

Jan Standke (Hg.)

Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht

Jan Standke und Dieter Wrobel (Hg.)

Beiträge zur Didaktik
der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur

Band 2

Jan Standke (Hg.)

Gegenwartsliteratur im inkluisiven Deutschunterricht

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht /

Herausgegeben von Jan Standke. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2017

(Beiträge zur Didaktik

der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ; Bd. 2)

ISBN 978-3-86821-705-6

Umschlagabbildung: Shutterstock 372595795

© Valentin Drull

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2017

ISBN 978-3-86821-705-6

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Tel. (0651) 41503, Fax 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Für Chryssoula Kambas im Sommersemester 2017

Inhalt

Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht	1
JAN STANDKE	

GRUNDLAGEN UND HERAUSFORDERUNGEN – LITERARISCHES LERNEN IM INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

Exklusivität inklusive. Begriffsbestimmungen, Herausforderungen und Forschungsperspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht	11
ANDREAS SEIDLER UND CORNELIUS HERZ	

Sichtbare Unwahrscheinlichkeit. Andreas Steinhöfels Roman <i>Rico, Oskar und die Tieferschatten</i>	25
ANJA POMPE	

Sprache von Format – Gerüste für vielfältiges Lernen. Literarische Baumuster als Strukturierungshilfe für den inklusiven Deutschunterricht	37
MICHAEL RITTER	

Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht	53
MARIA BECKER	

Inklusiver Leseunterricht am Beispiel von Milena Baischs <i>Anton taucht ab</i>	65
UTE FISCHER	

Mit den Augen hören, mit den Händen sprechen. Gehörlosigkeit als Thema im Unterricht am Beispiel des Romans <i>Freak City</i> in der Regelschule und in inklusiven Klassen	85
EVA LIPKOWSKI UND LIANE SCHÜLLER	

Umgang mit literarischen Texten ohne Sprachkenntnisse? Überlegungen für einen inklusiv-integrativen Literaturunterricht	101
CHRISTIAN MÜLLER	

**TEXTE UND LITERATURDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN –
GEGENWARTSLITERATUR UND INKLUSIVER LITERATURUNTERRICHT**

Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur	129
DANIELA A. FRICKEL UND ANDRE KAGELMANN	
Inklusive Jugendliteratur? Zum Status schulischer und unterrichtlicher Inklusion in ausgewählten Jugendromanen der Gegenwart	149
KATRIN MANZ	
„Aber die Eigenheiten und Merkwürdigkeiten von Pekka liebte ich am meisten.“ Inklusion und Heterogenität in aktuellen Kinderromanen	159
JANA MIKOTA	
Die normalste Sache der Welt. Post-utopische Abweichungsnarrative in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart	171
MARKUS SCHWAHL	
„Schuld daran waren immer die Schrecksen“. Mit Walter Moers’ Zamonien-Romanen den Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt vermitteln	185
KATJA PAWLIK	
Dekategorisierung in Susan Krellers <i>Schneeriese</i> . Perspektiven für literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht mit einer Ganzschrift in der Sekundarstufe I	203
SEBASTIAN BERNHARDT	
„Abweichende“ geschlechtlich-sexuelle Identität von Jungen und Männern als Thema im inklusiven Literaturunterricht. Mit Anmerkungen zu Jens Thieles <i>Jo im roten Kleid</i>	219
RALPH OLSEN	
Jenseits von Disparitäten. Saša Stanišićs <i>Wie der Soldat das Grammophon repariert</i> als Gegenstand für einen inklusiven Literaturunterricht	235
WIEBKE DANNECKER UND EVA MAUS	

TEXTVORSCHLÄGE FÜR EINEN INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

Inklusion und Heterogenität in Raquel J. Palacios Jugendroman <i>Wunder</i>	251
KARLA MÜLLER	
Nicola Yoon: <i>Du neben mir und zwischen uns die ganze Welt</i>	261
KATRIN MANZ	
Stefanie Höfler: <i>Mein Sommer mit Mucks</i>	267
JANA MIKOTA	
DIE AUTORINNEN UND AUTOREN	271

Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht

JAN STANDKE

In der Folge der deutschen Ratifizierung des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ wird die Reform des schulischen Bildungssystems hin zu einer ‚inkluisiven‘ Schullandschaft als bedeutsamer Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft diskutiert. Inklusiv Schulen sollen Bildungsräume sein, „zu [denen] alle Personen unabhängig von individuellen Merkmalen oder Zugehörigkeitszuschreibungen zu bestimmten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang haben bzw. in der sie gleichberechtigt partizipieren können“.¹ Hier sollen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf „ihren Voraussetzungen entsprechend in einer Gruppe gemeinsam lernen können“².

Beteiligt an dieser Diskussion um das gemeinsame Lernen in der inklusiven Schule sind ganz verschiedene Akteure des Bildungssystems, z. B. Bildungspolitiker, Erziehungswissenschaftler, Schulverwaltungen, Lehrer, Schüler und Eltern. Dementsprechend vielfältig sind die Zugänge, Einstellungen und Erwartungen, die den Diskurs über Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Standards der Einführung und Umsetzung einer inklusiven schulischen Bildung in Deutschland bestimmen.³ Inklusive Bildung, so ließe sich vor diesem Hintergrund pointieren, wird zwar grundsätzlich als gesamtgesellschaftliche Herausforderung begriffen, jedoch auf verschiedenen Ebenen in jeweils eigenen Fachsprachen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Interessen und Ansprüchen sowie in unterschiedlicher Intensität reflektiert und gestaltet. Diese diskursive Vielfalt spiegelt sich in Begriffen wie Heterogenität, Diversität oder Inklusion wider, die jeweils gebraucht werden, um inklusives Lernen zu beschreiben. Je nach Verwendungszusammenhang werden die Begriffe enger oder weiter gefasst und spezifisch akzentuiert bzw. mit verschiedenen Theoriekonzepten verknüpft. Zuweilen weisen die Begriffe Gemeinsamkeiten auf, in einigen Aspekten stehen sie aber auch in Opposition zueinander. In mancher Hinsicht kollidieren sie gar mit anderen Strukturen, die dem schulischen Lehren und Lernen in Deutschland zugrunde liegen (sollen). So sind die Grundsätze des inklusiven Lernens nach wie vor schwerlich mit übergreifend normierenden Vorgaben für den Unterricht – den bundesweit geltenden Bildungs-

-
- 1 Annette Textor, 2015, Einführung in die Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13.
 - 2 Johannes Hennies und Michael Ritter, 2014, Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion, in: Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik, hrsg. von dens., Stuttgart: Fillibach, S. 7-20, hier S. 8.
 - 3 Vgl. Vera Moser (Hg.), 2012, Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart: Kohlhammer.

standards – zu vereinbaren, wie beispielsweise Tilman von Brand herausstellt. Von Brand weist in diesem Zusammenhang auch auf die immanente Spannung des in unterschiedlichen Bereichen stattfindenden Inklusionsdiskurses hin, die u.a. an der Differenz von pädagogischer und fachlicher Perspektive beobachtbar wird:

Inklusion wird bis heute primär als pädagogische Herausforderung diskutiert, selten jedoch aus fachlicher Perspektive. [...] Ein Grund dafür mag darin liegen, dass die Erfahrungen von Teilen der Fachdidaktik, auf die staatlich verordneten Bildungsstandards pragmatisch zu reagieren, eine abschreckende Wirkung hatten: Noch einmal mag man vielleicht nicht auf einen fahrenden Zug aufspringen, von dem man nicht weiß, in welche Richtung er fährt und wer ihn steuert. **Stärker noch ins Gewicht fallen dürfte der Umstand, dass Bildungsstandards und Inklusion sich ausschließen.** Wären alle Kinder und Jugendlichen, die künftig gemeinsam unterrichtet werden, in der Lage, die als Mindestanforderung deklarierten Standards zu erreichen, gäbe es eine Debatte um Inklusion nicht. Ein Nebeneinander von für alle verbindlich zu erreichenden Bildungsstandards und Inklusion kann es daher nicht geben. Vielmehr wird es in inklusiven Lerngruppen künftig erforderlich sein, die Ziele des Unterrichts für verschiedene Schüler/innen(gruppen) unterschiedlich anzusetzen.⁴

Der terminologische und konzeptuelle Facettenreichtum des Inklusionsdiskurses wird durch das rege Forschungsinteresse der Bildungswissenschaften und – neuerdings – der Fachdidaktiken noch einmal erweitert.⁵ Das Interesse der Fachdidaktiken am inklusiven Lernen, das sich jüngst an einer anwachsenden Zahl an Publikationen, Tagungen, Workshops etc. ablesen lässt, ist sicherlich vor allem durch den stetig fortschreitenden Übergang des Projekts ‚Inklusion‘ von der bildungspolitischen und pädagogischen Theorie in die schulische und unterrichtliche Praxis zu erklären. Denn mittlerweile ist das gemeinsame Lernen in der inklusiven Schule nicht mehr nur pädagogische Vision und bildungspolitisches Reformprojekt, sondern eine ganz konkrete Herausforderung des schulischen Alltags und damit auch ein Element der ‚fachdidaktischen Realität‘.

Der inklusive Unterricht wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern im Grundsatz begrüßt. Bisweilen rufen die Geschwindigkeit, mit der die Neuorientierung der fachlich-pädagogischen Arbeit verbindlich eingeführt wurde, sowie die kaum als hinreichend empfundene Qualifizierung von Lehrkräften zur kompetenten Diagnostik und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in allen Phasen der Lehrerbildung aber auch Kritik hervor.⁶ Deshalb rücken nun neben den

4 Tilman von Brand, 2016, Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik, in: Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma, hrsg. von Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann, Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 89-102, hier S. 90 (Hervorh. J.S.).

5 Vgl. bspw. Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.), 2014, Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule, Münster, New York: Waxmann; Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.), 2014, Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik, Weinheim & Basel: Beltz.

6 Vgl. hierzu Bernd Ahrbeck, 2014, Inklusion. Eine Kritik, Stuttgart: Kohlhammer; Michael Felten, 2016, Wie viel Heterogenität verträgt die Schule, in: ders., Nur Lernbe-

strukturellen Rahmenbedingungen der inklusiven Schule verstärkt systematische Fragen nach fachdidaktischen Konzepten, zugänglichen Gegenständen des Fachunterrichts in heterogenen Lerngruppen sowie den spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften und Ansätze einer inklusiv orientierten Lehrerbildung in den Fokus. Diese Ausdifferenzierung der allgemeinen pädagogischen Reflexion über inklusives Lernen hin zur ganz konkreten Durchdringung fachlicher und unterrichtspraktischer Fragestellungen ist beispielsweise an der aktuellen Diskussion um die Leistungsbewertung im inklusiven (Fach-)Unterricht zu erkennen. So fragen beispielweise Textor u.a. danach, „wie Leistung in inklusiven Schulen definiert, erhoben und bewertet werden könnte“ und weisen auf die diversen Spannungen hin, die sich zwischen folgenden Bereichen herauskristallisieren:

- a) der Notwendigkeit individueller Förderung, die eine individuelle Lernbegleitung einschließt und insofern von einem offenen Umgang mit Stärken und Schwächen lebt, und
- b) der Selektionsfunktion von Schule, die die Vergabe von Berechtigungen am Ende der Schulzeit einschließt und insofern Statuszuweisungen erzeugt.⁷

Solche Fragen sind zukünftig sicherlich nur im Kontext des konkreten Fachunterrichts, seiner Gegenstände, Zielstellungen und zu erwerbenden Kompetenzen befriedigend zu beantworten. Hierbei wird entscheidend sein, wie gut es gelingt, aus überzeugenden Einzelbeispielen schulischer und unterrichtlicher Inklusion⁸ bzw. der Beobachtung partikularer „inklusive Momente“⁹ systematisch Rückschlüsse für die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte sowie die Gestaltung einer inklusiv fokussierten Lehrerbildung zu gewinnen.

Vor allem dem Deutschunterricht kommt in der Diskussion um das inklusive Lernen eine herausragende Bedeutung zu. Die Sonderstellung des Deutschunterrichts ergibt sich nicht allein aus seinem Gewicht in der Stundentafel der Regelschulen. Die im Deutschunterricht zu erwerbenden Kompetenzen sind außerdem nicht nur für das Lernen in anderen Unterrichtsfächern im Besonderen, sondern auch für die gesellschaftliche Partizipation im Allgemeinen von Belang. Nicht zuletzt die Herausforderung, immer mehr Schülerinnen und Schüler, die über wenige oder keine Deutsch-

gleiter? Unsinn, Lehrer! Lob der Unterrichtslenkung, Berlin: Cornelsen, S. 109-118; Christoph Türcke, 2016, Inklusionswahn, in: ders., Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet, München: Beck, S. 55-86.

- 7 Annette Textor u.a., 2017, Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, in: Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, hrsg. von dens., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11f., hier S. 11.
- 8 Vgl. Kersten Reich (Hg.), 2017, Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schule, Weinheim, Basel: Beltz.
- 9 Vgl. Andrea Platte und Franz Krönig, 2017, Inklusive Momente. Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur, Weinheim, Basel: Beltz.

kenntnisse verfügen, in den Regelunterricht zu integrieren, hebt die Bedeutung des Deutschunterrichts für das Lernen in heterogenen Gruppen hervor.

Für die Deutschdidaktik sind heterogene Lernvoraussetzungen, Individualisierung und Differenzierung kein unvertrautes Terrain. Frickel und Kagelmann stellen hierzu fest:

Die Frage danach, ob die Deutsch- bzw. Literaturdidaktik von Grund auf neu ‚inklusive erfunden‘ werden muss, kann allerdings aus unserer Sicht verneint werden. Vielmehr sind wir der Auffassung, dass sie bereits über hinreichende Theorien und Methoden verfügt, die an das Paradigma der Inklusion akkommodiert werden müssen und können. Die grundlegende Herausforderung liegt darin, die ‚radikalisierte Heterogenität‘ inklusiver Settings ernst zu nehmen [...].¹⁰

Inwiefern es sich bei der inklusiven Bildung für die Literatur- bzw. Deutschdidaktik im wissenschaftstheoretischen Sinne tatsächlich um ein „Paradigma“ handelt, sei zunächst einmal dahingestellt. In jedem Fall hat sich die Deutschdidaktik in ihren verschiedenen Teildisziplinen in der letzten Zeit verstärkt mit den Anforderungen des sprachlichen und literarischen Lernens im inklusiven Unterricht auseinandergesetzt. Hierfür wurden auch eine Ausweitung der fachdidaktischen Reflexionsbereiche und der interdisziplinäre Dialog, z.B. mit der Sonderpädagogik, verfolgt.¹¹ Denn „[m]it der Inklusionsdebatte werden nun auch Bildungsbenachteiligungen erfasst, die Kinder zu fürchten haben, die in ihrer emotionalen und sozialen, ihrer geistigen, körperlichen oder sprachlichen Entwicklung oder beim Lernen, Sehen oder Hören auf besondere Unterstützung angewiesen sind“.¹² Eine inklusive Literaturdidaktik – so die jüngst vielfach artikulierte Forderung – habe jedoch nicht nur kompensatorische Angebote für besonders förderbedürftige Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht zu ermöglichen, sondern auch Settings für das gemeinsame sprachlich-literarische Lernen an gemeinsamen anspruchsvollen (literarisch-ästhetischen) Gegenständen zu entwickeln.¹³ Erst diese Vermittlung der Ziele einer inklusiven Literatur- bzw. Deutschdi-

-
- 10 Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann, 2016, Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma, in: Der inklusive Blick [Anm. 4], S. 11-36, hier S. 12.
- 11 Vgl. hierzu die Beiträge in Hennies / Ritter, Deutschunterricht in der Inklusion [Anm. 2]; Anja Pompe (Hg.), 2015, Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider; Steffen Volz und Maja Wiprächtiger-Geppert, 2014, Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht, in: Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik [Anm. 5], S. 220-233; Maja Wiprächtiger-Geppert, 2009, Literarisches Lernen in der Förderschule, Baltmannsweiler: Schneider; Christiane Hochstadt und Ralph Olsen (Hg.), 2017, Handbuch Deutschunterricht und Inklusion, Weinheim & Basel: Beltz (in Vorb.).
- 12 Anja Pompe und Tilman von Brand, 2015, Inklusion im Deutschunterricht, in: Pompe, Deutsch inklusiv [Anm. 11], S. 29-44, S. 30f.
- 13 Vgl. zum inklusiven Literaturunterricht, der neben literarischen Texten im engeren Sinne auch multi- und bildliterale Gegenstände einschließt Steffen Volz, 2017, Multi- und bildliterale Kompetenzen erwerben. Anmerkungen aus inklusionspädagogischer Per-