

Rühlow, Daniel; Granzow, Stefanie

Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen. Literar- und kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten

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. 120-133



Quellenangabe/ Reference:

Rühlow, Daniel; Granzow, Stefanie: Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen. Literar- und kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten - 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. 120-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291136 - DOI: 10.25656/01:29113; 10.35468/6078-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291136>

<https://doi.org/10.25656/01:29113>

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

Daniel Rühlow und Stefanie Granzow

Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen – literar- und kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten

Abstract

Die Merkmale inklusiver Bildung nach Textor sind mithilfe Georg Feusers entwicklungslogischer Didaktik einlösbar. Sein Ansatz betont hierbei die teils marginalisierte Beziehungsseite inklusiver Lernprozesse, auf die der Artikel daher fokussiert. Insbesondere ästhetische Lerngegenstände und -prozesse bieten Raum, um inklusives Lernen am Gemeinsamen Gegenstand im Sinne Feusers zu realisieren. Ausgehend von Feusers Konzeptbestandteilen wird anhand literar- und kulturästhetischer Fächerperspektiven am Beispiel von Kreationismythen die Beziehung zur (literarischen) Welt als Gemeinsamer Gegenstand exemplifiziert und das unterrichtliche Vorgehen in einem auf ästhetische Lernprozesse bezogenen Modell vorgestellt. Die Momente des Kooperativen, Kommunikativen und Gemeinsamen bilden hierbei Ankerpunkte der argumentativ verfolgten fachlichen und fachdidaktischen Diskurslinien. Der Artikel bietet somit eine Legitimationsgrundlage für die didaktisch, methodisch sowie forschungsbezogen zu schärfende Perspektivierung und Stärkung der Beziehungsebene auf sowohl (inter-)subjektiver als auch lerngegenständlicher Seite.

1 Einleitung

Mittlerweile kann, angestoßen durch Sonder- und Grundschulpädagogik, auf vielfältige Ansätze inklusiver Didaktik geblickt werden (u. a. Feuser 1989; Prengel 2006; Seitz 2006; Reich 2014). Fachdidaktische Konzeptionen hingegen sind vergleichsweise jung; sie setzen sich erst zunehmend mit inklusiv orientierten Unterrichtsarrangements und Forschungsfragen auseinander (siehe aber bereits Amrhein & Dziak-Mahler 2014; Hennies & Ritter 2014; Musenberg & Riegert 2015). Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass inklusiver Unterricht in seinen bildungstheoretischen Ursprüngen projektförmig und damit fächerübergreifend gedacht wurde (vgl. u. a. Feuser 1989; Reich 2014), womit sich die Vertreter:innen der Fachdidaktiken nicht als Teil des Diskurses verstanden (vgl. Seitz & Simon 2012, 5f.) – bis zum rechtlich geforderten Auftrag, „ein integra-

tives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (UN-BR 2009, Art. 24) zu verwirklichen, sodass *alle* Menschen, auch jene mit Behinderungen, „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (ebd.).

Doch nicht selten stehen Konzeptionen eines Fachunterrichts, in denen alle Schüler:innen in den Blick genommen werden sollen, hinter den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts, die aus der allgemeindidaktischen Perspektive heraus entwickelt und mittlerweile breit akzeptiert sind, zurück (vgl. u. a. Dixel & Witten 2023). Mit Annette Textor (2012) können derartige ‚Fundamente‘¹ einer inklusiven Bildung anhand von vier Merkmalen zusammengefasst werden:

1. Inklusive Grundhaltung: inklusive Werte und Haltungen (z. B. Akzeptanz von Vielfalt) sind normative Grundlage,
2. Beziehungsebene: sich im Unterricht ausbildende Beziehungen müssen Berücksichtigung erfahren,
3. Ganzheitlicher Kompetenzansatz: Kompetenzen sollen nicht nur in kognitiven, sondern möglichst allen Bereichen gefördert werden,
4. Schüler:innen- und Lerngemeinschaftsorientierung: Unterricht muss an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert sein und gleichzeitig ein gemeinsames Lernen aller zum Ziel haben.

Bei fachdidaktischen Ansätzen stehen fachbezogene Gegenstände bzw. Bildungsansprüche, Lernwege und Kompetenzen im Fokus. Aus ihrer Tradition heraus sind sie schulsystemisch an Regelschulen, wenn nicht gar an Gymnasien, und inhaltlich an den Fachkulturen und deren Wissenschaften orientiert (vgl. Amrhein & Reich 2014, 32; Dixel & Witten 2022, 88ff.).

2 Problemaufriss: gängige Gegenstandsfokussierung

Daher verwundert es nicht, dass inklusiver Fachunterricht zumeist aus der Perspektive des (idealtypen gemeinsamen) Lerngegenstandes heraus geplant wird. So wird bei den mittlerweile gängigen Planungsmodellen der Kompetenzraster (oder auch ‚Lernraster‘) (vgl. Krille 2016), der Lernstrukturgitter (vgl. u. a. Menthe et al. 2015) und der Differenzierungsmatrizen² (vgl. Sasse i. d. B.) inklusiver Unterricht konzipiert, indem der (festgelegte) Gegenstand unter dem Gesichtspunkt steigender Komplexität ausdifferenziert wird. Die Ausdifferenzierung mündet

1 Die Zusammenstellung nach Anette Textor steht repräsentativ für Prinzipien inklusiver Bildung. Auch andere Wissenschaftler:innen formulierten solche Grundsätze, wie z. B. Prengel (2006), Hinz (2008) oder Scheidt i. d. B. Wir beziehen uns auf Textor, da wir die Merkmale als greifbar und zugleich umfassend einschätzen.

2 Sasse und Kolleg:innen greifen für die Konzeption ihrer Differenzierungsmatrizen explizit auf Reinhard Kutzers (1998) Lernstrukturgitter zurück, indem sie auf seine Aneignungsniveaus rekurrieren (vgl. Sasse & Schulzeck 2020, 38f.).

in (Kompetenz-)Stufenmodellen, die Wissen und Können von zu erwerbenden Grundfertigkeiten bis hin zu komplexen Lerninhalten aufschlüsseln (vgl. Krille 2016, vgl. Krille 2016, 6ff.; Sasse & Schulzeck 2020, 38f.). Der Binnendifferenzierung (Merkmal 4) kann auf diese Weise entsprochen werden. Die Ansätze aber bergen zweierlei Gefahren: einerseits die Betonung der Objekt- gegenüber der Subjektseite³, da der Ausgangspunkt im Lerngegenstand liegt, und andererseits der Fokus auf kognitiv-dominierte Kompetenzbereiche, da die Lernangebote nach den „kognitiven Zugangsweisen“ hierarchisch bis hin zum ‚abstrakten Denken‘ (ebd.) gestaffelt werden (Sasse & Schulzeck 2020, 38).

Damit werden zwei der oben genannten Merkmale inklusiven Unterrichts zumindest vernachlässigt, nämlich die Beziehungsebene (2) im Unterricht zu zentralisieren und möglichst alle Kompetenzbereiche ganzheitlich zu fördern (3). Zudem wird das Merkmal der Schüler:innenorientierung (4) insofern eingeschränkt, dass die Lerninhalte aus dem jeweiligen Objekt abgeleitet werden; den Interessen und der Lebensrelevanz der Schüler:innen kann somit nur bedingt Rechnung getragen werden. Auch die Forderung nach einem *gemeinsamen* Lernen (4) muss bei den Planungsrastern explizit mit geplant werden, sodass es nicht dabei bleibt, dass alle Schüler:innen sich in Einzelarbeit mit dem Gegenstand auf ihren jeweiligen Niveaustufen bzw. Lernwegen auseinandersetzen. So zeigt Natascha Korff (2012) für den praktischen inklusiven Unterricht auf, dass auf konzeptioneller Ebene „ein Ungleichgewicht zugunsten individualisierender Lernformen besteht“ (ebd., 143). Ergebnis ihrer Interviewstudie ist, dass tatsächlich gemeinsame Lerninhalte im praktischen Schulalltag äußerst selten bearbeitet werden und wenn, dann bevorzugt zum Unterrichtseinstieg oder im Spiel (vgl. ebd., 151).

3 Feusers Entwicklungslogische Didaktik (1989, 2002)

Allen vier von Textor beschriebenen Merkmalen kann mit der von Georg Feusers begründeten Entwicklungslogischen Didaktik entsprochen werden.

Das haltungsfokussierte Fundament (Merkmal 1) thematisiert er bereits 1984 (in aktualisierter Fassung 2018) an primärer Stelle in seinen „Thesen zur gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule“:

3 Im Unterschied zu den Kompetenzrastern stellen bei den Ansätzen der Lernstrukturgitter und der Differenzierungsmatrizen die Verstehens- und Erfahrungshorizonte der Lernenden insofern eine einflussreichere Bezugsgröße dar, als mit den möglichen Stufen, sich den Lerngegenstand anzueignen, die subjektiven Tätigkeiten (vgl. Menthe et al. 2015, 159) bzw. „die kognitiven Zugangsweisen“ (Sasse & Schulzeck 2020, 38) ausgewiesen werden. Damit werden den Lernenden Bearbeitungsmöglichkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus, also individuelle Lernzugänge an persönlichem Material ermöglicht. Die Bezeichnungen der Aneignungsmodi resp. -niveaus rekurren auf Jerome S. Bruners „E-I-S-Schema“ (mit dem die Darstellungsebenen enaktiv – ikonisch – symbolisch ausgewiesen werden), ergänzt um eine ‚basal-perzeptive‘ Tätigkeit (vgl. Menthe et al. 2015, 160).

Integration umschreibt die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen. Dies verbunden mit dem Ziel, der Schaffung der Kultur einer inklusiven Gesellschaft, aus der z. B. niemanden mehr wegen Art oder Schweregrad seiner 'Behinderung', seiner Nationalität, Kultur, Sprache und Religion ausgegrenzt wird. (Feuser 2018, 1)

Das Merkmal der Binnendifferenzierung (4) wird eingelöst, indem dem Subjekt ermöglicht wird, mittels seiner individuellen momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ('Tätigkeitsstruktur' im Sinne der Zone der aktuellen Entwicklung) auf einen aufgearbeiteten gemeinsamen Lerngegenstand ('Sachstruktur' im Sinne des 'Bildungsinhalts' nach Klafki) bezogen derart kooperativ handelnd tätig zu werden ('Handlungsstruktur'), dass es zur Zone der nächsten Entwicklung gelangen kann ('Tätigkeitstruktur' im Sinne der erweiterten Zone der aktuellen Entwicklung) (vgl. Feuser i. d. B.). Mit dieser 'dreidimensionalen Didaktik' wird die ursächliche didaktische Frage gestellt: Welche Unterstützung, Settings und Aufbereitungen müssen angeboten werden, sodass der Gegenstand für alle zugänglich wird?

Hierbei adressiert Feuser explizit gleichermaßen kognitive (Wahrnehmen und Denken), soziale und praktische (Handeln) sowie emotionale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen (vgl. Feuser 2018, insb. 157), womit das dritte Merkmal nach Textor 2012 erfüllt werden kann.

Der Gewinn gegenüber anderen, u. a. oben aufgeführten, inklusiven Konzeptionen besteht darin, dass trotz der gebotenen inneren Differenzierung die Gemeinsamkeit nicht aufgehoben wird (zweiter Teil von Merkmal 4). Binnendifferenzierung und eventuell zieldifferentes Lernen bergen die Gefahr, das Gemeinsame zu vernachlässigen. In der Dialektik der entwicklungslogischen Didaktik ist die Gemeinsamkeit als komplementierende Seite zur inneren Differenzierung daher didaktisch nicht zu unterschreiten, um Inklusivität zu erhalten. Korff (2012) bezeichnet Feusers Ansatz, zusammen mit dem von Simone Seitz (2006), gar als die „einzigsten inklusivdidaktischen Gesamtkonzeptionen [, die] individualisierende Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung und die Anerkennung der Vielfalt der Lerner:innen“ aufgreifen, den Fokus aber auf „Kooperation und Gemeinsamkeit“ legen (Korff 2012, 145). Denn Kern von Feusers Entwicklungslogischen Didaktik ist die „kommunikationsbasierte ‚Kooperative Tätigkeit‘“ „an einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘“ (Feuser 1984, 2). Kommunikation und Kooperation in das Zentrum des Unterrichts zu stellen, stärkt zum einen das oft hintangestellte gemeinsame Lernen (4) und kann andererseits das zweite Merkmal nach Textor (2012) bedienen: die Berücksichtigung bzw. Stärkung der Beziehungsebene gegenüber der Inhaltsseite.

Neben Textor (2012) betonen auch andere Wissenschaftler:innen die Relevanz der Beziehungsseite: Kersten Reich definierte bereits seine Konstruktivistische

Didaktik (2006) als „Beziehungsdidaktik“ (ebd., 15), Ines Boban und Andreas Hinz (2008) fordern ein „Aufeinanderbezogenheit und Miteinandertun, also eine inklusive Beziehungsstruktur“ (ebd., 82), Bettina Amrhein und Reich (2014) betonen – mit Verweis auf empirische Erkenntnisse –, dass

Lehrende in ihren Beziehungen mit den Lernenden, wie auch die Lernenden in ihren Beziehungen untereinander, hauptsächlich zum Erfolg einer gelingenden Schule beitragen. Von positiven Beziehungen, die den Selbstwert, die Selbstbestimmung und -verantwortung stärken, hängt es immer wieder entscheidend ab, wie erfolgreich Lernende in der Schule agieren und sich entwickeln. Diese empirisch umfassend erforschte These (vgl. Hattie, 2012, 22ff.) sollte folglich auch in einer inklusiven Fachdidaktik fokussiert werden. (Ebd., 34)

Mithilfe Feusers Entwicklungslogischer Didaktik können die Beziehungsseite sowie die lernenden Subjekte fokussiert werden. Denn Feuser verfolgt das dialogische Prinzip nach Buber und Spitz (1972): „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge“ (Feuser 2009, 289). Die Lernenden sollen im Handlungskontext des Unterrichts also nicht nur mit Lerngegenständen, sondern vor allem auch mit sich selbst und untereinander in Beziehung treten können. Der Gemeinsame Gegenstand ist zwar Bezugspunkt der Kommunikationen, indem er die Lernenden mit Sachverhalten über individualbiografisch fokussierte Zugänge sowie daraus resultierende Tätigkeiten und Handlungen verbindet, jedoch sind die Kooperation, das Moment des Sozialen sowie die gleichzeitig damit einhergehende Entwicklung einer:ines Jeden (Subjektbene) die eigentlichen Herzstücke der dreidimensionalen Didaktik.

Viele der inklusiv ausgerichteten fachdidaktischen Ansätze, die sich Feusers Gemeinsamen Gegenstandes bedienen, stellen jedoch nicht diese Herzstücke, sondern – analog zu den gängigen Planungsinstrumenten (siehe oben) – den Gegenstand in den Mittelpunkt (z. B. Menthe et al. 2015, siehe aber Brand 2019), da sich die Fachdidaktiken den lern- und vermittlungsfokussierten Spezifika ihrer Fächer widmen. Doch auch wenn das die legitime Aufgabe ist, sollte abgesichert werden, dass die geforderte lerngemeinschaftliche Kooperation nicht ins Hintertreffen gerät. Doch wie kann die „kommunikationsbasierte ‚Kooperative Tätigkeit‘“ „an einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘“ (Feuser 1984, 2) für unterrichtliche Planungsprozesse im Sinne des intendierten dialogischen Prinzips konkretisiert werden?

3.1 Der Gemeinsame Gegenstand nach Georg Feuser

Inklusive Ansätze versuchen oft, den Gemeinsamen Gegenstand ‚fassbar‘ zu machen (u. a. Frohn & Moser 2018). Häufig wird dieser dabei nicht vollumfänglich aufgegriffen bzw. missverstanden (siehe Feuser 2019, 151ff. u. Feuser 2023), was daran liegt, dass er dekontextualisiert und somit nicht als integraler Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik, Entwicklungslogischen Didaktik und einer „entwicklungsniveaubezogenen inneren Differenzierung“ betrachtet wird. Zweitens sind Perspektiven (z. B. aus der vorherrschend segregierenden Perspektive) und Bezugspunkte entscheidend für auftretende Missinterpretationen, die sich als nicht zielführende, simplifizierend-reduktionistische Schablonen erweisen, um den Gemeinsamen Gegenstand einer fehlleitenden Vergegenständlichung zuzuführen. Drittens werden die für das Konzept basalen naturphilosophischen human- und subjektwissenschaftlichen Betrachtungen der Kontexte und Konditionen einer reziproken Mensch-Welt-Relation nicht ausreichend einbezogen. Viertens ist anzumerken, dass der Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ rein assoziativ durchaus zu einer Vergegenständlichung einlädt.

Folglich stellen sich weiterhin viele Didaktiker:innen die Frage danach, was der Gemeinsame Gegenstand eigentlich sei, loten die Bedeutungen aus, perspektivieren und versuchen, diesen nicht greifbaren Begriff fachlich fassbar und didaktisch handhabbar zu machen. Feuser unterstreicht jedoch diesbezüglich selbst:

Es erscheint erforderlich, darauf aufmerksam zu machen, dass es sich mit dem Begriff des Gemeinsamen Gegenstandes um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um die Attribuierung von ‚Gegenstand‘ durch das Wort ‚gemeinsam‘ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem ‚Unterrichtsgegenstand‘, dem ‚Bildungsinhalt‘ oder den ‚Themen des Unterrichts‘ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt. [...] [E]r ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt‘ (Feuser 2013, 284f.).

Der Gemeinsame Gegenstand ist also nicht der konkrete Lerninhalt, sondern der übergeordnete gemeinsame Lernprozess – welcher für die Lernenden zu differenzieren ist und damit zu konkreten erkenntnisleitenden Lerngegenständen und -tätigkeiten werden kann. Herausforderung ist, durch Kooperation über Kommunikation den Schüler:innen zu ermöglichen, gleichzeitig individuelle und gemeinsame Erkenntnisse zu generieren, Wissensbestände neu auszuhandeln. Das bedeutet, dass Lernende ko-konstruktiv an der Etablierung eines Gemeinsamen Gegenstandes beteiligt sind und diese Prozesse wiederum den Grundstein legen, um zu weiteren Gemeinsamen Gegenständen zu gelangen – eine Form der wechselseitigen Erschließbarkeit zwischen Subjekt, Objekt über tätige Auseinandersetzung mit hinreichend komplexen Sachverhalten und Schlüsselfragen der Welt.

Im Folgenden soll unter Berücksichtigung des bisher Herausgestellten für die hier fokussierten Fachkulturen der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik die kooperative Tätigkeit an einem Gemeinsamen Gegenstand mit tatsächlichem Fokus auf das intendierte dialogische Prinzip konkretisiert werden.

3.2 Gemeinsamer Gegenstand in Fremdsprachen- und Literaturdidaktik: Herstellung einer Verbindung zur (erzählten) Welt – am Beispiel von Kurationsmythen

Die zwischenmenschliche Kommunikation im Allgemeinen und der erzählende Austausch im Speziellen stellen ‚anthropologische Universalien‘ (Scheffel 2004) dar: Seit jeher tauscht der Mensch Erfahrungen, Ereignisse, Wertevorstellungen und Wissensbestände in Form von Geschichten aus, tradiert sie aus dem Gedächtnis (ausgeschmückt) weiter von Generation zu Generation. Auch verschriftlichte (semi-)fiktive Geschichten sind und werden somit Teil unserer Welt: „Die erzählte Welt ist jene Welt, die vom Erzähler entworfen wird“ (Schmid 2014, 43). Sie sollte qualitativ neben ihrer Fiktionalität auch eine Ästhetizität aufweisen (vgl. ebd., 41, Anm. 42), wodurch im Sinne rezeptionsästhetischer Ansätze Lesende sinnkonstruierend aktiviert und involviert werden. „Im fiktionalen Werk sind alle thematischen Elemente der erzählten Welt fiktiv: Figuren, Räume, Zeiten, Handlungen, Reden, Gedanken, Konflikte usw.“ (ebd., 42), wobei diese erzählenden Werke – trotz ihrer generischen Abgrenzung von der realen Welt sowie der rezipientenseitigen Fiktionsbewusstheit – mannigfaltige Relevanzen für Lesende evozieren, indem es für sie möglich bleibt, ihrerseits „mit den innertextlichen Referenten, z. B. den Figuren und ihren Handlungen, [...] wie mit realen, individuellen, konkreten Gegebenheiten umgehen [zu können]“ (ebd., 40). Somit stehen nicht nur erzählte und reale Welt in einer bestimmten (ästhetisch-dargestellten) Beziehung, sondern auch Werk und Lesende (untereinander).

Um die benannten fiktionsseitigen Potenziale produktiv aufzunehmen und die reale Beziehungsseite zu stärken, wird der Ausgangspunkt des literar- wie kulturästhetischen Unterrichts folglich in der subjektiven Relevanz und den gemeinsamen Aushandlungen der Schüler:innen gesetzt. Das Austarieren zwischen Subjekt- und Objektebene (über individuelle Handlungen; siehe Punkt 3) erfolgt (bestenfalls) im Laufe des Unterrichtsgeschehen, indem die Lernenden mittels ihrer Fragen und Erkenntnisse den Gemeinsamen Gegenstand in seiner Komplexität auffächern und die Lehrperson die Zugriffe, mit denen sich der Komplexität genähert werden kann, anbietet. Abbildung 1 stellt ein solches unterrichtliches Vorgehen dar.

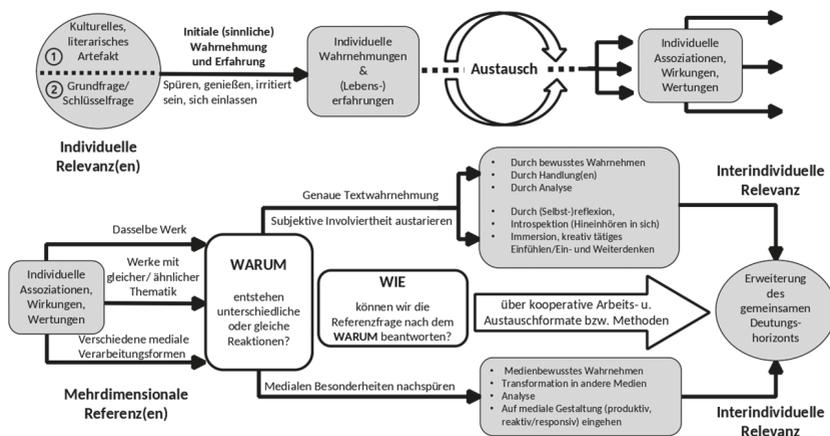


Abb. 1: Unterrichtliches Vorgehen der literar- und kulturästhetischen Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, eigene Darstellung SG & DR.

In Hinblick auf (trans-)kulturelle, ästhetische Lerngegenstände wie Spielfilme, Romane oder Lieder sind zwei Ausgangsszenarien dominant (siehe Abb. 1: „individuelle Relevanz“): (1) Die Schüler:innenschaft (im besten Fall) oder aber die Lehrperson bringt solch ein konkretes Artefakt in den Unterricht ein mit dem Interesse und der Motivation, es rezipieren und ‚verstehen‘ zu wollen. Als Beispiel sollen hier Kreationen dienen.

Mythen können als „traditionelle Geschichten definiert [werden], die den Kontakt mit der Vergangenheit bewahren und ererbte Weisheiten an die Zukunft weitergeben“ (Powell u. a. 2009, 14). Die urheberlosen Erzählungen weisen nach Aristoteles eine typische Dreiteilung (Ausgangszustand, Konflikt, Lösung) sowie ein handelndes Figurenensemble aus Menschen, göttlichen Entitäten und meist anthropomorphisierten Naturwesen auf (ebd., 13). In den Mythen der Welt zeigen sich verschiedene (natur)religiöse, philosophische und kulturelle Weltanschauungen. Insbesondere in Schöpfungsmythen wird zumeist die Beziehung des Menschen zur Natur und zur Welt verarbeitet. Nach wie vor erfreuen sich mythische Erzählungen großer Beliebtheit und werden immer wieder in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur (*Harry Potter*-Reihe), in Filmen (*Moana*) und Serien (*American Gods*) sowie anderen Medien verwendet und erfahren dadurch stetige transmediale und transkulturelle Aktualisierungen.

Konkret kann der Bibeltext aus dem Ersten Buch Mose oder ein Film über kulturelle Mythen (z. B. Disneys *Moana*) mitgebracht worden sein. Ziel der Auseinandersetzung mit entsprechenden Mythen in schulischen Lehr-Lern-Prozessen sind in diesem Fall spezifisch (literarisch-)ästhetische Kompetenzen und Bildungs-

gehalte; für den (auch fremdsprachlichen) Literaturunterricht sind dies: Textverstehen durch (Re-)Konstruktion der Situationsmodelle fiktiver Welten sowie Erkundung der (medienspezifischen) ästhetischen Strukturen (z. B. Erzählperspektive), Wirkungen von Kunst (z. B. Unterhaltung, Freude, Eskapismus, Affektherbeiführung, Wertung) sowie nicht-pragmatische Sprache und andere ästhetische Gestaltungsmittel (z. B. Bilder) erfahren (vgl. Maiwald 2015, 93).

(2) Das zweite Ausgangsszenario könnte wie folgt aussehen: Die Schüler:innenschaft (bzw. die Lehrperson) spielt eine ‚Grundfrage‘ ihrer Lebenswelt ein (Freundschaft, Liebe, Krieg etc.), der sich mithilfe (literar-)ästhetischer Gegenstände genähert werden kann. Hier soll als Beispiel die Erhaltung von Natur und Erde im Kontext der globalen Klimakrise genannt werden: In vielen Kurationsmythen ist die Natur Hort der Menschheit, sodass über sie das Schlüsselthema angegangen werden kann. Falls die Lernenden solch ein Thema einbringen, dienen Artefakte der „lebenspraktischen Ingebrauchnahme“ (Fritzsche 1994, 100) in dem Sinne, dass sie dem Subjekt helfen können, sich in der Welt zu orientieren. Zentrale unterrichtliche Zielsetzungen sind hier (objektbezogen) die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen sowie (subjektbezogen) Identitätsfindung und Fremdverstehen (vgl. Spinner 2001, 168ff.). Die Indienstnahme (literar-)ästhetischer Gegenstände kann jedoch durchaus auch zu einem unmittelbaren Umgang mit ihnen und damit zu (literar-)ästhetischen Lerninhalten geweitet werden (siehe (1)); und umgekehrt können bei der Behandlung von Werken die in ihnen dargestellten Weltmodelle in Beziehung zur Realwelt gesetzt werden, sodass sich in beiden Fällen die gesamte Zielpalette bedienen ließe.

Damit sich möglichst alle Lernenden mit der (erzählten) Welt auseinandersetzen können – sei es über konkrete Werke (hier: Schöpfungsmythen) oder über die Grundfrage (hier als Bsp.: Erhaltung von Erde und Natur) – muss ihnen ein aufbereitetes multimediales/transtextuelles Angebot an (literar-)ästhetischen Gegenständen gemacht werden. Hier kann einerseits inhaltlich nach Interesse und persönlichem Hintergrund: Kurationsmythen aus verschiedenen Kulturkreisen, und medial nach Darstellungsformen: die erzählte Geschichte in schriftsprachlicher Form, als Bildergeschichte, als Film etc. differenziert werden (siehe Abb. 1: „thematisch zusammenhängende Werke“ u. „mediale Verarbeitungsformen“). Letzteres Vorgehen ist im inklusionsorientierten Literaturunterricht mittlerweile gängig (vgl. u. a. Anders 2016): Indem die Geschichten nicht nur in Buchform, sondern variantenreich in medialen, thematischen oder kulturübergreifenden Verbänden präsentiert werden, können die Zugänge zu ihnen differenziert, Barrieren abgebaut und die Teilhabe an Kultur für alle ermöglicht werden. Darüber hinaus erleben die in den 1980er Jahren entwickelten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (Haas et al. 1994) eine Renaissance. Mit literarischen Texten sollen sich die Lernenden durch praktisches, selbsttätiges Handeln und produktives Erzeugen statt nur analysierend auseinandersetzen (vgl. ebd.). Mit

dem Konzept der Mehr-Sinn-Geschichte nach Barbara Fornefeld (2013) können diese inklusiven Ansätze potenziert werden: Geschichten werden so bearbeitet und mit Requisiten aufbereitet, dass sie auch rein sinnlich erfassbar werden (Lauschen, Fühlen, Riechen, Schmecken etc.), was nicht nur für Schüler:innen mit komplexen Beeinträchtigungen große Lernpotenziale bietet, sondern für alle neue zu erschließende Beziehungsebenen zwischen Werk und Rezipierenden eröffnen. Dieser Binnendifferenzierung aufgrund der ‚Revision‘ von traditionellen Inhalten und Methoden (Frickel & Kagelmann 2016) liegt ein erweiterter Text-, Lese- und Schreibbegriff (vgl. Dönges 2007) zugrunde: Das Leitmedium Buch weicht (multi-)modalen Alternativen, (literar-)ästhetische, (trans-)kulturelle Artefakte können nicht nur erlesen, sondern mehrsinnlich gehört und geschaut werden; Schüler:innen werden nicht nur schreibend, sondern auch visuell- und akustisch gestaltend und spielerisch tätig.

Dieser objektseitige Vorteil der ästhetischen Fächerkulturen ist auch Grundlage, um die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu stärken. Dreh- und Angelpunkt bilden die individuellen Erfahrungen mit den Werken, die persönliche Wahrnehmung dieser, die (wissensbasierten wie emotional-affektiven) Assoziationen und Erinnerungen, die sie auslösen, sowie der Austausch darüber. Ein basal-perzeptiver Zugang – bei dem selbstredend auch kognitive Prozesse beteiligt sind – kann den Lernprozess von allen Lernenden strukturieren, auch von jenen, die symbolisch-abstrakte Aneignungen vollziehen können.⁴ Hier stehen Entdecken, Spüren, Genießen und Irritiert-Sein im Fokus. Die Schüler:innen sammeln in einem ersten Austausch ihre Erkenntnisse: Welche medialen Ausgestaltungen von Kurationsmythen hat wer warum gewählt, was waren die Rezeptionserfahrungen? Hierbei sollten jene, die komplex beeinträchtigt sind, Unterstützung sowohl bei der Rezeption (z. B. mittels des Konzepts der Mehr-Sinn-Geschichten) als auch bei der verbalsprachlichen Kommunikation mit der Lerngruppe (die Assistenz berichtet von den Reaktionen auf die Geschichte) erhalten.

Von diesen vielfältigen Erfahrungen nehmen weitergehende Fragen ihren Ausgang, die unweigerlich in handelnde und kognitiv-dominierte Zugänge münden (siehe Abb. 1: „mehrdimensionale Referenz“). So führen Feststellungen, dass es diverse Wahrnehmungsschwerpunkte, Wirkungen bzw. Wertungen (Gefallen, Nicht-Gefallen, Irritation, Genuss) und Assoziationen gibt, zu der Frage nach dem Warum. Je nachdem, ob Schüler:innen denselben ästhetischen Gegenstand, unterschiedliche Werke zu einem Thema oder verschiedene mediale Ausgestaltungen rezipieren, unterscheiden sich die folgenden Arbeitsschwerpunkte und führen zu den sich verästelnden Lernwegen des Gemeinsamen Gegenstands. So oder so können die bisherigen Erkenntnisse, die auf Alltagserfahrungen basieren, nun,

4 Auch bei der Arbeit mit Differenzierungsmatrizen wird darauf verwiesen, dass anschauliches und handelndes Lernen für alle Schüler:innen bedeutsam sind und bleiben (vgl. Sasse & Schulzeck 2020, 40).

fachlich unterstützt, zu reflektierten Vertiefungen erweitert werden. Dem Warum kann jeweils basal-perzeptiv (die Ästhetik des Gegenstandes genau wahrnehmend erkunden), handelnd (in andere Medien umwandeln, um die Wirkungen medienspezifischer Gestaltungsmittel zu erfahren; Szenen nachspielen, um sich der Handlung, den Figurenperspektiven etc. zu nähern), oder analysierend (Darstellungsmittel, Erzählstruktur, Gattung-, Genre- und Epochenzugehörigkeit etc. untersuchen) nachgegangen werden. Dies kann in kooperativen Lernformen geschehen: Schüler:innen, die sich mit demselben Werk beschäftigt haben, können zusammenkommen, oder es kann sich über differente Lerninhalte ausgetauscht werden (z. B. Gruppenpuzzle). Die kognitiv-analytischen und abstrakten Fragestellungen bauen dabei auf den vorherigen gemeinsamen Erkenntnissen auf.

3.3 Kooperation und Kommunikation

Die Beziehungsebene des Unterrichts ist in diesem Modell insofern der Fokus, als die Lernenden erstens immer wieder in den Austausch über den derzeitigen Erkenntnisstand gehen (vgl. auch *Gemeinsamer Kommunikationskern*, Brand 2019). Diese intersubjektiven Aussprachen fächern den Gemeinsamen Gegenstand erst auf bzw. führen zu ihm und setzen ihn Teil für Teil zusammen. So ist die Kooperation hilfreich, um die im Text angelegten Deutungshorizonte mit der individuellen Lesart, die auf subjektive Erfahrungen zurückzuführen sind, auszutarieren (vgl. Spinner 2006: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“). Die Lesarten der anderen können einerseits weitere Deutungsmöglichkeiten aufzeigen, andererseits die eigene in Frage stellen und dazu herausfordern, sie mit Argumentationen und Belegen zu stärken. Auf diese Weise lernen die Schüler:innen den Einfluss persönlicher Faktoren kennen sowie plausible von weniger plausiblen Interpretationen zu unterscheiden. So kann der Deutungshorizont erweitert werden (siehe Abb. 1: „interindividuelle Relevanz“).

3.4 Die Beziehung zur (erzählten) Welt als Gemeinsamer Gegenstand

Sowohl die individuell aufgespürten bzw. hervorgebrachten als auch mittels Austausch lerngemeinschaftlich geteilten Erkenntnisse konstituieren den Gemeinsamen Gegenstand, hier namentlich die Beziehung(en) zur (erzählten) Welt. Als übergeordneter Lernprozess lässt er sich wie folgt konkretisieren: Die Lernenden werden sich auf verschiedenen gleichrangigen Ebenen darüber bewusst, dass ihre Beziehung zur (erzählten) Welt auf ihren Vorerfahrungen und Wissensständen beruht. Durch mehrdimensionale Zugänge und den Dialog mit anderen Werken und Mitschüler:innen erfahren sie praktische bedeutungserweiternde Aktualisierungen und Vertiefungen. Dies gelingt, indem sie ihre Involviertheit erkunden und die Bedeutungskonstruktionen der Mitschüler:innen, aber auch den Text als inhärent kommunikative Quelle von Reflexion und Horizonterweiterung nutzen. Diese werkbezogen ästhetische wie dialogisch-soziale Responsivität geschieht, da

die Frage danach aufgeworfen wird, *warum* ein und dieselbe erzählte Welt, verschiedene Texte zu einer Thematik oder unterschiedliche mediale Umsetzungen eines Stoffes zu diversen Wahrnehmungen, Assoziationen und Wirkungen führen. Anhand individualisierter Lerngegenstände und mittels differenzierter Lernwege kann sich dem Warum und/oder den anthropologischen Grundfragen genähert werden.

4 Fazit

Indem in den individuellen Wahrnehmungen und Empfindungen sowie in dem intersubjektiven Austausch darüber der Ausgangs- und stetige Rückkehrpunkt des Unterrichtsgeschehens gesetzt wird, kann die Beziehungsseite, ein wichtiges Merkmal Textors (siehe oben), gestärkt werden. Die Konstruiertheit von erzählten Welten wie ihre erzählerische Gestaltung, ausgelöste Emotionen wie Anteilnahme, Abneigung oder Humor werden im ersten Schritt konkret erfahren, quasi erlebt, was allen Schüler:innen in ihrer derzeitigen Wahrnehmungskompetenz möglich ist. Damit werden Kompetenzen, die weniger kognitiv dominiert sind, wie (ästhetisches) sinnlich-körperliches Wahrnehmen, Empfinden, Entdecken, Genusserleben oder Irritiert-Sein betont (Merkmal 3, siehe Textor 2012). Die Gemachtheit von Geschichten zu reflektieren, kann im nächsten Schritt auf verschiedenen Aneignungswegen geschehen.

Durch eine stetige Kommunikation werden zudem die Subjekt- und Objektseite des Lernprozesses eng miteinander verwoben und in Beziehung gesetzt: Der Gemeinsame Gegenstand, hier konkretisiert als die Herstellung einer Beziehung zur (erzählten) Welt, bildet sich induktiv durch Kooperation heraus, indem sich die Lernenden ihre individuellen Lerngegenstände nach Interesse, Fähigkeiten und Motivation aussuchen, ihre initialen Erfahrungen mitteilen und die Gegenstände hinsichtlich ihrer Gemachtheit (in kooperativen Verfahren) auf unterschiedlichen Wegen (wahrnehmend, (spielerisch-)handelnd, analysierend) aneignen können und miteinander teilen. In diesen tiefgehenden Auseinandersetzungen schlüsselt sich die Komplexität des In-Beziehung-Tretens in situ auf, d. h. dadurch, dass Schüler:innen den eigenen Warum-Fragen nachspüren, bestimmen sie maßgeblich ihre erkenntnisleitenden Zugänge mit (siehe Abb. 1) und leisten einen Beitrag für den gemeinsam sichtbarwerdenden Ausschnitt eines zu erweiternden Deutungshorizonts.

Solch ein Vorgehen legitimiert, dass sich der Gemeinsame Gegenstand ausgehend von der Relevanz und dem Erfahrungshorizont der Lernenden (Subjektebene) und den gemeinsamen Erkundungen (Kooperation) ausdifferenziert. Dass hierbei vor allem im ersten Schritt nicht unbedingt fachlich korrekt, vielmehr intuitiv, affektiv-emotional, lebensweltlich und interessengeleitet vorgegangen wird, erfordert einen veränderten Blick auf Fachlichkeit (siehe Häcker et al. i. d. B., 228ff.).

Weiterhin wird von den Lernenden ein hoher Grad an selbständigem Lernen erfordert: Fragen zu entwickeln und das eigene Lernen zu planen, erfordert ein großes Maß an metakognitiven Fähigkeiten, die nicht alle Schüler:innen (ohne Assistenz) einsetzen können.

Empirische Studien müssen zeigen, ob das hier skizzierte Vorgehen gelingen kann – aber auch, ob der Lernprozess von *tatsächlicher* Kooperation strukturiert wird, oder ob nicht auch hier individuelle Lernzeiten dominieren.

Literatur

- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 31–44.
- Anders, P. (2016). Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch. In: J. Riegert, & O. Musenberg (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122–133.
- Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: C. Hochstadt, & R. Olsen, (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim u. a.: Beltz, 225–241.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022): Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick. In: T. Dexel. (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Dexel, T. & Witten, U. (2023). Inklusive Fachdidaktiken im Vergleich. Ein Vorschlag zur Systematisierung der Diskurse, zum Austausch zwischen den Disziplinen sowie zu offenen Forschungsfragen. In: Zeitschrift für Inklusion (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/717>.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9 (58), 338–344.
- Feuser, G. (1984, 2018): Thesen zur gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterrichtung Behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, online abrufbar unter: <https://www.georg-feuser.com/thesen-zu-gemeinsame-erziehung-bildung-und-unterrichtung-behinderter-und-nicht-behinderter-kinder-und-jugendlicher-in-kindergarten-und-schule/> (Abrufdatum: 15.07.2023).
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik In: Zeitschrift für Behindertenpädagogik, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2018): Entwicklungslogische Didaktik - In: F. J. Müller, (Hrsg.): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147–165.
- Feuser, G. (2023): Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffes „Gemeinsamer Gegenstand“. Online unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2023/02/Feuser-G.-Zur-Grundlegung-eines-Verstaendnisses-des-Begriffes-Gemeinsamer-Gegenstand-36.-IFO-2023-HF-Hn-ZH-12-02-2023.pdf> (Abrufdatum: 21.09.2023).
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis, 61–73. Online unter: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/medien/schrift/literatur/das-didaktische-modell-fuer-inklusives-lehren-und-lernen.pdf>.
- Häcker, Th., Köpfer, A., Granzow, S. & Rühlow, D. (2024): EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen. in: Dies. (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 221–233.

- Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A. u. a. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33–52.
- Kocher, D. (2019): Fremdsprachliches Lernen und Gestalten nach dem Storyline Approach in Schule und Hochschule: Theorie, Praxis, Forschung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Korff, N. (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen: Prolog, 138–157.
- Krille, F. (2016): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts - Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven zur Entwicklung von Kompetenzrastern. Detmold: Eusl.
- Kutzer, R. (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Menthe, J.; Hoffmann, T.; Nehring, A. & Rott, L. (2015): Unterrichtspraktische Impulse für einen inklusiven Chemieunterricht. In: J. Riegert, & O. Musenberg, (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 158–164.
- Powell, B. B., Reitz, B. & Behrendt, A. (2009). Definition und Theorie des Mythos. In: B. Reitz, & A. Behrendt (Hrsg.): Einführung in die klassische Mythologie. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pregel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, W. (2014): Elemente der Narratologie, Berlin u. a.: De Gruyter.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, 1 (1).
- Seitz, S. & Simon, T. (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14 (1), 1–14.
- Spinner, K. H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. in: Zeitschrift für Inklusion, 6 (1-2).

Autor:innen

Rühlow, Daniel

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
daniel.ruehlow@uni-rostock.de

Granzow, Stefanie

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/ Institut für Schulpädagogik
und Grundschuldidaktik Arbeitsbereich Deutsch
stefanie.granzow@paedagogik.uni-halle.de