

Frickel, Daniela A.

Literatur im Möglichkeitsraum. Die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-119



Quellenangabe/ Reference:

Frickel, Daniela A.: Literatur im Möglichkeitsraum. Die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291122 - DOI: 10.25656/01:29112; 10.35468/6078-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291122>

<https://doi.org/10.25656/01:29112>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Daniela A. Frickel

Literatur im Möglichkeitsraum – die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur

Abstract

Der Artikel beleuchtet aus einer diachronen Perspektive heraus fachdidaktische Leitkonzepte für den Literaturunterricht, um problematische Aspekte und Ausgangspunkte für die Transformation hin zu einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik herauszustellen. Zu diesem Zweck wird Jürgen Krefets relevantes Werk „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ (1977), das literaturdidaktische Konzeptionen stark beeinflusste, herangezogen. Soweit hier domänenübergreifende Entwicklungstheorien, die die soziale Kategorie „Alter“ fokussieren und auf eine Schematisierung normativer Entwicklung abzielen, bedeutsam sind, wird deren Bezugnahme reflektiert. Letztgenanntes ist ebenso mitverantwortlich für die „Homogenitätsfiktion“ (Szukala 2016), die den Designprinzipien des literarischen Lernens in heterogenen Gruppen genauso diametral gegenübersteht wie ein literarischen Bildungskonzept, in dem das Textverständnis der ästhetischen Erfahrung vorgezogen wird. Die Verzahnung mit den Grundlagen der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser wird daher als Weg aufgezeigt, um ganzheitlich-orientierte Ansätze in literaturdidaktische Konzepte produktiv einzubinden und sie im Hinblick auf inklusiven Literaturunterricht weiterzuentwickeln.

Bereits vor 20 Jahren stellte Klaus-Michael Bogdal eine Erosion des traditionellen, aber weiterhin etablierten Konzepts literarischer Bildung fest. Er erklärte, dass eine Diskussion darüber mit dem „Ziel verbunden“ sei, „elitäre Bildung im öffentlichen Erziehungswesen zurückzudrängen und gleichzeitig das Niveau der Volksbildung anzuheben“ (Bogdal 2002, 19). Die Debatte um den Kanon, die verdeutlicht, dass der Literaturunterricht ursprünglich im gymnasialen Kontext verankert ist und geformt wurde (vgl. Müller-Michaels 2002), führte er als Beispiel dafür an. Die unter der Maßgabe von Inklusion gegenwärtig notwendige Transformation des Literaturunterrichts reicht noch weiter, insofern sie die Fachdidaktiken her-

ausfordert, Konzepte für einen Unterricht zu entwickeln, der einen „Möglichkeitsraum“ bildet, in dem

„für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen ohne Selektion oder sie aussondernde Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen und ohne den – für das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem typischen Bildungsreduktionismus – hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und bezogen auf Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen“ (Feuser 2013, 283)

geschaffen werden. Eine dahingehend erforderte Neuausrichtung, die von den Prinzipien der Potentialorientierung und Partizipation (vgl. Weber & Simon & Benölken 2022) und einer Bestimmung von Fachlichkeit geleitet ist, die „es Lehrkräften ermöglicht, partizipativen Unterricht zu gestalten, zugleich die Potenziale aller Lernenden zur Entfaltung zu bringen und ebenso einen fachwissenschaftlich fundierten Unterricht zu gewährleisten“ (ebd., 146), verleiht der von Bogdal geforderten „zugleich geschichtsbewussten und zukunftsorientierten Definition“ (Bogdal 2002, 20) bzw. Konzeptualisierung des Literaturunterrichts damit Nachdruck.

Im Folgenden soll daher *geschichtsbewusst* der Frage nachgegangen werden, inwiefern fachdidaktische Theoriebildung und die so gesehen noch junge Tradition der Disziplin Ansatzpunkte für die Verwirklichung eines Möglichkeitsraums bereithält oder aber Grundsätze mitführt, die dem eher entgegenstehen. Exemplarisch betrachtet wird hierfür die im Fach wirkmächtige phänomenologische Studie *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (1977) von Jürgen Kreft. Neben dieser Revision soll *zukunftsorientiert* aufgezeigt werden, wie die Tätigkeitstheorie im Rahmen der von Georg Feuser (u. a. 2013) grundgelegten entwicklungslogischen Didaktik im Zusammenhang mit fachspezifischen Methoden ein Instrument für die Planung eines Unterrichts mit Literatur bilden kann, der, indem er das Potential des ästhetischen Gegenstands nutzt und dessen Entfaltung zulässt, theoretisch allen Lernenden im Sinne kultureller Bildung Erfahrungs- und Entwicklungsräume aufschließt.

1 *Grundprobleme der Literaturdidaktik* – eine inklusionsorientierte Revision

Das Werk *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte* von Jürgen Kreft (1977) wirkt bis in jüngste Konzeptionen des Literaturunterrichts, wie u. a. das *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten* zeigt (vgl. Zabka, Winkler, Wieser & Pieper 2022, insb. 27f.; 126f.). Für die Revision von Krefts Konzeption ist in diesem Kontext relevant, dass er fachwissenschaftliche mit bildungs- und entwicklungstheoretischen Grundlagen zu verbinden sucht.

Damit folgt er dem bildungstheoretischen Paradigma in der Prägung Wolfgang Klafkis, wonach Sache und Lernende in Bezug zu setzen sind. Vom derzeitigen Stand einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik stellt das eine wichtige Leistung und mögliche Grundlage für eine Transformation der Literaturdidaktik in Richtung Inklusion dar.

Problematisch erscheint allerdings das rahmen- und zielsetzende Leitkonzept dieses Entwurfs, d. h. die *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas 1981), die den Beitrag des Deutschunterrichts für die emanzipatorische Ich-Entwicklung herausstellt und damit die Förderung kognitiver, sprachlicher und interaktiver Fähigkeiten begründet. An sich scheinen diese Ziele mit einer inklusiven Pädagogik vermittelbar – insbesondere über die Schlagworte Emanzipation und Partizipation – jedoch wird in Krefts Konzeption deutlich, dass sich diese noch nicht von exklusiven Kulturen des Literaturunterrichts gelöst hat, auch wenn ihre Leistung darin liegt, sich offen und kritisch damit auseinanderzusetzen.

In dieser literaturdidaktischen Konzeption bilden kognitive und verbalsprachliche Fähigkeiten die Voraussetzung für Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse (vgl. auch Fritzsche 1994, 36), wie sie z. B. im Phasenmodell für den Literaturunterricht in der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen über die Zuwendung, Aneignung und Anverwandlung zur Überwindung der „bornierten Subjektivität“ (Kreft 1977, 24) angeregt werden sollen. Sprachlich-intersubjektive Fähigkeiten werden in dieser Konzeption nicht nur ausgebildet, sondern schon in einem gewissen Maße vorausgesetzt (vgl. ebd., 100).

In Bezug auf Jürgen Habermas (1981) orientiert sich auch Kreft an entwicklungspsychologischen Modellen, insbesondere von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg (vgl. ebd., 83ff.), die ein Normschema der Entwicklung nach Altersstufen grundgelegt haben. Aus einer inklusionsorientierten didaktischen Perspektive erscheint dies problematisch, denn obwohl Entwicklungsmodelle hier gefragt sind, können solche Stufen- oder Phasenmodelle, wie Thomas Hoffmann erklärt, den Anspruch, Individualisierung und Differenzierung in Gemeinschaft zu konzeptualisieren, kaum einlösen:

„Einerseits geben hierarchische Stufen- oder Phasenmodelle, wie sie etwa für die klassischen Entwicklungstheorien von Freud, Piaget, Spitz oder Erikson charakteristisch sind, einen relativ gut überschaubaren Orientierungsrahmen für didaktische Entscheidungen; andererseits erscheinen die darin postulierten Entwicklungsnormen oft als zu starr und insbesondere im Hinblick auf behinderte oder sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche als nur begrenzt gültig.“ (Hoffmann 2016, 91)

Kreft räumt allerdings selbst ein, dass die für diese Modellierungen maßgebliche Kategorie „Alter der Individuen, in dem bestimmte Stufen erreicht werden, nicht festgelegt ist.“ Er schreibt: „Altersangaben sind lediglich empirische Durchschnittswerte.“ (Kreft 1977, 88) Er erklärt außerdem, dass sowohl hinsichtlich

der sozialen, wie individuellen Entwicklung „Retardierungen, Blockierungen und Regressionen“ (ebd.) vorliegen können. Er führt hier an verschiedenen Stellen ausführlich Bedingungen bestimmter Milieus an, die er als homogene Gruppen behandelt, wobei er sich zeittypisch auf *Class* fokussiert.¹

Dem Prozess der Ich-Entwicklung attestiert Kreft selbst einen „kognitiven Charakter“ (Kreft 1977, 101). Auch hierin zeigt sich eine Diskrepanz zu ganzheitlich orientierten inklusionspädagogischen Ansätzen, die Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen einbeziehen und Lernen als einen „sich permanent vollziehende[n] Prozess“ betrachten, der „alle Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, so mit den Menschen umgebenden Dingen und Erscheinungen, mit anderen Menschen und darüber hinaus mit sich selbst [umfasst].“ (Ziemen 2018, 25) Allerdings erwähnt auch Kreft, der zwischen analytischen und produktiven Methoden im Literaturunterricht unterscheidet, den Körper als Raum und Motor von Entwicklung, wenn er in einer Nebenbemerkung den Wert der „[...] produktiven, über den betont kognitiven Aspekt hinausgehenden didaktischen Methoden bis hin zu Tanz und Gesang“ unterstreicht, die es gelte, „aus ihrer Randstellung zu holen und als gleichwertig neben die heute dominierenden ‚Lesemethoden‘ zu stellen.“ (Kreft 1977, 364)

Die damit angedeuteten „emotional-sinnlichen und kreativen Potentiale“ (Klafki 1996, 149) werden – nicht zuletzt inspiriert von Ansätzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) – in jüngeren literaturdidaktischen Konzeptionen weitaus intensiver mitbedacht und traditionelle Inszenierungsmuster werden teilweise aufgebrochen und erweitert, in der Grundschule sicherlich weiterreichender als an weiterführenden Schulen (vgl. Naugk 2016, 33-43) – ein genuin heterogenitätssensibler Ansatz wird – außer ansatzweise im HPU (vgl. auch Frickel 2022) – dabei aber nicht zugrunde gelegt.

Jedoch zeigen sich in Kritik an kompetenzorientierten Ansätzen und im Zeichen von Inklusion inzwischen Bemühungen zu einem *turn*, der eine Abkehr vom derzeit maßgeblich proklamierten Ziel des Literaturunterrichts – dem (adäquaten) Textverstehen in Orientierung an gewissen Konzepten literarischer Bildung, mehr

1 Joachim Fritzsche, der sich ca. 15 Jahre später maßgeblich an Krefts Ansatz in seinem Band *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts* (1994) orientiert, relativiert ganz ähnlich wie Kreft die Kategorie Alter und kommt ebenfalls auf weitere Einflussgrößen zu sprechen. Er schreibt: „Die dargestellte Entwicklung ist nicht beliebig. Sie folgt einer Logik, ist aber nicht fest an Lebensalter und damit an Schul- und Klassenstufen gekoppelt. In unserer Gesellschaft beginnt der Übertritt von Stufe II zu Stufe III im kognitiven Bereich durchschnittlich im Alter von 11/12 Jahren und hängt offenbar mit körperlichen Entwicklungen zusammen. Entscheidend sind aber Umwelterfahrungen; sie können die Entwicklung beschleunigen, aber auch so massiv behindern, daß die Individuen die III. Stufe nicht erreichen“ (ebd., 45). Während Kreft verallgemeinernd auf gesellschaftliche Milieus hinweist, werden die von Fritzsche sogenannten „Umwelterfahrungen“ bzw. „widrige Umstände, seine Fähigkeiten voll zur Geltung zu bringen“, aber auch nicht weiter differenziert (ebd., 46). Denn Ziel beider Konzeptionen ist es trotz dieser Relativierungen nicht, auf Vielfalt zu fokussieren.

noch aber an der kognitionspsychologischen Leseforschung – vorschlägt. Ausgehend von der Maßgabe der kulturellen Teilhabe wird hier z. B. literar-ästhetische Bildung und literar-ästhetisches Lernen unter dem Dach kultureller Bildung konzeptualisiert wobei das ästhetische Erleben und Wahrnehmen (Nickel-Bacon 2018), die „Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung“ (Massek, Miller & Josting 2021, 201), bzw. der ästhetische Genuss (Olsen 2016) akzentuiert werden, was sich, wie gezeigt werden soll, leicht(er) und schlüssig(er) mit inklusionsdidaktischen Prinzipien und Ansätzen verschränken lässt (vgl. dazu u. a. auch die Beiträge in Mayer, Geist & Krapf 2017 sowie in Frickel & Zepfer 2023).

Konzeptionen von Literaturunterricht, die – wie z. B. das *Studienbuch Literaturunterricht* (Zabka et al. 2022) – dagegen eine enge Verschränkung mit Forschungen zur Förderung von Lesekompetenz aufzeigen, orientieren Unterrichtsentwürfe dementsprechend stärker auf kognitive Prozesse. Zwar wird hier in Bezug auf Kreft bzw. Klafki eine „Ausbalancierung subjektiven Angespochenseins mit objektivierender Textwahrnehmung“ (ebd., 109, vgl. auch 17f.) angestrebt, Subjektivität aber eher pauschal und im Hinblick auf ein homogenes Setting perspektiviert, der Gegenstand damit gegebenenfalls weniger entfaltet als einem bestimmten Modus von Fachlichkeit folgend konzentriert. – Das Engagement der Fachdidaktik, Lernprozesse zu optimieren, verschränkt sich so mutmaßlich auch in der Literaturdidaktik mit Tendenzen zu einer „Ökonomisierung der Bildung“, die

„Lehrende und Erziehende dazu [drängt], ihr Handeln an Förderpläne, Qualitätsmanagement und Bildungsstandards anzupassen. Dabei wird der fälschliche Eindruck geweckt, Lernen und geistige Entwicklung ließen sich mit ingenieursmathematischen Mitteln verobjektivieren, vermessen und optimieren.“ (Zimpel 2010, 244)

Die damit besichtigten literaturdidaktischen Ansätze deuten auf die von Hoffmann (2016) erklärte Starrheit durch den Bezug auf domänenübergreifende entwicklungstheoretische, kognitionspsychologische Modelle hin. Die daran orientierten literaturdidaktischen Konzeptionen fokussieren letztlich auf eine Normalentwicklung und insistieren damit mehr oder weniger implizit auf gewisse vermeintlich altersadäquate Kompetenzen. Gleichermäßen wie der Bezug auf Bildungs- und Entwicklungstheorien damit die Grundlage für eine allgemeine Literaturdidaktik legt, wirken diese an einer inklusionspädagogischen Konzeption entgegenstehenden und u. a. von Szukala kritisierten „Homogenitätsfiktion“ (2016, 172) mit.

Eine dahingehende inklusionssensible Besichtigung literaturdidaktischer Konzeptionen sowie ihrer Verstrickungen deutet sich als lohnenswert an, um den Diskurs hinsichtlich mehr oder weniger impliziter Muster, die auf Überlieferung und Adaption wissenschaftlicher Theoriebildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen stehen, weiter zu explorieren. So können Denksysteme und damit Vorannahmen darauf aufbauender Konzeptionen

transparent gemacht werden, um eine Orientierung daran zu legitimieren oder – die neueren Impulse aufgreifend – Alternativen zu entwerfen.

Insbesondere in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist die Einsicht in die zeit-, kultur- und wissenschaftstheoretisch-, bzw. ideologierelative Bedingtheit von fachdidaktischen Ausprägungen wichtig, um die Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu ermöglichen. Dabei wird u. a. deutlich, dass Traditionen, Konzeptionen und Paradigmen der Literaturdidaktik (normative) Annahmen über die Güte von Gegenständen ebenso mitführen wie Annahmen über altersspezifische Kompetenzen, die einer Orientierung auf Heterogenität, sprich Potentialorientierung und Partizipation, entgegenstehen.

Dass Krefz mit seinem Werk tatsächlich *Grundprobleme* aufdeckt, verdeutlicht der eindrückliche Satz: „Zu einer didaktischen Struktur kann diese Fachstruktur allerdings nur werden, insofern das Subjekt des Schülers mit einbezogen wird.“ (Krefz 1977, 289) Um dies umzusetzen, scheint es lohnenswert, den Ansatz der Entwicklungslogischen Didaktik seitens der Literaturdidaktik aufzugreifen. Diese Entwicklungs- und Unterrichtstheorie, die „konsequent gemeinsame Tätigkeit in den Mittelpunkt stellt, ohne dabei die Individualität der Kinder und deren Anspruch auf Allgemeinbildung zu negieren“ (Hoffmann 2016, 96), kann von Krefz durchaus schon wahrgenommene Defizite literaturdidaktischer Konzeptionen kompensieren und zugleich eine Grundlage für innere Differenzierung im Literaturunterricht schaffen.

2 Entwicklungslogische Didaktik – Anknüpfungspunkte für die Grundlegung einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik

Im Unterschied zu Krefz, der Ansätze einer bildungstheoretischen und kognitionspsychologischen Didaktik mit Bezug auf Piaget zusammenführt, aber Klafkis „Dimensionen- und Kriterienraster zur inneren Differenzierung“ (Klafki 2007, 188) ausblendet, verknüpft Feuser bildungstheoretische und tätigkeitspsychologische Didaktik und bildet damit einen Ansatz für die Planung innerer Differenzierung. Sein Modell zeigt den Dreischritt einer Sach-, Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse auf, d. h. er ergänzt die Dimensionen Klafkis von Lernsubjekt und -objekt um das „tatsächliche unterrichtliche Handeln“ (Hoffmann 2016, 102).

Im Unterschied zur Literaturdidaktik, die traditionell den Fokus auf den Gegenstand, bzw. inzwischen verstärkt auf damit förderbare Kompetenzen legt, bildet die subjektorientierte „Tätigkeitsstrukturanalyse“ in Feusers Modell den ersten Schritt der didaktischen Analyse. Hier wird der aktuelle Entwicklungsstand des Menschen hinsichtlich der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen erfasst. Sie bilden die aktuelle Zone der Entwicklung. Diese Diagnose ist – so bei Vygotski (1987, 83) beschrieben – Voraussetzung dafür, Angebote und

Aufgaben entwickeln zu können, die die „nächste Zone der Entwicklung“ durch Tätigkeiten aufschließen. Demnach dominieren in der Entwicklung des Kindes in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Tätigkeiten und ermöglichen das *Aneignen von Welt*: (1) Sensorische oder perzeptive Tätigkeit bzw. Wahrnehmen und Empfinden, (2) manipulierende Tätigkeit, (3) gegenständliche Tätigkeit, (4) symbolische Tätigkeit, (5) Lerntätigkeit, (6) Arbeit (vgl. Kornmann 2006). Besonders wichtig ist dabei die Auffassung, dass jedes „Kind [...] zu jeder Zeit über die potentiellen Fähigkeiten zu empfinden, wahrzunehmen, zu erinnern, zu denken und sich selbst zu reflektieren“ verfügt. (Manske 2014, 31)

Die Tätigkeitsstrukturanalyse stellt die führende Tätigkeit fest, also die Tätigkeitsform, die vom Lernenden aktuell hauptsächlich genutzt wird. Während Kompetenzmodellierungen und domänenpezifische Erwerbsmodelle z. B. in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. dazu Naugk et al. 2016, 40f.) eine leistungs- bzw. defizitorientierte Diagnostik implizieren, fokussiert die Tätigkeits-theorie in der Planung von Unterricht durch eine potentialorientierte Perspektive stärker auf das Ermöglichen von Zugängen und Entwicklungsprozessen, in denen das kulturelle Kapital der Lernenden auch zur Geltung gebracht werden kann.

Die „Sachstrukturanalyse“ des Modells fokussiert die Bildungsinhalte. Interessant für die Literaturdidaktik erscheint dabei die Perspektive, die Feuser auf das mögliche Potential der Lerngegenstände legt: Dadurch, dass diese direkt in Verbindung zu den Subjekten gesetzt werden, deren *Affekte* und *Emotionen* für die Wahrnehmung des Gegenstands verantwortlich sind, wird die Basis für erkenntnisrelevante Prozesse geschaffen. Hierin werden Rückbezüge auf die Kulturhistorische Schule deutlich, die mit Vygotsky (2002, 54f.) den Zusammenhang emotionaler und kognitiver Prozesse unterstreicht. So stellt auch Ziemer (2018, 59) heraus, dass „das Erleben für jegliche Entwicklungssituation und damit auch im Unterricht von entscheidender Bedeutung ist.“ Die „Gestaltung von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen als emotionale Erziehung“ (Herz 2014, 34) erklärt sie daher als „zukünftig bedeutendes Forschungsfeld“ (Ziemer ebd., 60; vgl. zur Bedeutung von Emotionen auch Feuser 2021), was sich mit Tendenzen in der Literaturdidaktik verbindet, den Gegenstand wieder stärker hinsichtlich seines Potentials für ästhetische Erfahrung zu fokussieren, wie im Konzept „literarischer Bildung durch literarische Erfahrung“ (Bräuer & Wiprächtinger-Geppert 2019, 212) deutlich wird:

„Ein erfahrungstheoretisches Konzept fokussiert in erster Linie auf den Erfahrungsprozess, nicht auf das Verstehensresultat. Diese Erfahrungen umfassen sowohl epistemische und existentielle als auch phänomenologische Erfahrungen, wie sie sich im Staunen und Vergnügen zeigen“ (ebd., 213; Herv. i. O.).

Genau darauf zielen auch literaturdidaktische Ansätze, die auf eine Analyse des Emotionspotentials (Frickel 2023) oder die Sinne im Text (Preis 2023) fokussieren. So können didaktische Ansatzpunkte entdeckt werden, die das Erlebnis-

potential und Ereignishafte von Literatur unterstreichen, subjektorientierte (sinnliche) Zugänge schaffen, also über ästhetisch-aisthetisches Lernen (vgl. Matzenklott 2012/13) den Weg zur literar-ästhetischen Bildung eröffnen.

Die „Handlungsstrukturanalyse“ im Sinne Feusers fokussiert auf spezifische, in Etappen vorgesehene Handlungen entsprechend der Interiorisationstheorie Galperins, die über materialisierte und lautsprachliche Handlungen, von der äußeren zur inneren Sprache führen und schließlich ins Denken übergehen. Die Begriffe Handlung und Tätigkeit deuten auf für die Praxis relevante Konvergenzen mit dem HPU (s.o.) hin (vgl. Ziemer 2016, 108; Frickel et al. 2018, 134f.). Zum Repertoire des HPU zählen vielgestaltige Methoden, die in Orientierung auf die Tätigkeitsdimensionen systematisch ausgewählt und aufbereitet werden können, sodass ein reiches Angebot an Aufgaben für innere Differenzierung entwickelt werden kann. Alle diese Tätigkeitsdimensionen mitbedenkend, kann ein Literaturunterricht entworfen werden, der alle Lernenden einbezieht und Zugang zum Handlungsfeld Literatur bzw. kulturelle Teilhabe ermöglicht. Deutlich wird dabei, dass neben die Dimension des adäquaten Textverstehens, die in einschlägigen Einführungen als maßgebliches Ziel der unterrichtlichen Behandlung von Literatur erklärt wird, das ästhetische Erleben als Grundlage einer ästhetischen Erfahrung einbezogen werden muss.

Die Aspekte, die Tobias Bernasconi (2013) in Erweiterung der prominenten Aspekte literarischen Lernens von Spinner (Spinner 2006) vorgeschlagen hat – „Regungen und Emotionen, die ein Text mit sich bringt, wahrnehmen und erleben“ sowie „[e]ine sinnliche Komponente von Literatur erleben“ (Bernasconi 2013, 16) – können dabei als notwendige Erweiterung um körpernahes Erlebens betrachtet werden. Dementsprechend modifiziert Bernasconi auch die Zielsetzung eines Unterrichts mit Literatur: „Das Kennenlernen, Beschreiben und Einordnen von Emotionen ist somit ein zentrales und sich quasi zwangsläufig mit Literatur im Unterricht ergebendes Ziel“ (ebd.). – Warum diese Indienstnahme nicht nur für die von Bernasconi so adressierten Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Geistige Behinderung gelten sollte, machen literaturtheoretische Überlegungen deutlich, die Literatur und Film als eine „Kulturtechnik der Emotionalisierung“ erklären. (Anz 2007; vgl. auch Frickel 2023)

Die didaktische Analyse des Gegenstands wäre demnach nicht nur an kognitionspsychologischen Konzeptionen der Textschwierigkeit bzw. Verständlichkeit auszurichten, wie derzeit vor allem mit dem Fokus auf die Förderung von Lesekompetenz eher üblich, als auf das ästhetische bzw. ästhetische Potential. Eine Analyse der Sinne im Text (Preis 2023) kann dabei konkrete Ansatzpunkte liefern, um den literarischen Gegenstand (mehr)sinnlich aufbereitet zu präsentieren, um den Zugang für alle Lernenden basal perceptiv zu gestalten und Handlungen vorzusehen, die vielfältige Formen der Auseinandersetzungen und Vertiefungen ermöglichen. Das Vorlesen oder Vortragen ist dabei eine wichtige Möglichkeit, Zugang zu den

Texten zu schaffen, die aber noch erweitert werden kann um z. B. Bilder, Klänge, Gesten und Requisiten (vgl. Becker 2016; Abraham 2018, 28f.). Darauf deuten auch die Beobachtungen von Angelika Thäle (2023) hin. Sie weist auf der Grundlage von „Zwischenergebnissen einer videobasierten Analyse von Unterrichtssituationen“ (ebd., 133) mit dem Fokus auf (literar-)ästhetische Erfahrungsprozesse auf die Bedeutung des Zusammenspiels von „Musik und Literatur“ (ebd., 137f.), Potentiale der Integration „[i]m Spiel“ (ebd., 139f.; vgl. auch Abraham 2018, 30f.), die „Raumnutzung“ (vgl. Thäle 2023, 141f.) und „Praktiken des Zeigens“ (ebd., 141f.) hin (vgl. dazu auch die Studie von Tenhaef 2023).

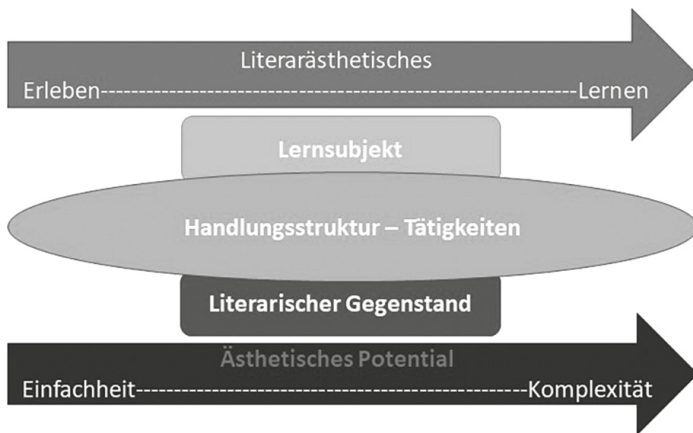


Abb. 1: Dimensionen einer didaktischen Analyse im Hinblick auf literarisches Lernen in heterogenen Settings

3 Fazit

Allgemeine einschlägige Konzepte der Literaturdidaktik orientieren sich nach wie vor am Regelschulsystem und halten in ihrer Ausrichtung an Schulform und Alter damit mehr oder weniger an der Vorstellung homogener Lerngruppen fest (vgl. u. a. Bräuer & Wiprächtiger-Geppert 2019, 211f.; Abraham & Kepser 2017, 97). Dabei werden domänenübergreifende Entwicklungstheorien aufgegriffen, die altersbezogene Normalschemata bezüglich der kognitiven und moralischen Entwicklung etabliert haben. Aber auch domänenspezifische Entwicklungstheorien setzen die Kategorie Alter als eine zentrale Bezugsgröße (vgl. z. B. Schilcher & Pissarek 2018). Die dadurch miterzeugte „Homogenitätsfiktion“ (Zuskala 2016, 172) bzw. Etablierung eines „Zwei-Gruppen-Denkens“ (Nauß 2016, 42), nachdem ein Teil der Lernenden sich der Norm entsprechend entwickelt, andere davon abweichen, steht der Konzeption eines inklusionsorientierten Unterrichts

mit Literatur und der didaktischen Planung von Lernarrangements entgegen, die „Differenzierung ohne Ausgrenzung“ (Müller Bösch & Schaffner Menn 2018, 95) ermöglichen.

Einen Ausweg daraus bietet die Entwicklungslogische Didaktik, die das Lernendensubjekt nicht über die Kategorie Alter in ein Normalschema einspeist, sondern über die Tätigkeitstheorie alle möglichen Entwicklungsstufen mitperspektiviert. Der Einbezug der Tätigkeitstheorie ermöglicht es, systematisch Zugänge zur Literatur für Lernende auf allen Entwicklungsstufen zu schaffen. Was Kreft 1977 schon andeutete und der HPU mit im Blick hatte, ein Lernen mit allen Sinnen, also unter Einbezug des ganzen Körpers, kann damit neu legitimiert, vor allem aber auch systematisch einbezogen werden. Insbesondere Lernende, „die keinen oder nur einen minimalen Zugang zur Laut- und/oder Schriftsprache finden“ (Nauwk et al. 2016, 43), können so stärker als bislang bei der Planung von Unterricht mitberücksichtigt werden.

Wird das Lernendensubjekt in dieser Weise perspektiviert, ergeben sich daraus auch Konsequenzen für die didaktische Analyse des Lerngegenstands, die Literatur. Um durch die Interaktion mit diesem Gegenstand einen Möglichkeitsraum zu entwerfen, bedarf es einer didaktischen Analyse, die nicht nur Verstehensschwierigkeiten und Sinnpotentiale auslotet, sondern auch das Potential für sinnliches bzw. ästhetisches Erleben. Die Literatur kann über diesen Weg wieder in ihren originären Funktionen, als ästhetischer Reiz und als Element kultureller Praktiken, in den Unterricht zurückkehren. Das *Erleben* von Literatur erfährt als Bedingung für die Aktivierung von Verstehensprozessen in Unterrichtskonzepten so eine stärkere Beachtung, was der Entfaltung von Literatur und Entwicklung der Persönlichkeiten durch sie gleichermaßen zuträglich scheint.

Auf der Grundlage einer solchen Unterrichtsplanung kann, z. B. in der Arbeit mit Differenzierungsmatrizen (vgl. Frickel 2022), im Rahmen zukünftiger Forschung auch dem Desiderat einer Diagnostik für heterogene Settings begegnet werden, insofern ein Raum für eine „Angebots-Entwicklungs-Prozess-Diagnostik“ (Ricken 2010, 316) geschaffen wird.

Literatur

- Abraham, U. & Kepser, M. (2017): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Abraham, U. (2018): Kultur können alle Menschen. Zur kulturwissenschaftlichen Fundierung unterschiedlicher ästhetischer Praxen im Deutschunterricht. In: J. Mayer, B. Geist & A. Krapf (Hrsg.): *Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–38.
- Anz, Th. (2007): Kulturtechniken der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung. In: K. Eibl, K. Mellmann & R. Zymner (Hrsg.): *Im Rücken der Kulturen*. Paderborn, 207–240.
- Becker, M. (2016): Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht. In: *Literatur im Unterricht*, 1, 21–32.
- Bernasconi, T. (2013): Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret*, 3, 15–19.
- Bogdal, K.-M. (2002): *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*. In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl.). München: dtv, 9–29.
- Bräuer, C. & Wiprächtinger-Geppert, M. (2019): *Literarische Erfahrung*. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 208–224.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 7. Stuttgart: Kohlhammer, 283–293.
- Feuser, G. (17.05.2021): Keynote „Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst“ im Rahmen der Tagung „Ein Unterricht für alle“ an der Universität Rostock. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=HVEcwrKdSZg> (Abrufdatum: 02.02.2023, Minute 55:10ff.).
- Feuser, G., Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2014): *Emotion und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frickel, D. A., Nitschmann, H., Thiess, C. & Wittenhorst, M. (2018): Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In: *Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung* (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann, 121–144.
- Frickel, D. A. (2022): Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik. In: W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, 103–119. Online unter: <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223www.slld.eu> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Frickel, D. A. & Zepter, A. L. (Hrsg.) (2023): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frickel, D. A. (2023): *Literatur erleben – zwischen Identifikation und Beobachtung. Ansätze für eine Emotionen fokussierende didaktische Analyse*. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed, 63–79.
- Fritzche, J. (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 1. Stuttgart u. a.: Ernst Klett.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Herz, B. (2014): *Emotion und Persönlichkeit*. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): *Emotion und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 17–37.

- Hoffmann, T. (2016): Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–110.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kornmann, R. (2006): Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jährige. In: *Beiträge zur Lehrerinnenbildung* 24 (2), 183–191.
- Kreft, J. (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Manske, Ch. (2014): *Inklusion – Alle erfolgreich unterrichten. Auch Kinder mit Down-Syndrom brauchen einen Schulabschluss*. Braunschweig: Westermann.
- Mayer, J., Geist, B. & Kröpf, A. (Hrsg.) (2018): *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Massek, C., Miller, S., & Josting, P. (2021): (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 4 (1), 196–213. Online unter: <https://doi.org/10.11576/hlz-4000> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Mattenklott, G. (2013/2012): *Ästhetisch-Aisthetisches Lernen*. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-aisthetisches-lernen> (Abrufdatum: 29.12.2023).
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2018): *Didaktische Möglichkeiten im Unterricht für alle*. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Aufl.). Bern: hep, 73–116.
- Müller-Michaels, H. (2002): *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts*. In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl.). München: dtv, 30–48.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Nickel-Bacon, I. (2018): *Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung*. In: Dies. (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potentiale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed, 7–29.
- Olsen, R. (2016). *Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht*. In: D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Lang, 61–88.
- Preis, M. (2023): *Poetische Wahrnehmungsangebote. Sinnliche Textpotenziale zwischen imaginativer und emotionaler Beteiligung*. In: D. A. Frickel & A. L. Zepfer (Hrsg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa, 49–69.
- Ricken, G. (2010): *Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule*. In: J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript, 315–332.
- Szukala, A. (2016): *Inklusiver Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe*. In: J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 164–177.
- Tenhaef, H. (2023): *Emotionale Involvierung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in literarischen Leseerfahrungen*. In: J. Behr, G. Boesken, C. Dahlmanns, C. Haas, A. Habicher, C. Keeley, N. Kónya-Jobs, M. Kreiten-Bresges, S. Lammerding, T. Leidig, E. Pütz, A. Schonebeck & A. L. Zepfer (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Ausgewählte Studienprojekte des fünften fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2022*. Universität zu Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung.

- Thäle, A. (2020): Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer VS.
- Thäle, A. (2023): Involviert werden und involviert sein. Potenziale des emotionsorientierten Lernens im inklusiven Literaturunterricht. In: D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.): Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings. Weinheim: Beltz Juventa, 132–147.
- Weber, M., Simon, T. & Benölken, R. (2022): Umgang mit Vielfalt im Unterricht – Vielfalt fördern im Unterricht. In: Ch. Fischer & D. Rott (Hrsg.): Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster, New York: Waxmann, 141–151.
- Vygotskij, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim u. a.: Beltz.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022): Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Hannover: Kallmeyer Klett.
- Ziemen, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2016): Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In: D. A. Frickel & A. Kagelmann, (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/Main: Peter Lang, 103–113.
- Zimpel, A. F. (2010): Entwicklungsbewertung und Inklusion. In: J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, 333–351.

Autorin

Frickel, Daniela, Dr.in

Universität zu Köln / Institut für deutsche Sprache und Literatur II

daniela.frickel@uni-koeln.de