Daniela Frickel u. André Kagelmann. Frankfurt/Main: Lang 2016. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). S. 89-102, S. 93.

⁷³ Vgl. Brüning, Ludger u. Tobias Saum: Individualisierung und Differenzierung. In: *Praxis Schule* 1 (2010), S. 8-11.

⁷⁴ Vgl. Konrad, Klaus u. Silke Traub: *Selbstgesteuertes Lernen*. 4. überarb. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013.

⁷⁵ Vgl. Moser, Vera: *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich 2003. S. 161.

⁷⁶ Groeben, Norbert: Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In: *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Hrsg. v. Jörn Stückrath und Ricarda Strobel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005. S. 7-33, S. 9.

⁷⁷ Schmidt, Frederike u. Iris Winkler: An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern. In: *Didaktik Deutsch* 38 (2015). S. 81-96, S. 81.

Für die Erprobung des hier entwickelten Konzepts findet zunächst eine fachliche Klärung des Gegenstands statt. In einem zweiten Schritt werden diagnostisch das Vorwissen der Schüler*innen bezüglich Film und ihre Mediennutzungserfahrungen im Sinne ihrer Sozialisation mittels standardisierter Fragebögen erhoben, um die Lernvoraussetzungen bestimmen zu können. Daran anschließend wurden leitfadengestützte Interviews mit Schüler*innen geführt, um den ‚Kern der Sache‘ (vgl. Kapitel 3.3) bestimmen zu können. Damit folgt das Forschungsdesigns einem Modell für inklusiven Sachunterricht, das die Idee des ‚Kerns der Sache‘⁷⁸ zum Ausgangspunkt für die sachanalytisch und diagnostisch begründete Binnendifferenzierung des Lernens annimmt. Die Auswertung dieser Daten bildete die Grundlage für die Konzeption einer Unterrichtseinheit, die von der fachlichen Strukturierung einerseits und der diagnostischen Erhebung der Schüler*innenperspektive andererseits ausgeht. Im Anschluss an diese begründete Auswahl des gemeinsamen Unterrichtsgegenstands, wird ein nach Neigung und Leistung sowie nach Interesse binnendifferenzierendes Lernarrangement entwickelt, das unterschiedliche Lernniveaus dimensioniert und damit individuelles Lernen ermöglicht. Zugleich ist das Lernarrangement so gestaltet, dass kooperatives und damit gemeinsames Lernen stattfinden kann (siehe Kapitel 4.4). Dabei sieht sich die im qualitativen Forschungsparadigma verortete Studie dem Anspruch verpflichtet, die Wirksamkeit dieser didaktischen Modellbildung auch empirisch zu rekonstruieren. Daher wurde die Unterrichtseinheit zunächst im Unterricht eines 10. Jahrgangs an einer inklusiv ausgerichteten Gesamtschule erprobt. Im Anschluss an die Auswertung der Erprobung des Lernarrangements unter Feldbedingungen wurde in einem weiteren Erhebungszyklus der Fokus auf das kooperative Lernen gelegt.

Daraus abgeleitete Schlussfolgerungen für die Planung und Gestaltung inklusiven Literatur-/Medienunterrichts bilden den Abschluss dieser Studie, die sich als Beitrag zur Konturierung einer inklusiven Literaturdidaktik und als Vorschlag für die Gestaltung inklusiven Unterrichts versteht.

⁷⁸ Siehe zu diesem Ansatz aus Perspektive des Sachunterrichts: Seitz, Simone: Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005. (= Basiswissen Grundschule, Bd. 18).

2.0 Jenseits von Disparitäten – Bildungswissenschaftliche und didaktische Perspektiven auf das Thema Inklusion im Deutschunterricht

Neben dem Paradigma der Digitalisierung stellt Inklusion derzeit das Leitmotiv bildungspolitischer Diskussionen dar. Dabei sind moralische wie politische Programmatik miteinander verbunden, denkt man etwa an die Entscheidung für bestimmte Schulformen.⁷⁹ In vielen bildungspolitischen Kontexten – sei es auf hochschuldidaktischer oder bildungspolitischer Ebene – wird das Paradigma der Intersektionalität als grundlegend für die Gestaltung des Umgangs mit Heterogenität angelegt. Die Grundannahme der Intersektionalitätstheorie stellt die Überlegung dar, dass sich zwischen unterschiedlichen Differenzkategorien – wie Gender, Ethnizität und soziokultureller Hintergrund sowie Behinderung oder Alter – Verschränkungen ergeben. Ausgehend von Crenshaws Konzeption der *Intersection*⁸⁰ diskriminierender Faktoren sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. In Bezug auf das Zusammenspiel diskriminierender Faktoren im Bildungsbereich konnte Pfaff beispielsweise empirisch rekonstruieren, dass eine „weitestgehend hierarchisch strukturierte Schullandschaft in weiten Teilen die Reproduktion von spezifischen Ungleichheitslagen“⁸¹ fördert. Dies verweist darauf, dass sich Ungleichheitseffekte kumulieren und erst die Interdependenzen der zentralen Aspekte sozialer Ungleichheit die Komplexität der Zusammenhänge verdeutlichen helfen.⁸² Mit diesem Paradigma, das in den Bildungswissenschaften vorherrschend ist und bislang noch nicht für den fachdidaktischen Diskurs aufgearbeitet wurde, ergeben sich Bezüge zu Forschungsparadigmen der Bezugswissenschaften der Literaturdidaktik. Dies soll am Beispiel der Kulturwissenschaften und der Pädagogik kurz ausgeführt werden: Die oben genannten Dimensionen lassen sich auf die etablierten Kategorien kulturwissenschaftlicher Betrachtung, ethnische Zugehörigkeit, sozialer Hintergrund und Geschlecht, beziehen. Nimmt man also die kulturwissenschaftliche Trias – *Race, Class, Gender* – wiederum als soziale Konstruktionen und etablierte Forschungsperspektiven in den Blick, so fällt auf, dass sich die Erweiterung dieser Trias um die Differenzkategorie *Behinderung bzw. Dis/Ability* als neuerer Forschungszugriff

⁷⁹ Vgl. dazu ausführlich: Naugk, Nadine u.a.: *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz 2016, S. 14-20.

⁸⁰ Siehe dazu: Crenshaw, Kimberle: *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum* 139 (1989). S. 139-168.

⁸¹ Pfaff, Nicole: *Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen*. In: *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Hrsg. v. Fabian Dietrich, Martin Heinrich u. Nina Thieme. Wiesbaden: Springer VS 2013. S. 215-238, S. 234.

⁸² Vgl. Pfaff: *Bildungsbezogenen Orientierungen*, S. 235.

erweist, die erst durch eine Öffnung der *Disability Studies* in die Intersektionalitätsforschung eingebracht wurde.⁸³ Die *Disability Studies* fokussieren Behinderung nicht als individuelles Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis.⁸⁴ So ist Behinderung in diesem Sinne kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern das Ergebnis von Zuschreibungen. Der Reflexion solcher Zuschreibungen wäre demnach im Unterricht Rechnung zu tragen. Dies betrifft die an die Schüler*innen gerichtete Sprache ebenso wie Auswahl geeigneter Lerngegenstände.

Zugleich darf eine Reflexion sozialer Kategorisierungen nicht dazu führen, dass die individuellen Lernvoraussetzungen keine Berücksichtigung finden. Vielmehr muss es darum gehen, adaptive Lernarrangements zu gestalten, die passgenau auf die Lernbedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt ist.⁸⁵ Dies ist eine genuin fachdidaktische Frage, die sich auf die Gestaltung von Zugängen und Aneignungspfaden in Bezug auf einen Lerngegenstand bezieht. Zugleich gilt es – bei aller Individualisierung des Lernens – das soziale Lernen mit und voneinander zu fördern (vgl. dazu Kapitel 3.7). Boban und Hinz zufolge gelte es, durch das kooperative Lernen, das nach dem Prinzip der positiven gegenseitigen Abhängigkeit in Tischgruppen realisiert werde, das individualistische Lernen zu vermeiden.⁸⁶ Dabei plädieren sie für eine Offenheit und Vielfalt gegenüber der Gestaltung der Lernwege: „Gegenseitige Unterstützung ist dabei ebenso erwünscht wie ein Höchstmaß variierender Lösungswege und vielfältiger Arbeitsprodukte, da der Selbsterarbeitungsprozess der Schüler*innen ergebnisoffen gehalten wird.“⁸⁷

2.1 UN-Konvention/Curricula/Kompetenzen – bildungspolitische Entscheidungen

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Realität ist auch zehn Jahre nach der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)* noch immer eine Entwicklungsaufgabe, denkt man etwa an die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion. Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* haben viele deutsche Hochschulen Inklusion als hochschuldidaktische Entwicklungsaufgabe benannt, so etwa hinsichtlich der Kooperation von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Doch lässt sich insgesamt festhalten, dass über die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts in inklusiven Lerngruppen

⁸³ Vgl. Baldin, Dominik: Behinderung eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In: Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Hrsg. v. Gudrun Wansing u. Manuela Westphal. Wiesbaden: Springer 2014. S. 49-71, S. 61.

⁸⁴ Vgl. Bruner, Claudia Franziska: KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen, Bielefeld: Transcript 2005, S. 59.

⁸⁵ Vgl. Stebler u. Reusser: Adaptiv unterrichten, S. 255.

⁸⁶ Vgl. Boban u. Hinz: „The inclusive classroom“, S. 74 f.

⁸⁷ Boban u. Hinz: „The inclusive classroom“, S. 76 f.