

Zielperspektive Inklusion – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inkluisiven) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Abstract

Menschen mit (geistiger) Behinderung wird oftmals die Fähigkeit abgesprochen, literarische Texte genießend verstehen zu können, aktuelle empirische Studien zur kulturellen Teilhabe in außerschulischen Settings widerlegen dies allerdings (vgl. Groß-Kunkel 2017a; Wilke 2016). Auch die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung belegen diese Erkenntnis. So konnte Wiprächtiger-Geppert in ihrer Studie zeigen, dass Literatur zwar nur selten Gegenstand in der 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 (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 277). Dabei rückt insbesondere die Gruppe der Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung in den Fokus, weil diese Schüler*innengruppe am meisten von Marginalisierung und Ausschluss bezüglich der Literaturteilhabe betroffen ist. Insgesamt ist „die *empirische* Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar“ (Musenberg/Riegert 2015, S. 20). Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl von Lehrkräften für den Literaturunterricht an einer inklusiven Schule und an einer Förderschule vor und stellt die Ergebnisse dieser Befragung auch hinsichtlich von Exklusions- und Inklusionsmechanismen zur Diskussion. Dazu führt das Projekt die Perspektiven von Literaturdidaktik und der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammen und skizziert Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe im inklusiven Literaturunterricht.

Literatur als Gegenstand im inklusiven Deutschunterricht – zwischen Leseförderung und kultureller Teilhabe

Lesen und Leseförderung haben seit der ersten PISA-Erhebung „im populären Bewusstsein einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht“ (Hurrelmann 2002a, S. 137). Lesen wird als ein Instrument zur Verwirklichung beruflicher und persönlicher Ziele angesehen. Dieses Lesekompetenzverständnis wurde durch die großen Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU geprägt. Beide Untersuchungen orientieren sich am anglo-amerikanischen *Literacy*-Konzept, das vom pragmatischen Lesekompetenzbegriff der *Reading Literacy* ausgeht und in der Literaturdidaktik zu einer Erweiterung der Lesekompetenzmodelle führte (vgl. Hurrelmann 2002b; Garbe/Holle 2007; Rosebrock 2005).

Aus einer anthropologischen Perspektive heraus ist das Erzählen bzw. das Lesen – im Sinne einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten – ein existentielles kulturelles Bedürfnis aller Menschen. Dies gilt es für die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts zu berücksichtigen, da nicht erst durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Menschen mit Behinderungen das Recht haben, „gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung 2014, S. 46). Auf der Grundlage der Kulturanthropologie Ernst Cassirers (2007) lässt sich zeigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung Kulturschaffende und Kulturrezipienten sind. Sie haben u.a. ein existentielles Lesebedürfnis im Sinne einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten. In der Philosophie Cassirers ist dem Menschsein das Bedürfnis oder Streben zur Symbolisierung eigen. Anhand dieses anthropologischen Theorems zeigt sich, dass in der Beschäftigung mit Literatur verschiedene Unterbedürfnisse erfüllt werden. Dazu gehören: ein kulturelles Teilhabebedürfnis, ein Ästhetisierungsbedürfnis und das Streben nach Weltverstehen. Zudem hat die Praxis des Lesens sinnstiftende Funktionen für Menschen mit geistiger Behinderung (Groß-Kunkel 2017a). Diese Erkenntnis verlangt von Theorie und Praxis einer inklusionorientierten Literaturwissenschaft sowie der Behindertenpädagogik, neue Wege zu beschreiten und Ansätze zu entwickeln, die allen Menschen Räume und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten eröffnen.

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK, so der Kurztitel, verpflichten sich die Vertragsstaaten, geeignete Maßnahmen zu treffen, „um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung 2014, S. 46). Um dies zu erreichen, muss geklärt werden, wie zugängliche Formate aussehen sollten bzw. müssen und wie diese Formate allen Menschen in allen Lebensphasen und -bereichen angeboten werden können, damit die angestrebte Inklusion durch kulturelle Teilhabe erreicht werden kann. Im Blick behalten werden sollte dabei, dass kulturelle Teilhabe insbesondere dort zu Inklusion führt, wo die Auseinandersetzung mit Kultur als Gemeinschaftshandlung von Menschen mit und ohne Behinderung praktiziert wird. So wie es in einem inklusiven Literaturunterricht möglich ist.

Die literaturdidaktische Forschung muss sich also des Desiderats annehmen, empirisch fundierte Konzepte für eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien für den inklusiven Literaturunterricht im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil)Kompetenzen vorzulegen, die das gemeinsame Lernen – etwa im Sinne kooperativer Lernformate (vgl. Dannecker 2018a) – berücksichtigen. Dies schließt die Frage danach, welche Funktion der Auseinandersetzung mit Literatur zugeschrieben wird, mit ein. Abraham (2015, S. 8) bestimmt die kulturelle Funktion literarischen Lesens so:

Literatur sammelt, verarbeitet und perspektiviert das kollektive Wissen einer Kultur über sich selbst; sie ist so betrachtet zum einen ein Wissensspeicher, zum andern eine Art Vergrößerungsglas für die

scheinbaren Kleinigkeiten, aus denen sich der Alltag der Menschen einschließlich ihrer gedanklichen Welt zusammensetzt.

Literarischen Texten wird demzufolge das Potenzial zugesprochen, die Pluralität von Lebensentwürfen zu thematisieren. Dementsprechend spielt die Textauswahl für die Gestaltung von (inklusive) Literaturunterricht eine entscheidende Rolle. Die Auswahl ästhetisch-anspruchsvoller Gegenstände wird als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Dannecker/Maus 2016; Frickel/Kagelmann 2017, S. 131; Dannecker 2019).

Diesem Forschungsdesiderat folgt die hier vorgestellte Studie mit dem Ziel, Überlegungen von Lehrkräften zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht im Sinne des literarästhetischen Verstehens (vgl. Dannecker 2012, 2014) zu erheben. Dazu wurden zunächst Lehrkräfte an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie Lehrkräfte an inklusiv unterrichtenden Schulen mittels Leitfadeninterviews befragt. Ausgehend von den Interviewdaten kann rekonstruiert werden, welche didaktischen und methodischen Entscheidungen in der Praxis hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ getroffen werden. Insbesondere die Frage der Textauswahl für den Literaturunterricht soll im Folgenden näher in den Blick genommen werden.

Zum Forschungsstand

Bezüglich des aktuellen Forschungsstands formulierten Hennies und Ritter (2013) noch vor einigen Jahren, dass der Anspruch der schulorganisatorischen Umsetzung der UN-BRK sowie die Ausgestaltung der didaktischen Umsetzung noch nicht eingelöst sei und bisher nur Formen binnendifferenzierter, individualisierter und geöffnetem Unterricht vorgelegt wurden, die jedoch noch nicht die Bandbreite heterogener Voraussetzungen berücksichtigten. In den letzten Jahren haben sich einige Studien intensiv der Frage nach Leitlinien für einen inklusiven Deutschunterricht gewidmet (vgl. von Brand 2016; Frickel/Kagelmann 2016; Hennies/Ritter 2013; Naugk et al. 2016; Pompe 2015). Differenzierung kristallisiert sich im derzeitigen Forschungsdiskurs dabei als zentrale Herausforderung für die Deutschdidaktik heraus (vgl. Dannecker 2014; 2018 a/b; von Brand/Brandl 2018). Von Brand und Brandl (2018) dimensionieren die Binnendifferenzierung auf den Ebenen: organisatorisch, sozial, methodisch, inhaltlich und didaktisch. Für den inklusiven Unterricht schlagen sie eine Erweiterung der sozialen Ebene um die Berücksichtigung des Aspekts „individueller Förderbedarf“ (ebd., S. 42) vor. Damit ist die von Hennies und Ritter (2013) geforderte Bandbreite der Lernvoraussetzungen zwar berücksichtigt, allerdings wäre eine Fokussierung der Förderbedarfe im Sinne einer Defizitorientierung als problematisch anzusehen. Auch Naugk et al. (2016) sprechen sich gegen kompensatorische Ansätze aus, die Benachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen suchen. Sie plädieren demgegenüber für die Gestaltung individualisierter Lernprozesse unter der Bedingung von offenem

Unterricht und dem Angebot von Hilfestellungen sowie für eine Kombination von Binnendifferenzierung und Elementarisierung (ebd., S. 36). Dabei erachten sie die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (ebd., S. 50). Die Forscher*innen plädieren dafür, inklusiven Unterricht als einen Unterricht zu verstehen, der „anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht“ (ebd., S. 58). Demgemäß legen Naugk et al. (ebd.) Konkretisierungen ihres Ansatzes für die Grundschule vor, die hinsichtlich des Einsatzes von Originaltexten und der Nutzung der didaktischen Individualisierung des Lernens überzeugen.

Literaturunterricht für alle Schüler*innen muss nicht zuletzt in Folge des Inkrafttretens der UN-BRK im Jahr 2009 in allen Schulformen umgesetzt werden. Sowohl an Förderschulen (insbesondere mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) als auch an inklusionsorientierten Schulen stellt dies oftmals noch ein Desiderat dar (Günthner 2013; Bernasconi 2013, S. 15). Hinsichtlich der Elementarisierung betonen beispielsweise Bernasconi und Wittenhorst, dass dies eine „Ermöglichung eines Zugangs zu gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten, zu denen auch die Literatur zählt, für alle Schülerinnen und Schüler“ (Bernasconi/Wittenhorst 2016, S. 115) darstelle, auch wenn im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dem Schriftspracherwerb mehr Bedeutung zugemessen werde als der Auseinandersetzung mit Literatur. Eine Verbindung von fachdidaktischen und fachrichtungsspezifischen Prinzipien sei dabei bedeutsam, da dieser Prozess der Unterrichtsplanung auch die didaktische Analyse und das „Identifizieren und Herausstellen elementarer Inhalte eines Werks“ (Bernasconi/Wittenhorst 2016, S. 118) umfasse. Der Einsatz sprachlicher Vereinfachungen sei bei der Frage der Elementarisierung kritisch zu prüfen (vgl. Bernasconi/Wittenhorst 2016, S. 128). Damit ist die genuin literaturdidaktische Frage der Textauswahl benannt. Aus literaturdidaktischer Perspektive wird dafür plädiert, ästhetisch anspruchsvolle literarische Texte zu wählen, die aufgrund ihrer Vielschichtigkeit der Erzählung vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Kagelmann 2014; Dannecker/Maus 2016, 2017; Frickel/Kagelmann 2017; Thiele/Huybrechts 2018). Der Einsatz vereinfachter Textfassungen wird in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Thäle/Riegert 2014; Bock 2015; Rosebrock 2015; Groß-Kunkel 2017b; Frickel 2018, Köb et al. 2018). Diese Diskussion lässt sich als Spannungsfeld zwischen der Auswahl vereinfachter Texte als Zugangsmöglichkeit und der vorweggenommenen Diskriminierung durch das Absprechen literarästhetischer Rezeptionsfähigkeiten beschreiben, wie eingangs verdeutlicht wurde.

Das heutige wissenschaftliche Verständnis eines kulturellen Teilhabebedürfnisses von Menschen mit geistiger Behinderung ist eine relativ neue Entwicklung. In Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stand bis in die 1960er Jahre hinein die Vermittlung von lebenspraktischen Fähigkeiten im Vordergrund. Nationale oder internationale Studien zum Schriftspracherwerb des Personenkreises wurden bis zu diesem Zeitpunkt zudem nicht durchgeführt (vgl. McCall/McLinden 2001, S. 357f).

Einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Bedeutung des Schriftspracherwerbs bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellte in Deutschland die Aufnahme des Schriftspracherwerbs in das Curriculum der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dar (vgl. Ratz 2012, S. 11). Die Einführung des erweiterten Lese- und Schreibe begriffs nach Hublow (1985) und Günthner (2013), die Lesen nun auch eng mit dem Deuten und der Sinnentnahme konkreter Situationen, Bilder sowie Symbolen verbanden, war eine weitere wesentliche Entwicklung hin zur Anerkennung der Bedeutung von Kulturpraktiken für alle Schüler*innen. Dennoch ist der zeitliche Umfang und Stellenwert des Schriftspracherwerbs an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch heute noch nicht zu vergleichen mit dem Stellenwert des Schriftspracherwerbs an Regelschulen (vgl. Günthner 2013, S. 32f). Hinzu kommt, dass der Schriftspracherwerb an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel nicht mit einem entsprechenden Literaturunterricht einhergeht, wie Tobias Bernasconi unterstreicht (vgl. Bernasconi 2013, S. 15).

Dennoch liegen immer mehr Ansätze, die für eine Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht mit Schüler*innen mit geistiger und komplexer Behinderung plädieren, vor. Dies zeigt einerseits das in der Praxis etablierte Elementarisierungskonzept von Heinen und Lamers (vgl. Lamers/Heinen 2006; Heinen 2003), welches u.a. von Franz (2007), Böing und Terfloth (2013) sowie Frickel, Wittenhorst und Thiess (2019) auf den (inklusive) Literaturunterricht mit Schüler*innen mit Förderschwerpunkt übertragen wurde, mit dem Ziel allen Schüler*innen eine Teilhabe an Literatur zu ermöglichen. „Die Elementarisierung (...) hat in einem inklusiven Literaturunterricht eine fundamentale Bedeutung. Sie schafft die didaktische Basis, um Lernprozesse entwicklungsorientiert und individuell zu planen und die Auswahl von Lerninhalten nachvollziehbar zu legitimieren“ (Böing/Terfloth 2013, S. 29). Daneben bietet das ebenfalls in der Praxis etablierte Konzept der mehr-Sinn[®] Geschichten von Barbara Fornefeld einen Zugang zu literarischen Texten u.a. für Schüler*innen mit komplexer Behinderung. Das Konzept der mehr-Sinn[®] Geschichten nutzt die Tradition des Geschichtenerzählens und geht davon aus, dass Menschen mit komplexer Behinderung Teil dieser Geschichtstradition sind und davon nicht ausgeschlossen werden dürfen. Mehr-Sinn[®] Geschichten sind klassische Märchen, Legenden, Bibeltexte oder andere Geschichten, die durch eigens entwickelte Requisiten, verbunden mit sinntragender Musik und spannungsvoller Sprache, ein Verstehen über alle Sinne ermöglichen. Die Reaktionen der Zuhörenden und Erzählenden der mehr-Sinn[®] Geschichten zeigen, dass Literaturteilhabe für alle Menschen möglich ist (vgl. Fornefeld 2019).

Die Bewertung kognitiver Beeinträchtigungen führen insbesondere bei Menschen mit geistiger Behinderung dazu, dass Literaturangebote in der gesamten Lebensspanne lediglich reduziert oder gar nicht angeboten werden. Dies zeigt sich auch in Konzepten wie ‚Einfache oder Leichte Sprache‘. Setzt man sich mit der kulturellen Praxis des Personenkreises auseinander, wird deutlich, dass sie ein kulturelles Teilhabebedürfnis haben, welches sich u.a. in einem Drang, sich mit literarischen Texten zu

beschäftigen, zeigt. Es stellt sich also die Frage, warum Lehrkräfte Schüler*innen mit einer Behinderung absprechen, literarische Texte genießend verstehen zu können. Ein Grund könnten die berufsbezogenen Überzeugungen sein, die eine wichtige Komponente der professionellen Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz darstellen und für das pädagogische Handeln der Lehrkraft bedeutsam sind. Diese liegen den subjektiv bedeutsamen Prämissen der Welt- und Selbstsicht der Lehrkräfte begründet und sind stabil und resistent gegenüber Umstrukturierungen. So etwa der Reform des Bildungssystems im Sinne von Inklusion als gesamtgesellschaftliches Anliegen, welches sich auf alle Lebensbereiche bezieht (vgl. Ziemen 2018, S. 7). Neue Erfahrungen und Informationen werden von den Lehrkräften stets vor dem Hintergrund langjährig bewährter Überzeugungen assimiliert, weshalb es insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern, die bereits seit mehreren Jahren ihren Beruf ausüben, schwerfällt, Reformen umzusetzen.

Die Disziplinen der Literaturdidaktik und Behindertenpädagogik sind somit herausgefordert sich konzeptionell und methodisch neu zu orientieren, damit die Teilhabe an Literatur für alle möglich wird. Einen ersten Ansatzpunkt stellt die Textauswahl für den Literaturunterricht bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Welche Texte Lehrkräfte dafür als geeignet ansehen und vor welche Herausforderungen sie sich gestellt sehen, soll nachfolgend diskutiert werden. Es stellt sich die Frage, weshalb literarische Texte im inklusiven Unterricht weiterhin selten im Vordergrund stehen, bzw. nicht angeboten werden. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass die Einstellung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielt. 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 (vgl. Hellmich/Görel 2014, S. 56f.). Dieser Zusammenhang von berufsbezogenen Überzeugungen, die sich bereits im Verlauf des Studiums bilden (vgl. Kuhl et.al. 2014, S. 675), und Lehrerhandeln ist hinsichtlich der Frage der Textauswahl insofern relevant, da sich darin Überlegungen zur Zugänglichkeit der Formate, wie von der UN-BRK gefordert, zeigen.

Forschungsdesign

Die Fragestellung der Studie zielte darauf, Lehrkräfte zur Textauswahl für ihren Literaturunterricht im inklusiven Setting bzw. förderpädagogischen Setting unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zu erheben. Damit wurde die Fragestellung verfolgt, welche Überlegungen die fachdidaktischen Entscheidungen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte beeinflussen. Da berufsbezogene Überzeugungen als lebensweltliche Vorstellungen der einzelnen Lehrkräfte zu einem bestimmten Themenbereich werden können, „besteht die Aufgabe im Erfassen der Breite, Tiefe und Qualität individueller Denkstrukturen“ (Niebert/Gropengießer 2014, S.

123). Dazu wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der den Lehrkräften Fragen zur Gestaltung ihres Literaturunterrichts stellte, um implizit auf die Überzeugungen der Lehrkräfte schließen zu können. Zur Textauswahl wurden folgende Fragen gestellt:

- Welchen Text haben Sie ausgewählt? Warum haben Sie diesen Text ausgewählt?
- Welche Zielsetzung bestand bezüglich der Quelle/des Textes ganz allgemein?
- Von wem wurde der Text ausgewählt? Durften Schüler*innen mitentscheiden?
- Welche Lernchancen der Schüler*innen hatten Sie dabei im Blick?
- Welche Bildungsinhalte bezogen auf die Textgestaltung – Inhalt und Form – standen im Vordergrund?

Die Stichprobe umfasste drei Lehrerinnen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Unterstufe, Mittelstufe, Berufspraxisstufe/Oberstufe) und drei Lehrerinnen an inklusiv unterrichtenden Schulen (Gymnasium, Berufsschule, Grundschule). Bei der Auswertung der Daten stand allerdings nicht der Vergleich von inklusiven Schulen und Förderschulen auf systemischer Ebene im Vordergrund, sondern die Befragung von Lehrkräften sollte exemplarische Einsichten in beide Systeme umfassen.

Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde die von David Barton und Mary Hamilton, zwei Vertreter der New Literacy Studies, entwickelte Methodik zur hermeneutischen Textinterpretation genutzt. Für die Text-Analyse von transkribiertem Datenmaterial haben die beiden Literacy-Forscher zehn Analyseschritte definiert, die u.a. das Kodieren verschiedener Kategorien und Festlegen wesentlicher Themen durch ein „Hin- und Herzirkulieren“ zwischen wissenschaftlichen Theorien und dem Datenmaterial umfassen. Auch der Analyseschritt des „*Selecting*“, also der Auswahl relevanter Auszüge aus den Interviewtranskripten ist bei diesem Analyseverfahren besonders wichtig (vgl. Barton/Hamilton 2012, S. 68ff).

Neben den Interviews mit den Lehrkräften wurden teilnehmende Beobachtungen in einer der Klassen durchgeführt, die jedoch für die Beantwortung der Fragestellung dieses Beitrages nicht in die Auswertung einbezogen wurden.

Ergebnisse

Wie die Auswertung der Interviewdaten zeigt, stellt sich die Auswahl geeigneter literarischer Texte als zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sich die Unsicherheiten der Lehrenden in Bezug auf vier Dimensionen differenzieren lassen: Zielsetzung des Unterrichts, Literaturverständnis, Bedeutsamkeit von Medienverbund und Partizipation sowie methodische Entscheidungen. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

- **Textauswahl – Orientierung an Lesekompetenz und Lebensweltbezug**

Die Textauswahl für ihren Unterricht begründeten die Lehrkräfte mit fachdidaktischen Prinzipien wie dem Lebensweltbezug und nannten dazu die sprachliche Gestaltung, die eine Nähe zur Alltagssprache aufweisen sollte: „Es ist ein sehr, sehr lebensnahes Buch [„Rico, Oskar und die Tieferschatten“], spielt ja auch in- in Berlin in der heutigen Zeit oder 2000er [...]. Die unterhalten sich halt auch relativ eh normal auch in Jugendsprache oder oder da sind auch mal umgangssprachliche Begriffe drin“ (SK, Z. 75-76). Außerdem wird das Identifikationsangebot, das literarische Texte böten, angeführt: „Ich glaube, dass dieses Buch [„Der Dieb im Schrebergarten“] für die Kinder sehr ansprechend ist, da die Schüler sich mit der ein oder anderen Person in dem, der Geschichte identifizieren können“ (LM, Z. 66-69). Wichtig war daneben der inhaltliche Bezug zu späteren Berufsfeldern:

„Also die Schülerinnen gehen später in soziale und gesundheitsrelevante Berufe, sind dort immer wieder mit Krankheit, Behinderung, auch Sterben konfrontiert und von daher kann man einen beruflichen Bezug zwischen dieser Lektüre [„Ziemlich beste Freunde“] und dem späteren beruflichen Arbeitsfeld der Schüler herstellen“ (AM, Z. 39-42).

Bezogen auf den Lebensweltbezug der ausgewählten Texte wurden zudem die Lernchancen für die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen herausgestellt:

„Also ich glaube tatsächlich, dass es wichtig ist, dass die Geschichten ein Happy End haben. [...] ist das so verlässlich und klar und man kann diese Eigenschaften gut herausarbeiten an den Personen, die da mitwirken, das finde ich ganz wichtig. Und es gibt immer, sozusagen, die Moral und, das was man auch so im Ethikbereich einfach erarbeiten und besprechen kann, worauf kommt es wirklich an im Leben“ (CW, Z. 196-203).

Deutlich wurde, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass Illustrationen bzw. Comic-Anteile gut geeignet sind, um „lesefaule“ Schüler*innen für das Lesen zu begeistern: „Gerade ist es so, mit 'Gregs Tagebuch' [...], dass sie [die Schüler*innen] dieses Buch besonders präferieren, wenn man ein bisschen lesefauler ist“ (LM, Z. 57-58). Darüber hinaus spielen für die Lehrenden didaktische Konzepte wie das Vorhandensein eines Medienverbunds eine Rolle:

„Also sonst gucke ich oft bei der Textauswahl auch darauf, was gibt es noch über den Text hinaus, also gibt es dazu vielleicht noch einen Film, oder gibt es ein Hörbuch, gibt es ein Bilderbuch, also gibt es darüber hinaus noch Material, was man mit einbeziehen kann, was einfach das Ganze für die Schüler ein bisschen anschaulicher macht.“ (NJ, Z. 40-44)

Außerdem zeigte sich, dass die persönliche Präferenz der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle bei der Textauswahl spielt: „‘Das kalte Herz‘, weil das eines meiner Lieblingsmärchen aus meiner Kindheit ist.“ (CW, Z. 390-391) oder: „Also ich persönlich habe dieses Buch [„Der kleine Igel“] gesehen in der Buchhandlung und fand es niedlich illustriert und dachte ‚Das lesen wir jetzt mal passend zu unserem Thema Herbst‘ also das war erst mal so meine spontane Auswahl erst mal“ (AH, Z. 293-294). Bei der Textauswahl spielen für eine Lehrkraft auch die (von ihr angenommenen) unterschiedlichen Interessen der Geschlechter eine Rolle:

„Es ist immer so ein Abwägen zwischen ehm dem was die Schüler interessiert, also dem was ehm ehm was eh spannende Themen sind oder auch was Mädchen und Jungen gleichmäßig anspricht, das

ist auch immer so ein großes Thema, dass Jungs eben auch eh gefördert werden durch den Literaturunterricht“ (SK, Z. 43-48).

Wie die Nennung exemplarischer Buchtitel zeigt, neigen die Lehrkräfte dazu, die Komplexität literarischer Texte durch die Auswahl von Kinderbüchern und Textfassungen in vereinfachter Sprache zu reduzieren. Dies lässt darauf schließen, dass die Textauswahl an die vermeintlich geringeren kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen angepasst wird. Dieses Ergebnis spiegelt gewissermaßen die Studie von Wiprächtiger-Geppert (2009, S. 18f.), die zeigen konnte, dass vornehmlich literarische Kurzformen oder altersinadäquate Texte sowie eher Sachtexte und Texte der problemorientierten, realistischen Kinder- und Jugendliteratur gewählt werden.

- **Textauswahl – Bedeutsamkeit von Literatur und kultureller Teilhabe**

Zudem gab es bei den einzelnen Lehrkräften bezüglich der Zielsetzungen ihres Literaturunterrichtes verschiedene Auffassungen. Für eine Lehrkraft steht das Erlebnis der gemeinsamen Lesesituation im Vordergrund: „da musste ich erst lernen, dass ich meinen Anspruch runterschrauben muss, dass sie auch nicht immer jedes Wort verstehen müssen, sondern dass es ja auch um die Lesesituation an sich geht, um das gemeinsam dort sitzen, um das Betrachten“ (AH, Z. 45-48). Eine andere Lehrkraft stellt die Möglichkeit der subjektiven Involviertheit und die damit verbundenen Erfahrungsräume der Schüler*innen heraus:

„Die Schüler können sich in verschiedene Protagonisten eh einfinden, f- neue Sichtweisen kennenlernen, eh Probleme, lernen Probleme zu hinterfragen und eh [...] eh [...] ja, entwickeln auch ein Verständnis für so ganz spezifische Probleme von Kranken und [I: Ja] Behinderten. Und was natürlich immer gut ist, wenn man eh zum Schluss eh so ein Buch auch filmisch unterstützen kann.“ (AM, Z. 88-92)

Und für eine dritte Lehrkraft steht der Spaß der Schüler*innen am Text sowie die persönliche Bereicherung durch die Textinhalte im Vordergrund: „dass die Schüler auch Spaß an der Sache haben, dass sie eh den Text nachvollziehen können, im Rahmen ihrer Möglichkeiten und jeder für sich das mitnehmen kann“ (NJ, Z. 72-74).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass dem Literaturunterricht im Vergleich zu anderen Unterrichtsinhalten nur geringe Bedeutung zugesprochen wird: „der [Literaturunterricht] hat einen relativ geringen Stellenwert, da es darum geht, die Schüler eh auf ihre berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Und von daher stehen eh Bewerbungsverfahren und eh [...] eh [...] und eh Textarbeit, Texterarbeitung, sinnentnehmendes Lesen eh im Vordergrund.“ (AM, Z. 21-24). Die Gründe, warum Literaturunterricht nicht oder nur selten angeboten wird, waren verschieden. Die Bedeutung der Teilhabe an Literatur wird von den Lehrkräften allerdings durchaus benannt:

„Ich versuche schon, dass es so pro Schuljahr ein bis zweimal so ein Literaturprojekt [...] gibt [...] eher Literatur im Schulalltag zu verankern dadurch, dass wir zum Beispiel eine Lesekiste haben [...] und wir auch einmal die Woche eigentlich eine Lesestunde machen, [...] die Schüler einfach mal am Tag eine halbe oder eine Stunde Zeit, um sich mit den Büchern zu beschäftigen“ (NJ, Z. 8-16).

Dabei spielt die literarische Sozialisation eine wesentliche Rolle: „seit der ersten Klasse so, dass wir feste Lesezeiten hatten, in denen wir versucht haben, immer literarische, wenn auch kleine Werke, kennenzulernen, sei es Texte, Gedichte oder andere Formen, sodass das Lesen immer eine Rolle gespielt hat und so wir auch verschiedene Werke der Literatur kennengelernt haben.“ (LM, Z. 18-21)

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte bezüglich der Verstehensmöglichkeiten und Lesefähigkeiten der Schüler*innen mit Beeinträchtigung dazu führen, dass Literaturunterricht bei dieser Schülergruppe gar nicht, nur selten oder mit reduzierten bzw. vereinfachten Texten angeboten wird.

- **Methodenwahl – Schaffung von Zugängen zu Literatur**

Was in den Interviews mit den Lehrkräften immer wieder deutlich wird, ist, dass das Lesen literarischer Texte als bedeutsam für alle Schüler*innen und damit für den Unterricht an allen in der Studie berücksichtigten Schulformen gesehen wird. Der konkrete Lesevorgang der ausgewählten Texte unterscheidet sich dabei zwischen den an Inklusion orientierten Schulen, wo das Lesen auch vorbereitend (zu Hause) praktiziert wird und der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt GE, wo ein gemeinsames Lesen im Unterricht stattfindet. Zur Unterstützung des Lese- und Verstehensprozesses werden an der Förderschule unterschiedliche Methoden genutzt. Beispielsweise die Echo-Methode, bei der leseschwächere Schüler*innen einzelne, von jemandem anderen laut vorgelesene Wörter wiederholen, das Tandem-Lesen, die Nutzung der bereits angesprochenen mehr-Sinn[®] Geschichten sowie Bilder (auch aus filmischen Adaptionen) als Verdeutlichung des Textinhaltes. Daneben werden von den Lehrkräften filmische Adaptionen einerseits als geeignet für den Abschluss des literarischen Werkes sowie parallel zum Lesen des Textes angesehen. Auch Hörbücher, Youtube-Videos mit Adaptionen und Animationen der Texte sowie das vorbereitende Lesen auf einen konkreten Theaterbesuch werden praktiziert. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte bezüglich der methodischen Umsetzung Ideen im Sinne der Schülerorientierung verfolgen. So finden sich beispielsweise auch partizipative Ansätze, die Schüler*innen bei der Textauswahl beteiligen: „Die Schüler dürfen auch mitentscheiden [...] also es ist schon auch immer mal, dass sie selber sich was wünschen, dass sie auch manchmal Bücher mitbringen von zuhause“ (AH, Z. 153-159). Demgegenüber scheint den Lehrer*innen die Auswahl geeigneter literarischer Texte, etwa aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur, schwerzufallen. Dies verweist darauf, dass sich die Lehrer*innenbildung vermehrt der Frage der Textauswahl widmen und Bezüge zur Unterrichtsgestaltung, die unterschiedliche Zugänge berücksichtigt und Unterstützungsangebote für das literarische Lernen anbietet, herstellen muss. Dazu kann eine Verknüpfung beider Perspektiven – Förderpädagogik und Literaturdidaktik – genutzt werden,

um die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts am Beispiel konkreter Textanalysen und Lernarrangements in den Blick zu nehmen.

Schlussfolgerungen zur Textauswahl für den (inklusiven) Literaturunterricht

Dass Literaturunterricht bzw. die Beschäftigung mit Literatur für alle Schüler*innen nicht nur ein bedeutender Lerngegenstand ist, sondern durch die Ratifizierung der UN-BRK in allen Schulformen umgesetzt werden müsste, ist mittlerweile in der wissenschaftlichen Diskussion – sowohl in der Deutschdidaktik, als auch in der Sonderpädagogik – Konsens. Wie dieser Anspruch konkret umgesetzt werden kann, sodass die kulturelle Teilhabe aller möglich ist, daran gilt es auch in Zukunft in Kooperation von Deutschdidaktiker*innen und Förderpädagog*innen weiterzuarbeiten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Textauswahl im inklusiven Unterricht insbesondere von methodischen Entscheidungen ausgehend bestimmt wird. Dies wäre angesichts der kulturellen Bedeutsamkeit literarischer Texte bedauerlich, wenn man von einer anthropologischen Dimension literarischen Lernens ausgeht. Dieser Position zufolge wäre die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu geeignet, Facetten des Menschseins zu reflektieren (vgl. Abraham 2015, S. 8ff.).

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume 2*, S. 6-15.

Barton, David; Hamilton, Mary (2012): *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online: <http://www.kombabb.de/wp-content/uploads/2014/12/UN-Behindertenrechtskonvention.pdf> [Zugriff: 25.07.2019].

Bernasconi, Tobias (2013): Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen Konkret* 32 (3), S. 15–19.

Bernasconi, Tobias; Wittenhorst, Mara (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In: Frickel, Daniela; Kagelmann, André (Hg.): *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Lang. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33), S. 115-132.

Böing, Ursula; Terfloth, Karin (2013): Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten - Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In: *Lernen Konkret* 32 (3), S. 24-30.

Bock, Bettina (2015): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. 5 Thesen zur Leichten Sprache. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 9-17.

Brand, Tilmann von (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela; Kagelmann, André (Hg.): *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Lang 2016. (= Beiträge zur Literatur- und Medien- didaktik, Bd. 33), S. 89-102.

Brand, Tilman von; Brandl, Florian (2018): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Cassirer, Ernst (2007): *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Engl. übers. von Reinhard Kaiser*. 2., verb. Aufl. Hamburg: Meiner. (= Philosophische Bibliothek, Bd. 488).

Dannecker, Wiebke (2012): *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schüler/innen der Sekundarstufe II*. Trier: WVT.

Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Inklusion*. Stuttgart: Fillibach, S. 211-222.

Dannecker, Wiebke; Maus, Eva (2016): Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In: *Literatur im Unterricht*. H. 1, S. 45-59.

Dannecker, Wiebke; Maus, Eva (2017): „Die Mitte der Welt finde ich ...“ Die reflektierte Bewertung einer Lektüre als Anlass gemeinsamen Lernens. In: *Deutsch 5-10* 50, S. 20-23.

Dannecker, Wiebke (2018a): „Normal ist langweilig.“ Zur Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung von Anderssein in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In: *Praxis Deutsch* 272, S. 39-44.

Dannecker, Wiebke (2018b): Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In: Kleinbub, Iris; Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. (Hg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim: Beltz, S. 75-88.

Dannecker, Wiebke (2019): „Der Junge war nicht ganz richtig im Kopf“ – zur literarischen Darstellung von Anderssein und Anerkennung in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In: Glasenapp, Gabriele von (Hg.): *Der inklusive Blick II*. Frankfurt/M.: Lang (in Druck).

Fornefeld, Barbara (2019): Literaturerfahrungen ohne Grenzen: mehr-Sinn Geschichten. In: Groß-Kunkel, Anke (Hg.): *LEA Liest – Literatur für alle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-132.

Franz, Michael (2007): „Da steh' ich nun, ich armer Tor...“ – Goethes Faust im Deutschunterricht der Berufspraxisstufe. In: *Lernen konkret* 1/2007, S. 15-18.

Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (2016): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Dies.(Hg.): *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Lang. S. 11-34. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33).

Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (2017): Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In: Standke, Jan (Hg.): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129-148.

Frickel, Daniela A. (2018): Textpassung. Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘ und ‚Komplexität‘. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-201.

Frickel, Daniela; Wittenhorst, Mara; Thiess, Christian (2019): Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. In: *Lernen konkret* 2, S. 8-11

Garbe, Christine; Holle, Karl (2007): Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen. In: Arnold, Karl-Heinz (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 95-124.

Groß-Kunkel, Anke (2017a): *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Groß-Kunkel, Anke (2017b): Inklusion und Literaturunterricht - Lesen aus soziokultureller Perspektive betrachtet. In: Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (Hg.): *Inklusive Schulen entwickeln - Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-188.

Günthner, Werner (2013): *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. 4., völlig überarb. Aufl. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.): *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwer behinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 121-143.

Hellmich, Frank; Görel, Gamzel (2014): Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In: Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel (Hg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-61.

- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Inklusion*. 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [Zugriff: 24.02.2019].
- Hublow, Christoph (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: *Geistige Behinderung* 24, S. 1-24.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa, S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- Kagelmann, Andre (2014): ‚Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potenziale für den Unterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In: Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 249-264.
- Köb, Stefanie et. al (2018): Literarische Texte in leichter Sprache - eine interdisziplinäre Betrachtung. In: Langern, Anke (Hrsg.) *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 109-115.
- Kuhl, Jan; Moser, Vera; Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 661–678.
- Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2006): Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit einer (schweren) Behinderung. In: Laubenstein, Desiree; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hg.): *Basale Stimulation kritisch - konstruktiv*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141–205.
- McCall, Steve; McLinden, Mike (2001). Accessing the National Literacy Strategy: The use of Moon with children in the United Kingdom with a visual impairment and additional learning difficulties. In: *British Journal of Visual Impairment*, 19(1): S. 716.
- Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Dies. (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-28.
- Naugk, Natascha; Ritter, Alexander; Ritter, Michael; Zielinski, Sven (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Niebert, Kai Gropengießer, Harald (2014): Leitfadengestützte Interviews. In: Krüger Dirk; Parchmann, Ilka; Schecker, Horst (Hg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum Verlag, S. 121-132.

Pompe, Anja (2015): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ratz, Christoph (2012): Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. 1. Aufl. Oberhausen: Athena, S. 111–130.

Rosebrock, Cornelia (2005): Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In: Härle, Gerhard; Weinkauff, Gina (Hg.): *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 249-266.

Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 33-39.

Thäle, Angelika; Riegert, Judith (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S: 195-208.

Thiele, Annett; Huybrechts, Ann Marie (2018): Literaturunterricht und –didaktik in inklusiven Settings: Eine theoretische und empirische Annäherung. In: Langner, Anke; Lindmeier, Christian; Lütjeklose, Birgit; Moser, Vera (Hrsg.) *Inklusion im Dialog Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 131-137.

Wilke, Julia (2016): *Literacy und geistige Behinderung: Eine Grounded-Theory-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziemen, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.