

Inklusiver Literaturunterricht

„Literatur ist immer exklusiv und inklusiv zugleich. Als gedruckter Text verschließt sie sich denjenigen, die nicht in der Lage sind, zu lesen oder das, was sie lesen, mit Sinn zu füllen. Und sie bleibt auch denjenigen verschlossen, die nicht willens sind, sich auf die Angebote, die sie macht, einzulassen. Zugleich ermöglicht sie jedoch jeder Leserin und jedem Leser sehr unterschiedliche und auch individuelle Zugänge und Gratifikationen. Sie bietet die Chance vielfältiger Erfahrungen und Erkenntnisse und behandelt dabei sämtliche anthropologischen Grundfragen. Dabei ist sie per se polyvalent und lässt unterschiedliche Lesarten zu, weil die Leserinnen und Leser aktiv als Koproduzent/-innen am Sinnbildungsprozess beteiligt werden. Indem sie sprachliche, ästhetische oder inhaltliche Differenzenerfahrungen ermöglicht, stellt sie ihre Leserinnen und Leser immer wieder vor neue Herausforderungen, deren Bewältigung Genugtuung verschaffen kann. Im Positiven wie im Negativen kann man also sagen: Literatur ist nicht barrierefrei.

Ein Literaturunterricht, der inklusiv gestaltet sein soll, steht daher vor der Herausforderung, einerseits Barrieren abzubauen, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler an Literatur partizipieren zu lassen und ästhetische Erfahrung zu ermöglichen. Andererseits baut er aber auch auf solchen auf und wird bewusstmachen müssen, dass Irritationen, Verstehenshürden und sogar das Nicht-Verstehen die Beziehung zur Literatur gerade ausmachen und mitnichten ein Manko sind. Erst wer diese Erfahrung gemacht hat, wird den Unterschied von pragmatischen und fiktionalen Texten verstehen und letztere auch deswegen schätzen lernen können.“ (...)

„Als Ausgangspunkt und soziale Zielperspektive von inklusivem Literaturunterricht scheint – in Anlehnung an Georg Feusers Theorem vom gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 1982) und Hans Wockens darauf aufbauendem Konzept der gemeinsamen Lernsituationen (vgl. Wocken 1998) – zunächst ein gemeinsamer Kommunikationskern aller am Unterricht Beteiligten notwendig und sinnvoll zu sein. Es geht darum, im Unterricht immer wieder Situationen zu schaffen, in denen alle Lernenden im Kern über denselben Gegenstand kommunizieren. Das kann ein Text, eine Figur, ein Konflikt, das können Interpretationsansätze, aber auch die Empfindungen aufgrund einer Lektüre sein. Der Unterricht wird also flankiert von Formen der in der Fachdidaktik sogenannten Anschlusskommunikation, die für den Literaturunterricht (nicht nur) in heterogenen Lerngruppen als konstitutiv verstanden wird (vgl. Hurrelmann 2002).“ (...)

„Gegenstände: Geeignete Texte

Die Frage nach geeigneten Texten für den inklusiven Literaturunterricht wird in der fachdidaktischen Diskussion vor allem in Hinblick auf Textschwierigkeit (...) diskutiert. Dahinter verbirgt sich zunächst die Auffassung, dass viele Schülerinnen und Schüler nicht über hinreichende Fähigkeiten verfügen, um komplexere Texte zu verstehen. Zugleich sollen aber –konsequent von den Lernenden aus gedacht – die Maßgaben der UN-Behindertenkonvention von 2009 dahingehend verwirklicht werden, dass auch diese Menschen Zugang zu ästhetischer Literatur bekommen, um so dem Rechtsanspruch auf informelle Selbstbestimmung Genüge zu tun. Textschwierigkeit ist dabei jedoch ein Konstrukt, welches ursprünglich in den 1960er- und 1970er-Jahren in Hinblick auf

Auszüge aus: Praxis Deutsch 272/2018 Literatur inklusiv

Autor/in Tilman von Brand; internes Seminarpapier (Kürzungen/Ergänzungen S. Dreier)

pragmatische Texte entwickelt wurde und sich nur bedingt auf literarische Texte übertragen lässt, da diese ganz andere Anforderungen aufweisen und gerade Verständlichkeit „sicher nicht das erste Anliegen eines literarischen Textes“ (Frickel 2014, S. 6) darstellt. **Für Sachtexte lässt sich verhältnismäßig einfach (...) bestimmen, was sie schwierig macht.** Instrumente wie der Lesbarkeitsindex (LIX) (...) nutzen beispielsweise mathematische Formeln, um Indikatoren wie Wort- und Satzlänge miteinander in Beziehung zu setzen, aus deren Verhältnis sich dann ein Skalenwert ergibt, der die Textschwierigkeit oder Leseleichtigkeit bezeichnet. Dies gründet auf der Feststellung, dass lange Wörter und lange Sätze wesentliche Verstehenshürden darstellen.

Auch wenn dieser Befund für alle Texte Geltung beanspruchen kann, so müssen für literarische Texte **über linguistische Maßstäbe hinaus Kategorien auf drei unterschiedlichen Ebenen analysiert werden** (vgl. ebda): **Intratextuell** stehen zwar sprachliche Schwierigkeiten im Vordergrund, für literarische Texte spielt aber die Herausforderung **möglicher Kohärenzbildungen** eine größere Rolle: Legt der Text diese nahe oder verzögert oder verhindert er diese sogar? **Intertextuell** können mehr oder weniger konkret **Bezüge zu anderen Texten** enthalten sein, die bei der Erschließung helfen, ohne auf der Textoberfläche zwingend wahrgenommen werden zu müssen oder einem einfachen Textverständnis entgegenzustehen. Und auf **transtextueller** Ebene fließen schließlich **historische Prägungen** mit ein, deren Identifikation und Deutung (vgl. von Brand 2016) wiederum ein vertieftes Verständnis befördern können. Alle drei Ebenen stehen in starker Abhängigkeit von den Fähigkeiten, den Vorkenntnissen sowie dem Vorwissen der konkreten Lernenden. Die „drei Dimensionen Text – Leser – Kontext relativieren die Möglichkeit einer objektiven Erfassung der Anforderungsstruktur literarischer Texte“ (Frickel 2014, S. 9). Insofern lässt sich festhalten, dass Textschwierigkeit keine lediglich textabhängige Größe ist, die sich linear bestimmen lässt. Vielmehr bedarf es einer didaktischen Analyse, welche vor allem die (vielfältigen) Anforderungen des Textes mit den (vielfältigen) Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in Beziehung setzt.“

Kriterien zur Erfassung der Anforderungen literarischer Texte finden sich z.B. bei Köster (2005).

Autor/Text					
	schwierigkeitsbestimmendes Merkmal	Ausprägung			
		sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
Textmerkmale <	Komplexität des Geschehens/der Handlung/des Plots				
	Komplexität der ästhetischen Inszenierung				
	Komplexität der Syntax				
	Komplexität der vom Leser zu ziehenden Schlussfolgerung/der zu leistenden Verknüpfungen				
	ästhetische Evidenz				>
Voraussetzungen von Texten	vorausgesetztes historisches Wissen				
	vorausgesetztes soziales Beziehungswissen				
	vorausgesetztes textsortenspezifisches Wissen				
	vorausgesetztes Wissen über literarische Vorläufer und Bezugstexte				

Abb. 2: Analyseschema zur Bestimmung der Textschwierigkeit nach J. Köster [Ästhetische Evidenz = „Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z.B. Anschaulichkeit)“ (Köster 2005, S.35)]

Ästhetische Evidenz: Bezieht sich auf die unmittelbare, oft intuitive Wahrnehmung und Anerkennung von Schönheit oder ästhetischer Qualität. Es beschreibt, wie Menschen etwas als ästhetisch ansprechend empfinden, ohne dass es einer langen Erklärung bedarf.

Auszüge aus: Praxis Deutsch 272/2018 Literatur inklusiv

Autor/in Tilman von Brand; internes Seminarpapier (Kürzungen/Ergänzungen S. Dreier)

„Für den Umgang mit Texten im inklusiven Literaturunterricht bieten sich fünf Möglichkeiten:

1. Es wird mit Texten gearbeitet, die für einige Schülerinnen und Schüler zu schwer sind.
2. Es wird mit Texten gearbeitet, die für einige Schülerinnen und Schüler zu leicht sind.
- 3. Es werden Texte ausgewählt, die für alle bewältigbar sind, die aber auf unterschiedlichen Verstehensebenen Gratifikationsangebote enthalten.**
- 4. Es werden Texte verschiedener Schwierigkeit ausgewählt, an denen parallel gearbeitet wird.**
- 5. Es wird mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten am selben Text gearbeitet.**

Didaktisch sinnvoll, um einen Unterricht zu gewährleisten, an dem alle gemeinsam Gewinn bringend partizipieren können, erscheinen die letzten drei Varianten.

Textauswahl

Soll ein Text **ohne weitere Unterstützungsangebote** Verwendung finden, sind etwa solche zu bevorzugen, die (textuell) **wenig Anforderungen auf den hierarchieniedrigen Verstehensebenen stellen (Wortidentifikation, Syntax, lokale Kohärenz) und auf hierarchiehöheren unterschiedliche Angebote zur Sinnentfaltung enthalten**. Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* lässt sich mit seiner einfachen Sprache beispielsweise als spannende Detektivgeschichte lesen, bietet zugleich aber auch subtilen Humor, vielfältige Anspielungen und komplexe Anregungen zur Reflexion über Norm und Abweichung in der Gesellschaft. Insofern lassen sich an diesem einen Text mit ganz unterschiedlichen Lesevoraussetzungen und -interessen vielfältige Aspekte herausarbeiten, die im gemeinsamen Unterricht immer wieder zusammengeführt werden können, ohne dass es zu Über- oder Unterforderungen kommen muss (...). Ähnliches kann aber auch für Texte der sogenannten Höhenkammliteratur gelten, sofern sie eben auf der sprachlichen Oberfläche und in den Anforderungen an Kohärenzbildung nicht zu komplex gestaltet sind. Dies gilt beispielsweise für viele Texte Kafkas, bei denen erst auf der Ebene der Identifikation von Superstrukturen und Darstellungsintentionen wirkliche Schwierigkeiten auftreten, die für das Verständnis der Handlungsebene jedoch nicht zwingend nötig sind. Auch Lyrik scheint aufgrund ihres geringen Umfangs und der vielfältigen methodischen Zugangsmöglichkeiten eine für inklusiven Literaturunterricht besonders brauchbare Gattung zu sein (...).

Text-Bild-Kombinationen können dabei für Leseschwächere Schülerinnen und Schüler oder solche, die (noch) keine hinreichenden Sprachkenntnisse des Deutschen haben, unter Umständen hilfreich sein, sofern sie über ausreichend Bildlesefähigkeiten verfügen (...). Für lesekompetentere Lernende kann hier, wie im Text, bei kunstvoller Gestaltung zusätzliches Sinnpotenzial gegeben sein, welches über ein Grundverständnis hinausgeht. Bilderbücher, Comics oder Graphic Novels wären demnach daraufhin zu prüfen, ob ein **ausreichendes Gesamtverständnis von allen Lernenden gewonnen werden kann** (meist Erkennen von

Auszüge aus: Praxis Deutsch 272/2018 Literatur inklusiv

Autor/in Tilman von Brand; internes Seminarpapier (Kürzungen/Ergänzungen S. Dreier)

Protagonist/-innen, die Reproduktion zentraler Handlungsstränge zu einer Handlungslogik), der Text **aber auch Potenzial** enthält, die mehrere oder **komplexere Zielsetzungen literarischen Lernens** ermöglicht.

Unterstützungsangebote für die Textlektüre

„Für Texte, die größere Herausforderungen bereits auf hierarchieniedrigen Ebenen stellen, oder für Lernende, deren Lesefähigkeiten sehr stark eingeschränkt sind, bieten sich darüber hinaus folgende Unterstützungsangebote an (...):“

Vereinfachungen

Vereinfachungen lassen sich vor allem durch Übersetzungen / Umformulierungen/Umschreibungen schwieriger Begriffe oder durch Reduktion der Komplexität im Satzbau vornehmen. Es gibt mehrere **kommerzielle Reihen, die Texte in vereinfachten Fassungen** anbieten. Aus literaturdidaktischer Perspektive **problematisch** ist hier, dass sprachliche Vereinfachung meist auch mit **ästhetischer Vereinfachung** einhergeht. Aus diesem Grund sollten grundsätzlich alle Lernenden auch zumindest in Auszügen mit dem Originaltext konfrontiert werden (vgl. Olsen 2016).

Auslassungen/Kürzungen

Auslassungen/Kürzungen **reduzieren die Lesemenge**, greifen aber ansonsten nicht in die Ästhetik des Textes ein. Sie bieten sich an, wenn das Lesen bzw. Verstehen des Textes zwar große Schwierigkeiten bereitet, aber allen Lernenden möglich ist. Insofern liegt hier primär eine Arbeitserleichterung vor, indem die zu lesende Menge reduziert wird. **In die Ästhetik der Sprache wird nicht eingegriffen**, in die des Sprachzusammenhangs schon, indem beispielsweise Kohärenzen aufgelöst (bzw. hergestellt) werden müssen, um die entstandene(n) Lücke(n) zu schließen, die ansonsten eine aktive Konstruktionsleistung erfordert hätten.

Die auftretenden Lücken können im Unterricht geschlossen werden durch: mündliche Erzählung/Zusammenfassung oder durch entsprechende mediale Adaptionen. Letztere sollten aber unter besonderer Berücksichtigung ihrer Medialität reflektiert rezipiert werden.

Erläuterungen

Mit Wort- und Sacherläuterungen lassen sich für Lesende schwer oder nicht verständliche Worte oder Wortgruppen versehen, welche dann eine schnelle erste Information bieten, um den Leseprozess nicht allzu lange oder umständlich zu unterbrechen. (...)

Unterstützung: Arbeit mit (medialen) Transformationen/Adaptionen

Denkbar ist schließlich – wie bei den Kürzungen – die Arbeit mit medialen Adaptionen: Graphic Novels, Filmen, Hörbüchern und -spielen (...), Inszenierungen etc. Dies kann ausschnittsweise, parallel, alternativ oder fakultativ erfolgen. Hier werden vor allem binnendifferenzierende Arrangements notwendig sein. Wiederum

sollte die spezifische Medialität eine besondere Würdigung erfahren und auch der Originaltext – zumindest in Auszügen – bei allen Lernenden miteinbezogen werden.

Literatur

Feuser, Georg: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 2/1982, S. 86–105.

Frickel, Daniela: Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen. In: German as a Foreign Language. Teaching and Learning in an Intercultural Context. gfl-journal, No. 2/2014. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2014/Frickel.pdf> (Stand: 28.02.2017)

Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Dies. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München 2002: Juventa, S. 275–286.

Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München 1998: Beltz Juventa.