

# **Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe**

Englischer Titel:

Catalog of Criteria for the Selection of Picture Books for Inclusive Literature Education in  
Primary Schools

**Bachelorarbeit**

an der Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Sommersemester 2021

Bachelorstudiengang: Bildungs- und Erziehungswissenschaften, BiPEb

vorgelegt von:

Jack Lindner

E-Mail: [lindner1@uni-bremen.de](mailto:lindner1@uni-bremen.de)

1. Gutachterin: Prof. Dr. Elisabeth Hollerweger
2. Gutachterin: Dr. Detta Schütz

Bremen, den 05.08.2021

## **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung.....	1
2	Forschungsinteresse.....	2
2.1	Bezug zum Rahmenlehrplan .....	2
2.2	Bezug zur Entwicklungsübersicht .....	6
2.3	Notwendigkeit eines Kriterienkatalogs in der schulischen Praxis.....	7
3	Forschungsstand .....	8
3.1	Inklusionsverständnis.....	9
3.2	Gegenstandsauswahl im inklusiven Literaturunterricht.....	13
3.3	Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht der Primarstufe .....	18
3.4	Ausgewählte literaturdidaktische Ansätze .....	22
3.4.1	Sabine Pfäfflin .....	22
3.4.2	Simone Hell .....	27
3.4.3	Jochen Hering .....	32
4	Entwicklung eines Kriterienkatalogs.....	35
4.1	Vorannahmen und Zielsetzung.....	35
4.2	Kriterienentwicklung .....	37
4.2.1	Vorgehensbeschreibung .....	37
4.2.2	Kriterien in Bezug auf den Forschungsstand.....	37
4.2.3	Zusammenführung der entwickelten Kriterien und Festlegung von Kategorien .....	58
4.3	Kriterienkatalog.....	59
4.3.1	Vorbemerkungen .....	60
4.3.2	Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht.....	61
5	Anwendung des Kriterienkatalogs .....	66
5.1	Auswahl preisgekrönter Werke und exemplarischer Kompetenzen.....	66
5.2	Einschätzungen der Bilderbücher anhand des Kriterienkatalogs .....	68

5.2.1 Einschätzung des Bilderbuches <i>Adrian hat gar kein Pferd</i> von Marcy Campbell und Corinna Luyken .....	68
5.2.2 Einschätzung des Bilderbuches <i>Ein eiskalter Fisch</i> von Frauke Angel und Elisabeth Kihßl .....	73
5.2.3 Vergleich der ausgewählten Bilderbücher hinsichtlich der Grundkompetenzen der Metaebene des BOLIVE-Modells .....	79
5.3 Kritische Reflexion des Kriterienkatalogs .....	82
6 Fazit .....	84
Literaturverzeichnis .....	87
Anhangsverzeichnis.....	96

## 1 Einleitung

„Ich bin ein Kind der Bücher. Ich komme aus einer Welt voller Geschichten und treibe auf meiner Fantasie“ (Jeffers und Winston 2016, S. 1 ff.).

Wie es das Kind in Oliver Jeffers und Sam Winstons Bilderbuch *Wo die Geschichten wohnen* treffend beschreibt, eröffnen sich durch den Umgang mit Literatur neue vielfältige fantastische Welten. Deshalb ist es eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts in Bildungsinstitutionen, umfassende Auseinandersetzungen mit Literatur anhand von ausgewählten Gegenständen für alle Kinder zu ermöglichen. Um dabei einen geeigneten Gegenstand zu finden, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die Entscheidung kann bspw. anhand des Covers, des Klappentextes, des persönlichen Empfindens der Illustrationen oder anhand des Themas und somit des individuellen Leseinteresses getroffen werden. Diesen Prozess allerdings zu einer rein subjektiven Entscheidungsfindung werden zu lassen, setzt in großem Maße auf die einzelnen Kompetenzen der Lehrer\*innen. Dabei müssen Lehrkräfte eine heterogene Schülerschaft, die eigenen Kompetenzüberlegungen, die schulpraktische Wirklichkeit und den Gegenstand berücksichtigen. Gerade in inklusiv strukturierten Bildungsinstitutionen sind spezifische Differenzierungspotenziale von Werken schon in einer ersten Betrachtung eines Werkes miteinzubeziehen.

Die Auswahl von Lektüre für den Literaturunterricht war auch Teil der schon persönlich durchlaufenen universitären Ausbildung. Dabei wurde auf verschiedene theoretische Erkenntnisse rekurriert, vorwiegend Hell 2015 und Pfäfflin 2010. Es fällt auf, dass Pfäfflins Kriterien zur Auswahl von Gegenwartsliteratur konzeptionell für die Sekundarstufe II entwickelt wurden (vgl. Pfäfflin 2010, S. 18). Hinzu sind weder die von Pfäfflin erörterten Kriterien noch die von Hell vorgeschlagenen Impulsfragen für die Auswahl von Bilderbüchern explizit inklusiv. Der somit noch nicht gegebene Bezug zu inklusiven Settings und die Annahme, dass für die Auswahl von Bilderbüchern weitere theoretische Konzeptionen zu berücksichtigen sind, führt zu dem Forschungsvorhaben nach einem breiteren Kriterienkatalog für die Auswahl von Bilderbüchern im Sinne einer inklusiven Literaturdidaktik. Diesem soll unter der Fragestellung nachgegangen werden:

*Anhand welcher Kriterien können Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe ausgewählt werden?*

Hierbei findet eine Fokussierung auf Bilderbücher statt, da eine umfassende Betrachtung der Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen einer Bachelorarbeit aufgrund der immensen Vielfalt nicht gewinnbringend ist. Hinzu bieten Bilderbücher für inklusiven

Literaturunterricht vielfältige Potenziale (siehe Kap. 3.3). Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird zunächst das Forschungsinteresse in Bezug auf die im Bundesland Bremen gegebenen curricularen Vorgaben und die Notwendigkeit eines Kriterienkataloges in der Praxis erörtert (Kap. 2). Dabei werden die curricularen Vorgaben nach möglichen Kriterien analysiert und diese entsprechend einer weiteren Nutzung oder der Nichteignung kommentiert. Anschließend wird ein zugrundeliegendes Inklusionsverständnis definiert und die Gegenstandsauswahl für einen inklusiven Literaturunterricht erläutert (Kap. 3.1 und 3.2). Danach wird das betrachtete Medium, das Bilderbuch, und dessen Spezifika und Potenziale eines Einsatzes in einer inklusiven Grundschule dargestellt (Kap. 3.3). Im Folgenden werden verschiedene ausgewählte theoretische literaturdidaktische Konzeptionen erläutert, die im Verlauf der Arbeit die Grundlage zur Entwicklung von Kriterien bilden (Kap. 3.4). Auch dabei werden Kriterien, die weiterhin verfolgt werden, von Kriterien, die nicht weiter berücksichtigt werden, unterschieden. Im vierten Kapitel werden an konkreten Beispielen und in Rückbezug auf die Erkenntnisse aus den vorangestellten Kapiteln Kriterien entwickelt, die in einen Kriterienkatalog münden. Daraufhin wird dieser theoretisch an zwei ausgewählten Bilderbüchern erprobt (Kap. 5.1 und 5.2). Diese Betrachtung endet in einer kritischen Reflexion der erarbeiteten Kriterien (Kap. 5.3). Die zentralen Erkenntnisse und entstandenen Forschungsdesiderate werden in einem Fazit resümierend dargestellt.

## **2 Forschungsinteresse**

Um der Frage nach möglichen Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern in einem inklusiven Literaturunterricht nachzugehen, werden zunächst die im Bundesland Bremen gegebenen curricularen Vorgaben dargestellt. Hierfür werden der Rahmenlehrplan und die Entwicklungsübersicht Deutsch hinsichtlich möglicher Auswahlkriterien betrachtet. Anschließend wird die Bedeutung eines Kriterienkatalogs für die Auswahl von Bilderbüchern in einer inklusiven Schule u.a. in Bezug auf die aktuellen Vorgaben der Kultusministerkonferenz erläutert.

### **2.1 Bezug zum Rahmenlehrplan**

Der Rahmenlehrplan Deutsch für die Grundschule ist in einem bundesländerübergreifenden Projekt der Bildungsministerien Bremens, Berlins, Brandenburgs und Mecklenburg-Vorpommerns entwickelt worden und zum Schuljahr 2004 und 2005 in Kraft getreten. Die Entstehung des Rahmenlehrplans hängt ursächlich mit den Ergebnissen der Vergleichsuntersuchungen, bspw. PISA und IGLU, zusammen (vgl. Ministerium für

Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 3). Grundsätzlich ist zu kritisieren, dass der Rahmenlehrplan eine integrative Konzeption des Deutschunterrichtes fordert, somit wird kein inklusiver Blick auf den Deutsch- und damit auch Literaturunterricht evoziert (vgl. ebd., S. 13). Dem Rahmenlehrplan liegt eine Kompetenzorientierung zugrunde. Es sollen „Sachkompetenz, Methodenkompetenz, personale [...] und soziale [...] Kompetenz“ (ebd.) gefördert werden. Im Zuge des Rahmenlehrplans werden vier zentrale Bereiche des Deutschunterrichtes differenziert. Diese Aufgabenbereiche sind: *Sprechen und Zuhören*, *Lesen - mit Texten und Medien umgehen*, *Schreiben – Texte verfassen/Rechtschreiben* und *Sprache und Sprachgebrauch erfassen* (vgl. ebd., S. 9).

Aus den Standards am Ende der vierten Klasse im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* ergeben sich implizit erste Anforderungen der Textauswahl für die Lehrkräfte. Es wird gefordert, dass die Schüler\*innen einen „altersangemessenen Text“ (ebd., S. 11) lesen sollen. Dabei ist der Begriff *altersangemessen* kritisch einzuordnen. Zu Beginn der Schulzeit weisen die Schüler\*innen verschiedenste Kompetenzen und Fertigkeiten auf, die aus ihren frühen Erfahrungen mit Literalität resultieren (vgl. Kammermeyer und Molitor 2005, S. 130). Da die Schüler\*innen ihren schulischen Werdegang mit diesen heterogenen Lernausgangslagen beginnen, ist schon zu diesem Zeitpunkt eine Lektürewahl anhand des Alters kaum möglich. Nach vier Jahren differenziertem Deutschunterricht, der die Kinder individuell gefördert hat, bleibt das Alter ein nicht sinnvoll erscheinendes Auswahlkriterium. Insbesondere in einer inklusiven Schule, die Kinder mit sehr heterogenen Lernausgangslagen besuchen, ist das Alter nur sehr bedingt aussagefähig. Hinzu sollen die Kinder Autor\*innen und Werke der Kinderliteratur kennen und zwischen literarischen Texten und Sachtexten unterscheiden können (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 11). Konkrete Beispiele werden nicht gegeben. Diese Standards bieten somit durch die Offenheit der Formulierungen keine Möglichkeit zur kriteriengeleiteten Auswahl von Bilderbüchern.

Als Kriterien für die schulinterne Lektüreauswahl bietet der Rahmenlehrplan Orientierungshilfen in drei Teilbereichen an. Es sollen die Interessen der Leser\*innen, die Bildungsansprüche und fächerübergreifende Aspekte berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 36). Für die Auswahl wird von den Interessen der Schüler\*innen ausgegangen, die im Vorhinein durch Gespräche und Beobachtung ermittelt werden müssten. Als Unterkriterien werden hierbei neben allgemeinen Beschreibungen, bspw. Abenteuergeschichten oder aktuellen Kinder- und Jugendbücher, auch Texte, die die Lebenserfahrung und vertraute Hör- und Seherfahrungen der Schüler\*innen aufgreifen, benannt (vgl. ebd.). Bei

der in der inklusiven Schule vorherrschenden Heterogenität hilft ein solches Kriterium nur bedingt. Da Schüler\*innen unterschiedlichste Erfahrungen vor dem Eintritt in die Primarstufe tätigen, müsste in diesem Sinne eine starke Differenzierung des Unterrichtsgegenstandes anhand der Vorerfahrungen erfolgen. Dies könnte zu einer fast individualisierten Lektüreauswahl führen. Lernen, das auf gemeinsamen kooperativen Prozessen beruht, könnte nur bedingt stattfinden. Dabei sind diese kooperativen Prozesse „in inklusiven Settings unbestritten zentrales methodisches Instrument“ (Ziemen 2011, S. 14). Auch die Konzeption von Angeboten, die auf Kooperation, Dialog und Kommunikation basieren und nach Ziemen in einem inklusiven Kontext bestimmend sein sollen, wäre erschwert (vgl. ebd., S. 18). Zur Leseförderung und dem Lesen in der Freizeit, könnte eine stark individualisierte Auswahl durchaus sinnvoll sein, allerdings könnten Potenziale des Literaturunterrichtes, bspw. Gespräche über ein Werk nicht genutzt werden (Frickel und Kagelmann 2020, S. 119). Vielmehr sollte ein Werk ausgewählt werden, an dem alle Kinder ihre individuelle „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 2003, S. 300) erreichen können. Dies heißt nicht, dass der Unterrichtsgegenstand nicht differenziert bearbeitet werden soll, allerdings erfolgt diese Differenzierung als innere Differenzierung im Laufe des Bearbeitungsprozesses durch ein vielfältiges Angebot zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Durchaus zu berücksichtigen ist das Kriterium, dass Inhalte in verschiedenen Medien angeboten werden sollen (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 36). Dies kann verschiedene audiovisuelle Zugänge zu dem Unterrichtsgegenstand ermöglichen.

Hinzu werden Lesevorlieben von Jungen und Mädchen als ein Kriterium vorgestellt (vgl. ebd.). Dabei ist anzumerken, dass durchaus thematische Präferenzen bestehen, so lesen Mädchen bevorzugt bspw. Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten und Jungen spannende und actionreiche Geschichten (vgl. Garbe 2018). Eine Orientierung an diesen geschlechtsspezifischen Leseinteressen kann sinnvoll für die Auswahl sein, um an die Leseinteressen der Schüler\*innen anzuknüpfen, allerdings besteht die Gefahr einer Fortschreibung von Rollenbildern. Anhand der Differenzkategorie Geschlecht eine Auswahl von Literatur zu tätigen, könnte den Kindern schon von Beginn an die Ausbildung eines individuellen, und nicht vom Gender-Marketing abhängigen Leseinteresses verwehren. In diesem Zusammenhang spricht Scherring 2019 davon, dass die Grundannahme, dass Jungs keine Mädchenbücher lesen wollen, zu einer „self-fulfilling prophecy“ (Scherring 2019) werden könne. Hinzu ist kritisch anzumerken, dass im Rahmenlehrplan Jungen und Mädchen aufgrund ihrer biologischen Eigenschaften dichotomisch in zwei Gruppen

getrennt werden. Das Verständnis, welches dem Begriff Gender zugrunde liegt und somit die Markierung des sozialen Geschlechtes, wird im Rahmenlehrplan nicht aufgegriffen (vgl. Stephan 2000, S. 58). Im Sinne einer inklusiven Beschulung könnten hinzu Anpassungserwartungen durch ausgewählte Jungen und Mädchenliteratur an die Schüler\*innen und ihre Lektürewahl entstehen. Solche Anpassungserwartungen an eine Gruppe sind in der Inklusion zwingend abzulehnen (vgl. Hinz 2010, S. 3 f.). Auch eine Gruppe von Schüler\*innen, die in der vorgenommenen dichotomischen Teilung nicht repräsentiert sind, würde bei einer Auswahl anhand dieses Kriteriums nicht berücksichtigt werden können. Durch die elterliche Auswahl und die bisherigen Erfahrungen im Elementarbereich ist eine geschlechtsspezifische Prägung allerdings durchaus möglich. Die Auswahl anhand der individuellen Interessen könnte zu der bereits geschilderten Problematik, dass aufgrund der Vorerfahrungen die Auswahl fast individualisiert erfolgen muss, führen. Somit sollte die Entscheidung für ein Werk nicht primär von dem Geschlecht oder den bisherigen Vorerfahrungen der Kinder abhängen, sondern anhand von werkimmanenten Aspekten erfolgen und eine Differenzierung des Werks anschließend getätigt werden. Das heißt nicht, dass die Leseerfahrungen und die Differenzkategorie Geschlecht für die Auswahl nicht berücksichtigt werden müssen, allerdings dass im Zuge dieser theoretischen Arbeit diese nicht weiter als mögliche Kriterien verfolgt werden.

Die Bildungsansprüche, die im Rahmenlehrplan festgesetzt sind, umfassen als Kriterien zur Lektüreauswahl zum einen Texte aus Epik, Drama und Lyrik und außerdem Kinderbuchklassiker und Texte mit verschiedenen Leseschwierigkeitsgraden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 36). Dabei findet keine Spezifizierung der Kinderbuchklassiker statt. Auch das Kriterium der Texte des „kulturelle[n] Erbe[s] aus unterschiedlichen Literaturepochen“ (ebd.) ist unspezifisch und führt zu den offenen Fragen: Welche Werke zeichnen das kulturelle Erbe aus? oder Welches kulturelle Erbe wird dabei zugrunde gelegt? Anhand der Bildungsansprüche könnten somit eine Vielzahl an Werken ausgewählt werden, wodurch der Entscheidungsprozess nicht maßgeblich unterstützt werden kann. Die fachübergreifenden Aspekte fokussieren vielfältige Sachtexte und verschiedene Präsentationsformen (vgl. ebd.). Hinzu werden diskontinuierliche Texte, wie bspw. Grafiken und Tabellen, als Kriterium herangezogen. Diese diskontinuierlichen Texte sollten im Deutschunterricht behandelt und erlernt werden, dazu Fornol 2016, sie werden allerdings im Rahmen eines Kriterienkataloges für Bilderbücher in dieser Ausarbeitung nicht weiter berücksichtigt, da davon auszugehen ist, dass diese in Bilderbüchern nur eine marginale Rolle einnehmen.



Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Rahmenlehrplan für die Lektüreauswahl in einem inklusiven Literaturunterricht nur sehr bedingt Kriterien bereitstellen kann. Da die Kriterien durch offene Formulierungen unscharf bleiben und keinen direkten Bezug zu Bilderbüchern aufweisen, können für die weitere Ausarbeitung nur die Auswahlimpulse: mediale Vielfalt, Schwierigkeit der ausgewählten Lektüre und Berücksichtigung aller Gattungen, als mögliche Kriterien weiterverfolgt werden. Um weitere Auswahlkriterien aus den curricularen Vorgaben zu extrahieren, wird im Folgenden die Entwicklungsübersicht Deutsch betrachtet.

## **2.2 Bezug zur Entwicklungsübersicht**

Die Entwicklungsübersicht Deutsch ist ein Teil der kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung im Bundesland Bremen. Es werden zehn Kompetenzstufen und eine Basisstufe, die in der Primarstufe durchlaufen werden sollen, dargestellt (vgl. Senatorin für Kinder und Bildung 2015, S. 3). Anhand der gleichen Kompetenzbereiche wie im Rahmenlehrplan werden zu erwerbende Fähigkeiten definiert (vgl. ebd., S. 4 ff.). Aus diesen Kompetenzen, die die Schüler\*innen entwickeln sollen, können implizit Rückschlüsse auf mögliche Unterrichtsgegenstände gezogen werden. Bilderbücher werden in der Entwicklungsübersicht in zweifacher Weise angesprochen. Zum einen wird als Basiskompetenz unter dem Kompetenzbereich *Lesen - mit Texten und Medien umgehen* darauf verwiesen, dass sich Kinder Bilderbücher anschauen sollen, zum anderen wird in der fünften Kompetenzstufe gefordert: „[der\*die Schüler\*in] [Anm. des Autors] kann in einer Bücherei Bilderbücher, Sachbücher, Texte für Kinder finden“ (ebd., S. 10). Mögliche Auswahlkriterien für Bilderbücher werden dabei zunächst nicht deutlich. Weiterführend ist für die Lektüreauswahl die Kompetenzstufe sieben und dabei die Anforderung, der\*die Schüler\*in „kennt Kinderliteratur [...]“ (ebd.) von Bedeutung. Neben dieser Kompetenz wird in der achten Stufe eine Unterscheidung von Erzählungen, lyrischen und szenischen Texten gefordert. Somit sind Texte aus allen zentralen Gattungen Epik, Lyrik und Drama zu behandeln. Weiterführende Rückschlüsse für die Lektüreauswahl lassen sich anhand der Entwicklungsübersicht nicht tätigen. Somit bleibt diese eine Forderung von zu erlernenden Kompetenzen, ohne dabei implizite Schlüsse für mögliche Unterrichtsgegenstände zu geben.

Deutlich wird, dass die curricularen Vorgaben für eine fachdidaktisch fundierte Auswahl von Literatur, insbesondere Bilderbücher für einen inklusiven Unterricht, keine ausreichenden Kriterien zur Verfügung stellen. Weshalb ein Kriterienkatalog zur Auswahl in

der Praxis noch nicht gegeben ist. Inwiefern dieser notwendig ist, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

### **2.3 Notwendigkeit eines Kriterienkatalogs in der schulischen Praxis**

Die Notwendigkeit eines Kriterienkataloges ergibt sich aus einem Zusammenspiel der Anforderungen des Lehrer\*innenberufes und den gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen. Laut den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz<sup>1</sup> ist die Kernaufgabe der Lehrer\*innen „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen [...]“ (Kultusministerkonferenz 2000, S. 3). Die Planung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen verlangt eine Auswahl von Literatur anhand von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen. Wenn dem Anspruch der KMK entsprochen werden soll, beträgt die Wochenarbeitszeit für Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtes einer Lehrkraft 30-35 Stunden (vgl. Mays 2016, S. 13). Hinzu kommt, dass im aktuellen Bildungssystem die Allokationsfunktion von Schule eine vorherrschende Rolle einnimmt und somit eine Leistungsorientierung anhand von festgelegten Standards erfolgen muss (vgl. Fend 2008, S. 44). Außerdem müssen weitere Aufgaben, wie bspw. Fortbildungen, Konferenzen, Absprachen im multi-professionellen Team und Elternkooperationen, bewältigt werden (vgl. Mays 2016, S. 13 ff.). Dies führt zu einem dauerhaften Zeitdruck für die Lehrer\*innen und zu einem „durch den Stoff hetzen“ (Drews 2008, S. 20), u.a. um der Allokationsfunktion und den damit einhergehenden Vergleichsarbeiten, die als Basis für kompetenzorientierte Zeugnisse fungieren, zu entsprechen. Drews 2008 spricht sogar davon, dass die Lehrer\*innen einer „permanenten Überforderung ausgesetzt“ (ebd.) seien. Hinzu können personelle Engpässe die Zeitproblematik weiter verschärfen und zu weiteren Aufgaben führen, wie bspw. fachfremder Vertretungsunterricht. Aus dem gegebenen Zeitmangel folgt, dass die strukturellen Rahmenbedingungen die schnelle Auswahl eines Unterrichtsgegenstandes fordern. Durch die fehlenden curricular definierten trennscharfen Auswahlkriterien (siehe Kap. 2.1 und 2.2), wäre eine nur logische und nachvollziehbare Folge eine Auswahl anhand von Cover, Klappentext oder schon verfügbarem Material. Ob dabei noch nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgewählt wird, ist stark anzuzweifeln. An dieser Stelle ist außerdem festzustellen, dass eine Auswahl der Lektüre anhand von individuellen Leseinteressen der Schüler\*innen in der Praxis eine nicht zu bewältigende Aufgabe darstellt, da dies mit einem großem Zeitaufwand verbunden wäre.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden abgekürzt mit KMK

Durch Gespräche und Beobachtungen könnten unterschiedliche Leseinteressen erhoben werden, die auch Berücksichtigung finden sollten. Allerdings sollte dies nicht die einzige Grundlage der Auswahl eines Unterrichtsgegenstandes sein. Auch die Erhebung von Vorerfahrungen wäre in diesem Kontext zwingend notwendig, kann aber durch den Zwang einer möglichst effektiven Nutzung der Unterrichtszeit zum Erreichen von Kompetenzzielen nicht in ausreichendem Maße erfolgen.

Für die Auswahl der Lektüre ist anzumerken, dass dies nur der erste Schritt in der Planung einer Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit ist. Anschließend müssen u.a. differenzierte Materialien erstellt werden und die konkrete Planung mit festgelegten Arbeits- und Sozialformen erfolgen. Damit die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes, den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechend, unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfolgen kann, wird ein fachdidaktisch und fachwissenschaftlich theoretisch fundierter Kriterienkatalog zur Auswahl benötigt. Insbesondere für den inklusiven Literaturunterricht weisen Frickel und Kagelmann 2016 auf ein Forschungsdesiderat in Bezug auf „eine Matrix zur Auswahl von adäquaten Werken [...]“ (Frickel und Kagelmann 2016, S. 21) hin. Dabei nehmen sie Bezug auf multimodale Texte in einem Medienverbund (vgl. ebd.). Im Hinblick auf eine Zielperspektive eines Literaturunterrichts für alle Schüler\*innen fordern Frickel, Nitschmann, Thiess und Wittenhorst „Kriterien für die Gegenstandswahl“ (Frickel et al. 2018, S. 138). Somit kann dieses Desiderat auf Bilderbücher in einem inklusiven Literaturunterricht erweitert werden.

### **3 Forschungsstand**

In der Darlegung des Forschungsstandes wird zunächst der Aspekt Inklusion betrachtet. Hierfür wird ein Inklusionsverständnis dargestellt und inklusiver Literaturunterricht im Hinblick auf die Auswahl von möglichen Gegenständen eingeordnet. Anschließend findet eine Erörterung des ausgewählten Unterrichtsmediums, dem Bilderbuch, statt. Dabei werden Spezifika des Mediums und die Eignung von Bilderbüchern in der Primarstufe erläutert. Darauffolgend werden zentrale literaturdidaktische Ansätze zu möglichen Auswahlkriterien vorgestellt (Kap. 3.4.1 bis 3.4.3). In diesem Kapitel wird nicht nur der Forschungsstand reproduziert und zusammengeführt, sondern es werden auch Kriterien zur Auswahl auf eine mögliche spätere Nutzung erstmalig eingeschätzt und grundlegend definiert. Dabei werden Kriterien, die im weiteren Verlauf nicht mehr berücksichtigt werden, von möglichen Auswahlkriterien unterschieden. Für diese erste Einordnung ist zu berücksichtigen, dass diese theoretische Entwicklung eines Kriterienkataloges

unabhängig von Lerngruppe und konkreter Zielsetzung im Unterricht erfolgt und sich an werkimmanenten Aspekten orientiert.

### **3.1 Inklusionsverständnis**

Eine einheitliche Definition von Inklusion ist in der Fachliteratur nicht zu finden, vielmehr werden verschiedene Verständnisse und Ansätze miteinander verglichen. Dies führt zu der Notwendigkeit, ein für diese Arbeit geltendes Inklusionsverständnis zu definieren. Hierfür werden zunächst verschiedene definitorische Grundlagen des Begriffes erläutert. Inklusion zielt auf ein „Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung“ (Heinrich et al. 2013, S. 74) für jedes Individuum ab. Dabei bezieht sich der Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung nicht nur auf schulische Kontexte, sondern sei gesamtgesellschaftlich zu erreichen (vgl. Hinz 2010, S. 4).

Eine zentrale Begründung für Inklusion bietet der menschenrechtsorientierte Ansatz. Dabei wird davon ausgegangen, dass einem Individuum eine Teilhabe an der Gesellschaft nicht aufgrund von ihrer persönlichen Situation verwehrt bleiben darf (vgl. Textor 2015, S. 35). Dieses Menschenrecht ist durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde, zu einem rechtlich bindenden Anspruch geworden (vgl. ebd., S. 27 f.). Insbesondere der Artikel 24 setzt dabei ein Recht auf Bildung von Menschen mit Be\_hinderung<sup>2</sup> in einem inklusiven Bildungssystem fest (vgl. Ziemer 2011, S. 9). Dabei wird Be\_hinderung nicht als eine individuelle Problemlage, sondern als ein sozial konstruiertes Phänomen verstanden und somit ein medizinisches Be\_hinderungsverständnis durch ein soziales ersetzt (vgl. Degener 2015, S. 63). Dieser Ausarbeitung liegt ein kulturelles Verständnis von Be\_hinderung zugrunde. Hierfür wird Be\_hinderung als ein Prozess des Be\_hindertwerdens durch Stigmatisierungsprozesse angesehen (vgl. Waldschmidt 2005, S. 30). Zielsetzung dieses Modells ist ein kultureller Wandel, der zu einer gleichwertigen Anerkennung aller Mitglieder der Gesellschaft führt (vgl. ebd.).

Der geschilderte rechtliche Anspruch ermöglicht einen Besuch einer wohnortnahen Regelschule. Diese soll durch alle notwendigen Unterstützungen eine individuelle Förderung des Kindes gewährleisten (vgl. Textor 2015, S. 26).

Neben der menschenrechtsorientierten Argumentation kann auch aus Sicht der Bildungsökonomie und Demokratieerziehung Inklusion als zwingend notwendig für ein

---

<sup>2</sup> Dieser Ausarbeitung liegt ein kulturelles Be\_hinderungsverständnis zugrunde, das durch die Schreibweise verdeutlicht wird.

Bildungssystem festgestellt werden (vgl. ebd., S. 10 f.). Demokratie als Staats- und Lebensform setzt die aktive Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder voraus. Daraus folgt, dass auch im Bildungssystem keine Trennung der Gesellschaft in verschiedene Institutionen stattfinden darf. Im Sinne der Bildungsökonomie kann Inklusion einen effektiven Gebrauch der Ressourcen und einen hohen Bildungserfolg ermöglichen (vgl. ebd.).

In der Inklusion soll eine positive Hinwendung zu allen Heterogenitätsdimensionen stattfinden, sodass der Fokus nicht mehr ausschließlich auf der Heterogenitätsdimension *Be\_hinderung* liegt (vgl. Hinz 2010, S. 4). Dabei sollen nach Textor 2015 u.a. die Heterogenitätsdimensionen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, der ethischen Zugehörigkeit, des sozioökonomischen Milieus und des Geschlechts einbezogen werden (vgl. Textor 2015, S. 27).

Anhand dieser positiven Zuwendung zur Heterogenität ist eine Abgrenzung der Inklusion von der Integration möglich. In der Integration findet eine Eingliederung von Menschen mit einer *Be\_hinderung* in die Bildungsinstitutionen statt. Die Schüler\*innen werden dichotomisch in zwei Gruppen geteilt, je nachdem ob ihnen eine *Be\_hinderung* attestiert wurde oder nicht. Anhand von individuellen Problemlagen werden Ressourcen zugeteilt und Förderpläne entworfen (vgl. Hinz 2004, S. 45 f.). In der Inklusion wird diese individuelle Sicht durch eine systemische Betrachtung abgelöst. Eine Verteilung von Ressourcen sollte nicht mehr an individuelle Förderbedarfe, sondern vielmehr pauschal an ganze Systeme, bspw. Klassen oder Schulen, erfolgen (vgl. ebd.). Auch eine spezielle Förderung der Kinder soll durch ein „[g]emeinsames und individuelles Lernen für alle“ (ebd., S. 28) ersetzt werden. Somit ist ein zentraler Unterschied, dass in der Integration Anpassungserwartungen an Individuen gestellt werden, denen durch individuelle Förderung entsprochen werden soll; in der Inklusion hingegen nicht (vgl. Hinz 2010, S. 3 f.).

Sowohl Inklusion als auch Integration sieht Sanders als einen Teil einer historischen Entwicklung des Bildungssystems. Dabei unterscheidet er fünf Stadien (vgl. Sanders 2006, S. 51). Zunächst steht die Phase der Exklusion. In dieser Phase war Menschen mit einer *Be\_hinderung* der Zugang zu Bildungsinstitutionen nicht möglich. Im Stadium der Separation wurden Menschen mit einer *Be\_hinderung* einer speziell für sie entworfenen Einrichtung zu sortiert. Dies führte zu einem determinierten Werdegang, der in einem Sonderkindergarten begann und in einer Werkstatt und speziellen Wohnrichtung endete (vgl. Frühauf 2010, S. 16). Nach einer Phase gesellschaftlichen Drucks, insbesondere im Zuge der 68er-Bewegung, wurde das Stadium der Kooperation erreicht (vgl. Sanders 2006, S. 51 f.). In diesem erfolgten gelegentliche Zusammenarbeiten von Regelschulen

und Sonderschulen. Kritik an dem separierenden Bildungssystem blieb aber weiterhin bestehen, so dass Schulen be\_hinderte Kinder aufnehmen und durch sonderpädagogische Förderung versuchen zu integrieren. In der letzten Stufe, der Inklusion, ist eine Integration, also eine Eingliederung an die Mehrheit, nicht mehr Zielstellung. Vielmehr findet gemeinsamer Unterricht anhand der individuellen Fähigkeiten der Schüler\*innen statt, dies erfordert ein hohes Maß an Binnendifferenzierung (vgl. ebd.). In einem föderalen Bildungssystem befinden sich die Bundesländer in verschiedenen Stufen dieser Entwicklung. Sanders 2006 spricht davon, dass sich die Stadien Separation, Kooperation und Integration überlappen (vgl. ebd.). 15 Jahre später kann behauptet werden, dass lokal auch Inklusion umgesetzt wird und sich somit die Überlappung über vier der fünf Stadien erstreckt.

Lindmeier und Lütje-Klose unterscheiden drei verschiedene Adressatenverständnisse der inklusiven Bildung. Ein „enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis“ (Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 7) fokussiert Menschen mit Be\_hinderung als zentrale Gruppe in der Inklusion. Dabei ist das Ziel, dass sich nicht die Menschen an die Bildungsinstitution anpassen müssen, sondern die Bildungsinstitution an die Voraussetzung der Menschen (vgl. ebd.). Hinzu kommt ein „weites, auf alle Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis“ (ebd., S. 8). In diesem wird die Unterteilung in Gruppen von Menschen mit und ohne Be\_hinderung abgelehnt. Es wird dafür plädiert, inklusive Bildung nicht anhand von festgelegten Kategorisierungen und Unterschieden der Individuen, sondern vielmehr als ein „Miteinander der Verschiedenen“ (ebd.) zu verstehen. Das dritte Verständnis, bezieht sich „auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen“ (ebd., S. 9). Dabei solle die Situation der marginalisierten Minderheiten eine besondere Bedeutung zukommen. Das Verständnis zielt auf eine „Maximierung der Partizipationschancen und eine [...] Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken“ (ebd.) insbesondere für marginalisierte Gruppen ab. Hierfür stellt Textor 2015 fest, dass eine individuelle Förderung durchaus anhand von nicht wertenden Kategorien und daraus festgestellten Unterschieden erfolgen kann, um die Entwicklung strukturell benachteiligter Menschen inklusiv zu unterstützen (vgl. Textor 2015, S. 28). Das Verhältnis der Unterschiedlichkeit und Gleichheit kann mit dem Konzept der egalitären Differenz nach Annedore Prengel erörtert werden. Die Begriffe Egalität und Differenz werden als sich gegenseitig bedingend angesehen und können nur in Summe Aussagen über ein vollständiges Verhältnis treffen (vgl. Prengel 2001, S. 93). Dabei herrscht ein reziprokes Verhältnis der Begriffe, da die Existenz des jeweils anderen Voraussetzung ist (vgl. ebd., S. 95). Prengel fordert

ein „tertium comparationis“ (ebd.) für den Vergleich von Gleichheit und Verschiedenheit. Somit wird ein vergleichendes Kriterium benötigt, um Differenzen festzustellen. Von einer festgeschriebenen Kategorie, wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf, ist dabei allerdings nicht die Rede. Auch Hinz nimmt Gleichheit und Anerkennung von Vielfalt als zentrale Werte der Inklusion auf (vgl. Hinz 2010, S. 7). Als Kern der Inklusion benennt er Teilhabe, die mit tatsächlicher Kooperation verbunden ist. Das Ziel der Inklusion sei Gemeinschaft, nicht nur im schulischen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext (vgl. ebd.).

Es wird deutlich, dass der Begriff Inklusion uneinheitlich gebraucht wird. Deshalb wird im Folgenden ein Inklusionsverständnis, das dieser Ausarbeitung zugrunde liegt, definiert.

Eine inklusive Gesellschaft und somit auch eine inklusive Schule verzichtet auf Kategorisierungen und versucht anhand von individuellen Voraussetzungen dem jeweiligen Individuum optimale Entwicklungschancen zu bieten. Dabei findet eine positive Hinwendung zur Heterogenität statt und es werden keine Anpassungserwartungen an das Individuum gestellt. Eine Dekategorisierung heißt nicht, dass keine Differenzen festgestellt werden. Ein tertium comparationis bleibt für die Planung individueller Lernwege durchaus sinnvoll. Aus dem Vergleich dürfen allerdings keine Stigmatisierungsprozesse resultieren. Im Gegenteil, es müssen gleichwertige Partizipationsmöglichkeiten in einer Gemeinschaft für alle Menschen als Zielsetzung gelten. In der Schule wird durch binnendifferenzierten Unterricht und allen notwendigen Unterstützungen ein vielfältiges, und den individuellen Voraussetzungen der Kinder angemessenes, Lernangebot geschaffen. Dabei sind vielfältige Zugänge zu Lerngegenständen zu schaffen. Der sprachliche und soziale Hintergrund sowie die individuellen Lebensumstände der Schüler\*innen werden berücksichtigt. Insgesamt müssen alle Heterogenitätsdimensionen als bedeutend angesehen werden. Es werden keine individuellen Problemlagen diagnostiziert, sondern eine heterogene Gruppe als gegeben angesehen. Eine Sonderstellung der Menschen mit einer Behinderung sollte es nicht geben. Vielmehr sind diese Teil einer in sich heterogenen Gemeinschaft. Dementsprechend sollte auch die Ressourcenverteilung systemisch und nicht individuell strukturiert sein. Diese Überlegungen sind grundlegend für einen inklusiven Literaturunterricht und die Auswahl möglicher Gegenstände für diesen.

### 3.2 Gegenstandsauswahl im inklusiven Literaturunterricht

Eine einheitliche Definition eines inklusiven Literaturunterrichtes ist nicht gegeben, vielmehr werden Chancen, Spannungsfelder und konkrete Umsetzungen im (fach-) wissenschaftlichen Diskurs erörtert. Dabei stellt Inklusion ein neues Paradigma in der Konzeption des Literaturunterrichtes dar. Nach dem geschilderten Inklusionsverständnis muss auch der Literaturunterricht eine „Vermittlung von [...] Kompetenzen jenseits sozio-kultureller Differenzlinien in den Blick [nehmen]“ (Dannecker 2020, S. 6). Dafür sei eine Planung anhand von einer ganzheitlichen Diagnostik notwendig (vgl. ebd.). Brand plädiert ebenfalls für eine Berücksichtigung vielfältiger Lernausgangslagen und weist auf die Problematik einer Orientierung anhand der Kategorie der Leistungsfähigkeit hin (Brand 2016, S. 91). Dies eröffnet ein Spannungsfeld eines inklusiven Literaturunterrichtes. Die vorherrschende Allokationsfunktion des Bildungssystems führt zu einer Normierungstendenz, die sich im Spannungsfeld der Individualisierung und der zu erreichenden Kompetenzen der Bildungspläne niederschlägt (vgl. Hennies und Ritter 2014, S. 12). Unter anderem vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Zieldimensionen, Gegenstände und Methoden und Kompetenzen für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts gegeben sind bzw. benötigt werden (vgl. Frickel und Kagelmann 2016, S. 14). Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders die potenziellen Unterrichtsgegenstände eines inklusiven Literaturunterrichtes und deren Auswahl von Bedeutung und werden deshalb im Folgenden fokussiert. Dazu gilt es das Spannungsfeld der Gemeinsamkeit und Individualisierung zu berücksichtigen (vgl. Hennies und Ritter 2014, S. 11). Rekurrierend auf Feusers *Gemeinsamen Gegenstand*, Wockens *Gemeinsame Lernsituationen* und Seitz' *Kern der Sache* stellen Hennies und Ritter 2014 fest, dass im Unterrichtsgegenstand ein gemeinsamer Anknüpfungspunkt gegeben sein soll, der dann durch individuelle Zugänge und Bearbeitungen ergänzt wird (vgl. ebd., S. 12). Naugk, Ritter, Ritter und Zielinski stellen heraus, dass der Unterricht als systemische Herausforderung der Passung zwischen Individualität, Gemeinsamkeit und Sache zu verstehen sei (vgl. Naugk et al., 2016, S. 50). Der Gegenstand sei dabei ein Teil der Sache und stünde in direkter Beziehung zu Gemeinsamkeit und Individualität.

In den bisherigen theoretischen Konzeptionen für die Werkauswahl im inklusiven Literaturunterricht sind drei Perspektiven tragend (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 116). Die sonderpädagogische Perspektive fokussiert die kulturelle Bedeutung der Werke. Dabei sei Ziel kulturelle Teilhabe für alle Schüler\*innen auch an herausfordernden Bildungsinhalten zu ermöglichen. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive werden



Literaturanalysen anhand unterschiedlicher Differenzkategorien und der Thematik Inklusion versus Exklusion durchgeführt und sich somit nach inhaltlich-thematischen Potenzialen orientiert. Aus literatur- und mediendidaktischer Perspektive werden sinnliches und mediales Potenzial und mögliche Zugänge zur Literatur diskutiert (vgl. ebd.). Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass geeignete Literatur besondere Potenziale für den inklusiven Unterricht bietet. So sprechen Naugk et al. vom Potenzial einer „notwendigen Brücke zwischen kreativem Sprachgebrauch und der konventionellen Nutzung der Sprache als Normsystem“ (Naugk et al. 2016, S. 223) und weisen darauf hin, dass sprachliche Muster literarischer Sprache zur eigenen Formulierung anregen können. Auch Brand sieht manche Texte als sehr geeignet für inklusives Lernen an, da Herausforderungen auf unterschiedlichsten Niveaustufen gestellt werden (vgl. Brand, 2016, S. 91). Somit wäre eine Individualisierung schon durch die im Gegenstand angelegten Rezeptionsebenen gegeben, wobei ein gemeinsam bearbeiteter Gegenstand erhalten bleibt. Welche Texte dies sein können bzw. welche Merkmale geeignete Texte aufweisen wird kontrovers diskutiert, insbesondere das Thema der leichten Sprache in einem inklusiven Literaturunterricht (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 118). Dabei wird ein Text in einfache Sprache übertragen, um auch Kindern, die eher ein rudimentäres Leseverständnis aufweisen, einen Zugang zum Gegenstand zu ermöglichen (vgl. Granzow und Brand 2018, S. 76). Insbesondere Kindern mit einer geistigen Behinderung soll dadurch ein Zugang zum Inhalt der Lektüren geschaffen werden (vgl. Thäle und Riegert 2014, S. 199). Diskutiert wird, ob eine Überführung der Texte in leichte Sprache, einem inklusiven Literaturunterricht entgegenstehe, da durch zwei verschiedene Texte der Zwei-Gruppen-Theorie der Integration entsprochen werde (vgl. Dannecker 2020, S. 36). Auch hierbei gerät das Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit in den Blick. Zum einen sollen die Kinder mit Lektüren in der Zone der nächsten Entwicklung auf individuelle Art und Weise gefördert werden, allerdings auch gemeinsame Lernsituationen evoziert werden. Hierfür wäre ein Vergleich zwischen einem Originaltext und einem Text in einfacher Sprache möglich (vgl. ebd., S. 37). Olsen sieht die Problematik in der Textauswahl in einer durch die Lesedidaktik geprägten Perspektive und stimmt Löffler zu, der festhält „Eine Übertragung literarischer Werke in Leichte Sprache ist nicht sinnvoll, weil den Werken das Wesentliche verloren geht“ (Löffler 2015, S. 21 zit. n. Ohlsen 2016, S. 71). Daraus ergibt sich die Forderung die Originallektüren zu nutzen. So plädieren auch Frickel und Kagelmann für die Auswahl von Originaltexten, die Potenziale für literarische Lernprozesse und vielfältige Zugänge ermöglichen (Frickel und Kagelmann 2020, S. 118 f.). Dabei

wird festgehalten, dass Texte in leichter Sprache ein Exklusionsmoment darstellen und kulturelle Teilhabe durch diese verhindert werden würde (vgl. ebd.). Dem kann erwidert werden, dass einfache Sprache vielmehr einen Zugang zum Gegenstand ermöglichen soll und Erfahrungen schaffen kann. Dabei darf allerdings das poetisch und ästhetische Potenzial des Textes nicht verloren gehen. Hinzu stellt Kruse fest, dass aktuelle Materialien, bspw. *einfach lesen* und *einfach klassisch* aus dem Cornelsen Verlag, nicht nur den Gesamtumfang und syntaktische Strukturen vereinfachen, sondern Erzählperspektiven verändern und „sprachliche Bilder und symbolische Wendungen gestrichen“ (Kruse 2016, S. 172) werden. So fordert Olsen, dass textentlastende Verfahren, wie sie in der Forschung zu Rezeptionsangeboten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vorgeschlagen werden, eingesetzt werden sollten und nicht pauschal auf Texte in einfacher Sprache zurückgegriffen werden sollte (Olsen 2016, S. 70). Auch ist in diesem Zuge auf das Konzept der Elementarisierung aus der Sonderpädagogik zu verweisen, dem keine Vereinfachung der Lektüre, sondern vielmehr eine „Bestimmung von elementaren Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen“ (Bernasconi und Wittenhorst 2016, S. 120) zugrunde liegt. Dabei werden nach Möglichkeiten bspw. zur Adaption, Modifikation, Rearrangierung und Kombination des Gegenstandes gefragt (vgl. ebd.). Da dieses Verfahren in der Regel anhand eines schon gewählten Gegenstandes durchgeführt wird, bleibt offen welcher Bildungsinhalt elementarisiert werden soll. Um vielfältige Zugänge zu einem Text zu schaffen, können Texte sowohl sprachlich vereinfacht als auch medial alternativ aufbereitet werden (vgl. Rupp und Kröger-Bidlo 2020, S. 376). Dabei solle die Textschwierigkeit auf die Zone der nächsten Entwicklung abzielen. Eine grundsätzliche Auswahl einfacher Texte anhand von Zuschreibung mangelnder Rezeptionskompetenzen wird auch von Rupp und Kröger-Bidlo nicht gefordert (vgl. ebd.).

Im Sinne der Elementarisierung erscheint es sinnvoll als ein mögliches Auswahlkriterium Adaptionen eines Gegenstandes heranzuziehen. Durch audio-visuelle Impulse kann Kindern, denen der Zugang über das Lesen nur schwer möglich ist, ein alternativer Weg zur Wahrnehmung des Originaltextes geschaffen werden (vgl. Dannecker 2019, S. 83). Dabei darf es unterrichtspraktisch keinesfalls dazu kommen, dass Schüler\*innen, die noch nicht über ausreichende Lesekenntnisse verfügen, ausschließlich in einem Nebenraum das Hörspiel hören, vielmehr müssen vielfältige Angebote zur individuellen Auseinandersetzung im Sinne einer intermedialen Lektüre nach Kruse geschaffen werden (vgl. Kruse 2016, S. 184). So spricht Kruse von einer „Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen“ (ebd., S. 171) bei einer gegebenen medialen Darstellungsvielfalt. Auch Frickel und

Kagelmann heben als mögliches Auswahlkriterium die Multimodalität ausgehend von einem komplexen printbasierten Text hervor (vgl. Frickel und Kagelmann 2016, S. 21). Somit wird Multimedialität als mögliches Auswahlkriterium im weiteren Verlauf der Arbeit berücksichtigt. Dabei erscheint es sinnvoll, nicht nur deutschsprachige Texte und deren Adaptionen zu berücksichtigen, sondern vielmehr auch die Heterogenität der Sprachen in der Schüler\*innenschaft zu berücksichtigen und auch auf anderssprachige Fassungen zurückzugreifen. So sprechen Hochstadt und Müller davon, sprachliche Vielfalt in der Primarstufe als Normalität anzusehen und identifizieren eine starke Fokussierung des Standarddeutschen, dem eine Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag omnipräsent entgegensteht (vgl. Hochstadt und Müller 2020, S. 2 f.). Hierbei ist der Zugang zur kulturellen Praxis des Lesens und der darauffolgenden Anschlusskommunikation abzuwägen. Denn die Lehrkraft kann die anschließenden Gespräche nicht auf einer ihr unbekannt Sprache anleiten. Allerdings können die Schüler\*innen durch einen Text in ihrer Erstsprache einen Zugang zum Originaltext und dessen ästhetischem Potenzial finden, der in vereinfachten Fassungen nicht in gleicher Art und Weise gegeben wäre. Außerdem wäre Peer-Kommunikation auf anderen Sprachen zu gegebenen Impulsfragen denkbar. Hinzu kommt, dass die Schüler\*innen je nach ihrem Entwicklungsstand einzelne Beiträge zu dem gelesenen Text in ihrer Zweitsprache/Drittsprache Deutsch tätigen können, auch wenn der Text in anderer Sprache gelesen wurde. Kritisch zu hinterfragen bleibt, welche Potenziale die Übersetzungen bieten, da eine tiefgreifende Sachanalyse durch die Lehrkraft in der Regel entfallen wird. Eine mehrsprachige Ausgabe des Textes bietet auch Ansätze zum Vergleich der beiden Sprachen. In Summe kann gesagt werden, dass eine mehrsprachige Ausgabe eines Bilderbuches vielfältige Möglichkeiten bietet und deshalb als Kriterium weiter berücksichtigt wird.

Aus einer inklusiv-sprachdidaktischen Perspektive muss die Verwendung von Bildungssprache mitgedacht werden. Bildungssprache, als querliegendes Phänomen zu allen Kompetenzbereichen, ist deutlich komplexer als Alltagssprache und kann Zugänge zu den Texten erschweren (vgl. Naujok 2014, S. 26). Wenn allen Kindern ein Zugang zur literarischen Erfahrung gegeben werden soll, so müssen die textimmanenten Schwierigkeiten, die u. a. durch bildungssprachliche Mittel gegeben sind, in der Auswahl reflektiert werden. Daraus kann ein Bewusstsein für mögliche Verstehensschwierigkeiten entstehen, dass gegebenenfalls zu einer Vereinfachung des Textes führt. Aber auch für die Vorbereitung einer gemeinsamen Leseerfahrung bspw. durch Impulsfragen zu Fachbegriffen oder Komposita, sollten bildungssprachliche Mittel reflektiert werden. Dabei sei

Bildungssprache konzeptionell schriftlich und als distanzierte Sprache anzusehen (vgl. ebd., S. 26 f.). Bei einer medialen Schriftlichkeit sind konstituierende bildungssprachliche Mittel auf verschiedenen Ebenen für die Textauswahl zu betrachten. Es müssen diskursive, grammatische und lexikalische Merkmale betrachtet werden (vgl. Lange 2020, S. 55). Diskursive Merkmale spielen bei der einer an werkimmanenten Aspekten orientierten Auswahl nur eine untergeordnete Rolle, weshalb eine Fokussierung auf die grammatischen und lexikalischen Merkmale erfolgt. Fornol 2020 zeigt in einer Synopse der Ergebnisse empirischer Analysen sprachlicher Merkmale von Bildungssprache, dass auf der Ebene der Lexik besonders Nominalisierungen, Adverbien und Fachbegriffe und auf Ebene der Grammatik bzw. Syntax Präpositionalkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen, Verwendung des Passivs und Nebensatzkonstruktionen als Indikatoren untersucht werden (vgl. Fornol 2020, S. 67). In Anlehnung an Lange 2020 werden hinzu Komposita und die Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung als Merkmale, die zu einer Einordnung genutzt werden, herangezogen (vgl. Lange 2020, S. 55).

Hinzu ergibt sich eine weitere Diskussionsdimension zur Auswahl geeigneter Texte für einen inklusiven Literaturunterricht. Dabei werden thematische Setzungen eines Textes vorgeschlagen. So wird in der Debatte darauf hingewiesen, dass in der heutigen Kinder- und Jugendliteratur vielfältige Darstellungen von Behinderungen vorhanden sind (vgl. Dannecker 2020, S. 39). Dabei darf allerdings keine monothematische Setzung auf Kinder mit einer Behinderung erfolgen, da somit ein enges Verständnis von Inklusion reproduziert wird. Es wird vorgeschlagen, die Themenvielfalt um „ethnokulturelle Gerechtigkeit bzw. Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit und sexuelle Diversität sowie sozio-ökonomische Chancengleichheit“ (Frickel und Kagelmann 2016, S. 19) zu erweitern. Durch eine parabolische Thematisierung der vorgeschlagenen Themen, sollen Exklusions- und Inklusionsmechanismen deutlich gemacht werden (vgl. ebd.). Auch wenn durch diese thematische Erweiterung deutlich mehr Heterogenitätsdimensionen in den Blick geraten können, so bleibt zu fragen, ob eine grundsätzliche thematische Setzung für einen inklusiven Unterricht überhaupt notwendig ist. Im Vordergrund soll eine Möglichkeit zur Teilhabe einer kulturellen Praxis allen Kindern gegeben sein. Dafür kann es sinnvoll sein, wenn das Thema einer Unterrichtseinheit Inklusion und Exklusion ist, Texte direkt anhand möglicher Differenzkategorien auszuwählen, allerdings eine grundsätzliche Auswahl anhand dieser thematischen Setzung in einem inklusiven Unterricht erscheint nicht passend. Vielmehr sollte auf eine „Vielfalt an thematisch und ästhetischen Erscheinungsformen“ (Dannecker 2020, S. 46) zurückgegriffen werden. Somit erfolgen Überlegungen

zu thematischen Kriterien, nicht auf konkrete Themen bezogen, sondern allgemeiner, analog ausgewählter Überlegungen Pfäfflins (siehe Kap. 3.4.1).

Aus dem allgemeinen fachdidaktischen Dialog ergeben sich folgenden Auswahlkriterien, die weiterhin verfolgt werden: Multimedialität, mehrsprachige Ausgabe und Bildungssprache. Es gilt weitere grundsätzliche Überlegungen zu thematischen Setzungen zu tätigen. In Bezug auf einfache Sprache als mögliches Auswahlkriterium findet eine Positionierung erst am Ende des folgenden Kapitels (Kap. 3.3) statt, da es Spezifika des betrachteten Mediums zu berücksichtigen gilt.

### **3.3 Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht der Primarstufe**

Im Rahmen dieser Arbeit wird nach Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern geforscht. Dafür müssen zwingend Spezifika des Mediums berücksichtigt werden. Das Bilderbuch in Konzeption und Rezeption ist dabei heutzutage viel mehr als nur ein Buch mit Bildern. Für eine definitorische Annäherung schlägt Kurwinkel die Kategorien Adressat\*innenalter, Umfang und Text-Bild-Verhältnis vor (vgl. Kurwinkel 2020, S. 201 f.). Das Adressat\*innenalter kann bei Bilderbüchern sehr weit gefasst werden. Klenz und Jantzen sprechen davon, dass Bilderbücher einen pädagogischen Anspruch haben und sich primär an Kinder richten (Klenz und Jantzen 2015, S. 7). Einem Bilderbuch können aber auch verschiedene Bedeutungsebenen eingeschrieben sein, die zu unterschiedlichen Lesarten führen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 17). Das Kriterium des Umfangs erscheint nicht zur Differenzierung geeignet, da heutige Bilderbücher alten Konventionen, die eine Länge bis zu 30 Seiten oder bis zu 48 Seiten vorschlugen, nicht mehr entsprechen (vgl. Kurwinkel 2020, S. 202). Das Kriterium des Text-Bild-Verhältnisses ist für das Bilderbuch entscheidend. Aus diesem folgt, dass Bild- und Schrifttext eigenständige Bedeutungsträger sind und diese zusammen ein Handlungskontinuum entfalten (vgl. ebd., S. 201).

Bilderbücher können laut Kurwinkel in Erzähl- und Sachbilderbücher getrennt werden (vgl. Kurwinkel 2017, S. 26). Dabei sind Erzählbilderbücher fiktional in ihrer Handlung und Sachbilderbücher faktual (vgl. ebd.). Des Weiteren ließe sich das erzählende Bilderbuch als realistisches oder fantastisches Bilderbuch klassifizieren, je nachdem, ob in die Handlung in fiktiven Welten mit veränderten Naturgesetzen spielen oder nicht (vgl. ebd.). Hinzu ist der Fall eines textlosen Bilderbuches zu nennen, dabei wird der Inhalt ausschließlich über die Bedeutungsebene der Bilder vermittelt. Bilderbücher können allen Großgattungen, im Sinne Goethes, der Epik, der Lyrik und der Dramatik entsprechen. Kurwinkel hält fest: „In Bilderbüchern wird episch erzählt und lyrisch in Versen und

Reimen gedichtet; auf Art und Weise eines dramatischen Textes können Bilderbücher auch die Basis, das virtuelle Kunstwerk, für die Realisierung im theatralen Raum liefern.“ (Kurwinkel 2017, S. 25) Der expliziten und impliziten Forderung aus den curricularen Vorgaben alle Gattungen zu behandeln, kann somit durch Bilderbücher nachgekommen werden. Somit wird eine Auswahl anhand der Gattungen nicht weiterverfolgt. Das Verhältnis von Bild und Text stellt ein zentrales Spezifikum des Bilderbuches dar. Thiele unterscheidet dabei zwischen Parallelität von Bild und Text, einer kontrapunktischen Spannung und einem geflochtenen Zopf (vgl. Thiele 2003, S. 74 f.). Unter Parallelität von Bild und Text wird dabei eine „produktive Korrespondenz“ (Thiele 2011, S. 224) verstanden. Dabei finden eine Ergänzung und Erweiterung durch die wechselseitige Beziehung von Text und Bild statt (vgl., ebd.). Bei einer Bild-Text-Interdependenz, die eine kontrapunktischen Spannung aufweist, sind die Informationen des Textes und Bildes konträr zueinander. Die „eigentliche Botschaft [wird] im Zusammenspiel beider Ebenen“ (ebd., S. 226) konstruiert. Bei dem Verhältnis eines geflochtenen Zopfes spricht Thiele von einer „komplexere[n] Form der Bild-Text-Korrespondenz“ (Thiele 2011, S. 25). Dabei greifen beide Erzählebenen ineinander und wechseln sich in der Entwicklung und Fortführung der Handlung ab (vgl. Thiele 2003, S. 75). Diese Unterscheidung könnte als Auswahlkriterium fungieren, um das Spezifikum der Bild-Text-Interdependenzen zu berücksichtigen. Dabei kann Parallelität von Bild und Text als weniger komplexe Korrespondenz eingeschätzt werden, da Bilder und Text keine widersprüchliche Aussagen beinhalten. Die Interdependenz eines geflochtenen Zopfes stellt die komplexeste Beziehung dar (vgl. Thiele 2011, S. 25). Das kontrapunktische Erzählen ist komplexer als die Parallelität von Bild und Text, allerdings weniger komplex als ein geflochtener Zopf.

Für die Auswahl von Bilderbüchern werden neben den Bild-Text-Interdependenzen weitere textinterne und textexterne Aspekte herangezogen. Als textexterner Aspekt wird die Materialität des Bilderbuches berücksichtigt. Hierbei trennt Kurwinkel nach Technik der bildenden Kunst, Malweise und Zeichnung (vgl. Kurwinkel 2017, S. 74 ff.). Hinzu sind haptische Elemente, bspw. Kunsthaar zum Fühlen eines tierischen Fells, für die Auswahl relevant. Das Ansprechen des haptischen Sinnes kann eine mögliche Hilfestellung für eine Auseinandersetzung mit der Lektüre unter Nutzung aller Sinne, wie Spinner sie unter dem Aspekt „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2006, S. 8) fordert, sein. Somit wird die Materialität eines Bilderbuches als mögliches Auswahlkriterium weiterhin nachgegangen. Als textinternes Kriterium wird die Komplexität der Handlung anhand einer möglichen Ein- und Mehrsträngigkeit dieser und einer Mono- und

Pluriszenik der Bilder eingeschätzt (vgl. Kurwinkel 2017, S. 81 ff.). Die Handlung kann in einem Handlungsstrang oder in mehreren Strängen erzählt werden. Bei einer Verschränkung von mehreren Handlungssträngen sei dabei zu fragen, ob diese parallel erzählen, oder nur punktuell eine zweite Handlung eröffnet wird. Sollte eine punktuelle Nebenhandlung vorliegen, kann von einer Episode gesprochen werden (vgl. ebd., S. 83). Es ist zu vermuten, dass eine einsträngige Erzählung andere Voraussetzungen bei den Rezipierenden zugrunde legt als eine mehrsträngige Handlung. Einsträngige Handlungen werden in der Regel durch monoszenische Bilder realisiert. Diese Einzelbilder sind auf die Darstellung eines „markanten Augenblicks“ (Thiele 2003, S. 56) ausgerichtet. Dabei wird, laut Kurwinkel, nur eine Aktion abgebildet (vgl. Kurwinkel 2017, S. 83). Pluriszenische Bilder zeigen hingegen mehrere Aktionen (vgl. ebd.). Thiele spricht, rekurrierend auf Vargas, in Bezug auf Pluriszenik von „mehreren handlungsbezogenen Momente[n]“ (Thiele 2003, S. 57) innerhalb eines Bildes. Auch die Komplexität der Bildebene in Bezug auf die Handlung und die spezifischen Anforderungen an Rezipierende muss einbezogen werden, weshalb die Mono- oder Pluriszenik der Bilder als mögliches Auswahlkriterium weiterhin verfolgt wird.

Außerdem wird das Verhältnis des Erzählers zur erzählten Welt betrachtet. Dabei wird vorwiegend danach untersucht, ob die erzählende Figur selbst Teil der erzählten Welt ist (vgl. Jakobi 2016). Dabei lässt sich nach Genette in homodiegetische und heterodiegetische Erzähler\*innen trennen. Homodiegetische Erzähler\*innen sind Teil der erzählten Welt, heterodiegetische hingegen nicht. Als Unterform des homodiegetischen Erzählens, lässt sich das autodiegetische Erzählen abgrenzen. In diesem tritt der\*die Erzähler\*in durch Ich-Aussagen als Hauptfigur in Szene (vgl. ebd.). Da die unterschiedlichen Erzählinstanzen einen Einfluss auf die Rezeption der Geschichte haben, wird das Kriterium der Erzählinstanz als Auswahlkriterium herangezogen.

Bilderbücher bieten für einen inklusiven Literaturunterricht reichhaltige Möglichkeiten. Hollstein und Sonnenmoser eröffnen vielfältige Lernbereiche, in denen Bilderbücher zum Einsatz kommen können. Exemplarisch sind die Bereiche sprachliches, musisch-ästhetisches, mathematisches, sachunterrichtliches und fremdsprachliches Lernen zu nennen (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2017, S. 100 ff). Hinzu können Bilderbücher als Impulse in Medien- Umwelt- und interkultureller Erziehung fungieren (vgl. ebd., S. 211 ff.). Dabei ist zunächst festzuhalten, dass Bilderbücher „eine inhärent intermediale Buchgattung“ (Kurwinkel 2020, S. 214) sind. Dies ermöglicht unterschiedliche Zugänge für die Schüler\*innen. Hell spricht davon, dass diese „intermediale Korrespondenz der beiden

Zeichensysteme [...] Transformationsprozesse zwischen Sprache und Bilder [anregt].“ (Hell 2015, S. 6). Dabei kann ein Buch auch durch seine Illustrationen gelesen werden, wenn die notwendigen Lesekompetenzen noch nicht gegeben sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird von einem erweiterten Lesebegriff ausgegangen. Dieser beschränkt den Leseprozess nicht nur auf die textliche Ebene, sondern sieht diesen Prozess als ein Sinnverstehen an (vgl. Thäle und Riegert 2014, S. 197). Somit kann u. a. auch die bildliche Ebene gelesen werden. So wird von Thäle und Riegert hervorgehoben, dass diese Erweiterung des Begriffes „das Spektrum an differenzierten Zugängen“ (ebd.) abbilden könne. Wobei auch die Bildrezeption als ein „voraussetzungsreicher Konstruktionsprozess“ (Thäle und Riegert 2014, S. 201) betrachtet werden muss. Hurrelmann spricht Bilderbüchern zu, „eine Ressource der personalen und kulturellen Entwicklung von Kinder[n]“ (Hurrelmann 2010, S. 6) zu sein. Neben dem Aufbau einer literarischen Kompetenz, würden sprachliche Interaktionen evoziert und ein ästhetisches Gattungsbewusstsein durch emotionale Involviertheit aufgebaut werden (vgl. ebd., S. 6 ff.). Hinzu könnten Bilderbücher als Initiator für handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht fungieren (vgl. Hell 2015, S. 7). Dabei können Bilderbücher durch eine Aneignungs- und Deutungsvielfalt als Gegenstand in einem inklusiven Literaturunterricht als Lektüre fungieren und Möglichkeiten zu individualisiertem und differenziertem Unterricht schaffen (vgl. Volz und Wiprächtiger-Geppert 2014, S. 220). Durch die piktorale und textliche Bedeutungsebene und deren Zusammenspiel entsteht ein Potenzial zur individuellen und gemeinsamen Betrachtung eines Bilderbuches. In dem Spannungsfeld eines inklusiven Literaturunterrichtes zwischen Gemeinsamkeit und Individualität können somit geeignete Bilderbücher als Lektüre genutzt werden.

Für eine Verortung im Diskurs um die Nutzung von leichter Sprache als Auswahlkriterium (siehe Kap. 3.2) kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass leichte Sprache nicht als mögliches Auswahlkriterium weiterverfolgt wird. Zum einen da viele Kinder Bilderbücher auch bei fehlender Lesekompetenz durch die piktorale Ebene in Teilen erschließen können, zum anderen, weil komplexe Bild-Text-Interdependenzen, ein kontrapunktisches Verhältnis oder ein geflochtener Zopf, in ihrer Komplexität bei leichter Sprache vermutlich nicht mehr erschlossen werden können und somit ein konstituierendes Spezifikum des Bilderbuches nicht mehr gegeben wäre. Wenn durch die Auswahl schon von Beginn an für eine Schüler\*innengruppe nur eine einfache Version des Bilderbuches in Betracht gezogen werden würde, so könnten integrative Strukturen, im Sinne der Zweigruppen-Theorie reproduziert und literar-ästhetische Erfahrungen verhindert werden.



Dies heißt allerdings nicht, dass Texte, oder auch Bilder nicht vereinfacht werden sollten. Allerdings sollte diese Differenzierung bspw. durch textentlastende Verfahren, bildliche Anpassung oder Nutzung von den Elementarisierungsstrategien immer konkret in Bezug auf die einzelnen Schüler\*innen getätigt werden. Somit wird ein Auswahlkriterium der leichten Sprache für Bilderbücher in einem inklusiven Literaturunterricht abgelehnt. Aus den Spezifika des Mediums ergeben sich allerdings andere Kriterien, die es im Weiteren zu berücksichtigen gilt. Die Bild-Text-Interdependenzen, die Komplexität der Handlung, die Materialität und die Erzählinstanz könnten als werkimmanente Spezifika als Kriterien für einen reflektierten Auswahlprozess herangezogen werden.

### **3.4 Ausgewählte literaturdidaktische Ansätze**

Nachdem ein Verständnis von Inklusion und generelle Überlegungen zur Auswahl von Literatur in einem inklusiven Literaturunterricht sowie die Spezifika des betrachteten Mediums erläutert wurden, werden im Folgenden literaturdidaktische Ansätze dargestellt. Dabei werden zunächst mögliche Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur von Sabine Pfäfflin und Impulsfragen zur Auswahl von Bilderbüchern nach Simone Hell erläutert. Anschließend wird Bezug auf eine Matrix zur Auswahl von Bilderbüchern von Jochen Hering genommen.

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst die jeweiligen autor\*innenspezifischen Inhalte beschrieben und in diesem Zuge Kriterien, die weiterhin verfolgt werden, von Kriterien, die im Kapitel 4 keine Berücksichtigung mehr finden, voneinander getrennt. Hierbei wird prozessorientiert gearbeitet. Es können durchaus Kriterien weiterhin in Betracht gezogen werden, deren Nichteignung sich erst im Kapitel 4 herausstellt. Somit dient diese erste Einordnung vorwiegend dazu, Kriterien, die nicht als geeignet für die Auswahl von Bilderbüchern in einem inklusiven Literaturunterricht erscheinen, begründet zu identifizieren.

#### **3.4.1 Sabine Pfäfflin**

Sabine Pfäfflin stellt 2010 Kriterien zur Auswahl von nicht kanonisierter Gegenwartsliteratur auf. Dabei sollen die Kriterien eine Reflexionsbasis für Lehrer\*innen schaffen, um Literatur, die nicht in den curricularen Vorgaben festgesetzt ist, didaktisch fundiert auszuwählen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 15). Dabei sind die Kriterien an einen klar definierten Anwendungsbereich gebunden. Eine Auswahl anhand der Kriterien ist für „gegenwartsliterarische Prosatexte für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II“ (ebd., S. 18) möglich. Somit seien diese Kriterien auch nur für diesen Anwendungsbereich gültig und

müssten interpretiert und adaptiert werden, sollten diese in anderen Kontexten eingesetzt werden. Dies erklärt auch die von Pfäfflin getätigte Abgrenzung zu kanonisierten Werken, da diese insbesondere in der Sekundarstufe II die Lektüreauswahl beeinflussen. Im Literaturunterricht in der Primarstufe findet keine kanonisierte Festsetzung von Texten statt, sondern es werden Hinweise zur Lektüreauswahl gegeben, wie in den curricularen Vorgaben ersichtlich (siehe Kap. 2.1 und 2.2). Im Vergleich zur Sekundarstufe II besteht dadurch eine größere Freiheit bei der Wahl der Lektüre, gleichzeitig könnte dadurch eine Überforderung entstehen, die dazu führt, dass dem Literaturunterricht nur eine marginale Rolle im Deutschunterricht zukommt.

Pfäfflin gliedert ihre Auswahlkriterien in formal-ästhetische, thematische-inhaltliche, didaktische und problematische Kriterien. Innerhalb dieser vier Kriterien werden konkrete Unterpunkte formuliert. Alle Kriterien können in Synergieeffekten zueinanderstehen und seien nicht streng voneinander zu trennen. Die Strukturierung durch die unterschiedlichen Hyperonyme diene laut Pfäfflin dazu, dass das Werk aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden könne (vgl. ebd., S. 18). Eine unterschiedliche Wertigkeit der Kriterien gebe es nicht. Zusätzlich sei zu berücksichtigen, dass für die Auswahl die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, der thematische Kontext und zeitliche Ressourcen vordringlich beachten werden müssen (vgl. ebd., S. 14).

Die formal-ästhetischen Kriterien sind in die Unterkriterien Polyvalenzgrad, stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung und Exemplarität unterteilt (vgl. ebd., S. 20 ff.). Der Polyvalenzgrad eines literarischen Textes lässt sich anhand von drei zentralen Faktoren bestimmen. Der Ambiguität der literarischen Sprache, der Poetizität eines Textes und dem Beteiligungsspielraum, der Leser\*innen eröffnet wird (vgl. ebd., S. 20). Ein Beteiligungsspielraum wird dem\*der Lesenden durch Leerstellen im Text eröffnet. Dabei sei nicht die Quantität, sondern die Qualität der Leerstellen entscheidend. Insbesondere Leerstellen, die eine hohe Relevanz im Zusammenhang der Geschichte aufweisen, können dabei einen Beteiligungsspielraum ermöglichen (vgl. ebd.). Durch welche Charakteristika die Poetizität oder Ambiguität eines Textes ermittelt werden kann, bleibt unklar. Somit werden diese Merkmale nicht als Kriterien berücksichtigt. Insgesamt solle ein hoher Polyvalenzgrad eines Textes zu Irritationen bei dem\*der Lesenden führen und dadurch Fragen aufwerfen. Somit entstehe Gesprächsbedarf, dem im Unterricht nachgekommen werden sollte. Methodisch könne ein stark polyvalenter Text durch „reizvollere handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben“ (ebd., S. 23) als ein weniger polyvalenter Text, bearbeitet werden. Für die Ermittlung des Polyvalenzgrades muss nach einer

Offenheit in der Deutung des Textes und nach dem Leerstellenpotenzial gefragt werden (vgl. ebd.). Das Kriterium des Polyvalenzgrades wird weiterverfolgt. Insbesondere das Leerstellenpotenzial erscheint auch für die Auswahl von Bilderbüchern, von Bedeutung wobei sowohl Bild als auch Text als bedeutungstragende Ebenen berücksichtigt werden müssen.

Als weiteres formal-ästhetisches Kriterium führt Pfäfflin die stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung an. Hierbei fordert sie, dass Texte nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch stilistische Möglichkeiten der Entwicklung bei den Schüler\*innen eröffnen (vgl. ebd., S. 24). Zu beachten sei dabei die Verwendung von rhetorischen Figuren und Tropen, Rhythmisierung und die Erzählperspektive. Die erzählerische Gestaltung müsse eine interpretatorische Herausforderung darstellen. Auch wenn Pfäfflin hierbei aus einer Perspektive, die die Sekundarstufe II fokussiert, argumentiert, so gilt auch für Bilderbücher, unter einer Zielperspektive des Aspektes „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Spinner 2006, S. 9), einfache literarische Formen „wie Parallelismus, Reihung, Wiederholung, Oppositionen“ (ebd.) in der Auswahl zu berücksichtigen, um diese im Unterricht hinsichtlich ihrer Wirkung untersuchen zu können. Hinzu wird auch die Erzählperspektive weiterhin als mögliches Auswahlkriterium berücksichtigt.

Das letzte formal-ästhetische Kriterium Pfäfflins ist die Exemplarität. Häufig wird dabei danach gefragt, ob ein Werk exemplarisch für eine Epoche oder eine Gattung stehen könne. Da das Lernen über Literaturepochen und Gattungen in der Grundschule nicht explizit Zielsetzung ist, ist auch das Kriterium der Exemplarität in dieser Form in der Grundschule von geringer Bedeutung. Unter der Kompetenz *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* und dem Unterpunkt Textverständnis entwickeln wird im Rahmenlehrplan das Wissen über verschiedene Textsorten und deren Unterschiede gefordert (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 27). Dafür müssen unterschiedliche Textsorten thematisiert und verglichen werden, allerdings die Exemplarität eines Textes aufgrund dessen als Kriterium zur Auswahl heranzuziehen, erscheint unverhältnismäßig. Pfäfflin deutet den Begriff Exemplarität jedoch weiter. So sei zu prüfen, ob Stil- und Gattungsmerkmale oder Motive und Themen der Gegenwart durch den Text exemplarisch erfahrbar gemacht werden (vgl. Pfäfflin 2010, S. 26). Dieses Kriterium erscheint nur schwer für den Primarbereich zu adaptieren, da zum einen unklar bleibt, wie festzustellen ist, ob ein Text oder Bilderbuch exemplarisch für mögliche Themen und Motive der Gegenwart herangezogen werden kann und zum anderen welche

Themen und Motive der Gegenwart im Primarbereich überhaupt berücksichtigt werden müssten. Somit wird das Kriterium nicht weiterverfolgt.

Die thematisch-inhaltlichen Kriterien untergliedert Pfäfflin in zeitdiagnostisches Potenzial, Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive, Reflexion alltagsästhetischer Elemente, Grundmuster menschlicher Erfahrungen und jugendspezifische Themen (vgl. ebd. S. 27 ff.).

Texte weisen ein zeitdiagnostisches Potenzial auf, wenn sie sich „mit zeitgenössischen Lebensumständen und aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen“ (ebd.) auseinandersetzen. Dafür stellt Pfäfflin Themen des 21. Jahrhunderts fest, die ausschlaggebend für eine Auswahl sein können. Als aktuelle gesellschaftlich besonders relevante Entwicklungslinien definiert werden dabei die Globalisierung und Medialisierung, Migration, Pluralismus unterschiedlicher Lebensstile und der wissenschaftliche und technische Fortschritt angeführt (vgl. ebd., S. 28). Entscheidend für die Auswahl sei allerdings nicht nur die Themensetzung der Lektüre, sondern das inhaltliche Niveau. Dabei schlägt sie eine Unterscheidung von ein- oder mehrdimensionalen Betrachtungsweisen vor und führt als Beispiel einen Text an, der stereotype Vorstellungen nicht wiedergibt, sondern vielmehr zum Nachdenken anregt (vgl. ebd., S. 29). Inwiefern stereotype Vorstellungen in Bilderbüchern reproduziert werden, könnte als Auswahlkriterium herangezogen werden. Die thematischen Setzungen hingegen sind für eine Auseinandersetzung in der Sekundarstufe II konzipiert und würden einen starken Fokus auf faktuale Bilderbücher evozieren, so werden diese Themenvorschläge nicht weiterverfolgt. Dies heißt nicht, dass Bilderbücher nicht gesellschaftliche Entwicklungen thematisieren sollen, nur dass in der Auswahl eine thematische Offenheit gegeben sein soll, der diese Einengung auf ausgewählte Entwicklungslinien entgegenstehen würden.

Hinzu sollen Texte zur Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive anregen (vgl. ebd., S. 31). Dafür sollen die Texte historische Themen mit einer aktuellen Perspektive verbinden und dadurch den Zugang erleichtern und die Lesemotivation erhöhen. Dies solle durch eine „entsprechend gestaltete Erzählperspektive und Figurenkonstellation“ (ebd.) erfolgen. Dieses Kriterium erscheint in sich nicht trennscharf, da die geforderte Gestaltung im Text nicht weiter definiert wird. Hinzu bleibt stark anzuzweifeln, ob dieses Kriterium für Bilderbücher in der Primarstufe die gleiche Relevanz aufweist wie für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II. Durch die nicht deutlich definierte benötigte Erzählperspektive und Figurenkonstellation erscheint dieses Kriterium durch werkimmanente Aspekte nicht zu beantworten. Als weiteres thematisch-inhaltliches

Kriterium benennt Pfäfflin die Reflexion von alltagsästhetischen Elementen (vgl. ebd., S. 32). Dabei solle zum einen durch die thematische Setzung des Textes, zum anderen durch sprachliche und erzähltechnische Besonderheiten ein „zeitgenössisches Lebensgefühl“ (ebd., S. 37) und dessen Reflexion vermittelt werden. Dabei könnten „gängige Codes und Symbole“ (ebd., S. 32) aufgegriffen werden. Für ein mögliches Kriterium für einen inklusiven Literaturunterricht ist zunächst zu bedenken, dass eine große Heterogenität des Alltages gegeben ist. Um Bilderbücher anhand alltagsästhetischen Elemente auszuwählen, müsste ein Einblick in den Alltag der Kinder auch außerhalb der Schule gegeben sein. Themen, die die Kinder direkt betreffen, also in ihrem Alltag präsent sind, für die Auswahl heranzuziehen erscheint schlüssig. Wobei hierbei erneut das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit in den Fokus rückt. So gilt es im Weiteren das Kriterium der Reflexion der alltagsästhetischen Elemente zu konkretisieren. Als auch für die Primarstufe geeignetes Auswahlkriterien, erscheint die Frage nach der Thematisierung von Grundmustern menschlicher Erfahrungen. Dabei sollen Werke ausgewählt werden, die genau solche Grundmuster ansprechen. Als konkrete Beispiele für Grundmuster nennt Pfäfflin: Liebe, Tod, Generationskonflikte, Freundschaft, Geburt, Gewalt (vgl. ebd., S. 42). Dabei müssen die Beispiele im Rahmen des Kriterienkataloges kritisch betrachtet und erweitert werden.

Als letztes thematisch-inhaltliches Kriterium führt Pfäfflin jugendspezifische Themen an. Dafür werden bspw. erste Liebe, Sexualität und Abgrenzung von den Eltern exemplarisch aufgeführt (vgl. ebd., S. 41). Dieses Kriterium wird nicht weiterverfolgt, da im Rahmen dieser Arbeit und vor dem Hintergrund einer heterogenen Schüler\*innenschaft keineswegs kinderspezifische Themen aus einer Erwachsenenperspektive zugeschrieben werden sollen. In der Praxis können und sollen dabei durchaus aktuelle gemeinsame Themen durch Bilderbücher aufgegriffen werden.

Die didaktischen Kriterien sind gegliedert in Förderung der Identitätsentwicklung, Auseinandersetzung mit Wertfragen und unterrichtspraktische Aspekte (vgl. ebd., S. 44).

Inwiefern ein Text für die Förderung der Identitätsentwicklung geeignet ist, kann anhand von drei zentralen Aspekten beurteilt werden. Es müssen im Text Identitätsfragen thematisiert werden, ein alters- oder geschlechtsspezifisches Identifikationspotenzials soll gegeben sein und ein Einfühlen in die Figuren durch die Gestaltung Erzählperspektive und Handlungskontext soll ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 45). Identifikationspotenzial habe ein Text dessen Figur bekannte Probleme, Ängste oder Träume aufgreift. Hinzu sollen Erzählperspektive und Handlungskontext anschlussfähig an die Lebensumwelt der

Jugendlichen sein (vgl. ebd.). Dieses Kriterium wird weiterhin verfolgt, wobei die Anschlussfähigkeit an die Lebensumwelt der Kinder kritisch zu reflektieren ist.

Mit dem Kriterium der Auseinandersetzung mit Wertfragen soll eine Diskursfähigkeit geschult werden, die andere Meinungen und Widersprüche akzeptiert. Ein Moralbewusstsein soll u.a. durch die Schulung von Empathie und Perspektivübernahmen entwickelt werden (vgl. ebd., S. 49). Dafür gelte es Texte auszuwählen, die neben einem hohen Polyvalenzgrad durch thematische Setzungen zur Auseinandersetzung mit Wertfragen anregen. Die möglichen Fragen, die thematisiert werden könnten, sind in hohem Maße werkspezifisch, weshalb dieses Kriterium sehr offen erscheint. Durch eine beispielhafte Betrachtung wird versucht, dieses transparent zu gestalten (siehe Kap. 4.3.3).

Im Kriterium der unterrichtspraktischen Aspekte erläutert Pfäfflin die zeitlichen Probleme in der Umsetzung und die finanziellen Schwierigkeiten in der Anschaffung der zeitgenössischen Werke (vgl. ebd., S. 52 f.). Dies gilt es in der Praxis auch für Bilderbücher zu bedenken, erscheint allerdings für einen theoretisch entwickelten Kriterienkatalog keinen Mehrwert zu bieten. Dass die Lehrkräfte Bilderbücher im Unterricht in selbst gewählten Rahmen behandeln und deren Beschaffung übernehmen, ist Teil der Profession und wird deshalb im Weiteren nicht als Kriterium verfolgt.

Als problematische Kriterien setzt Pfäfflin die mediale Rezeption und den Erfolg auf dem Buchmarkt fest (vgl. ebd., S. 54). Dabei werden beide Kriterien als ungeeignet für die Auswahl dargestellt. Zum einen wird festgehalten: „ein Text, dessen Medienecho herausragende Qualitätsmerkmale verspricht, ist damit noch nicht [...] geeigneter Unterrichtsgegenstand“ (ebd., S. 55f.) und dass ökonomischer Erfolg nicht als Kriterium einer didaktischen Lektüreauswahl fungieren sollte. Somit werden diese beiden Kriterien im Rahmen dieser Arbeit auch nicht weiterverfolgt.

Weiterhin verfolgt werden die formal ästhetischen Kriterien: Polyvalenzgrad mit Fokus auf dem Leerstellenpotenzial, einfache literarische Formen und Erzählperspektive, die thematisch-inhaltlichen Kriterien: stereotype Vorstellungen, Reflexion der alltagsästhetischen Elemente und Thematisierung von Grundmustern menschlicher Erfahrungen und die didaktischen Kriterien: Förderung der Identitätsentwicklung und die Auseinandersetzung mit Wertfragen.

### **3.4.2 Simone Hell**

Simone Hell 2015 versucht durch Impulsfragen eine Auswahl von Bilderbüchern für den Literaturunterricht zu strukturieren. Aus der Feststellung, dass die Wahl von

Bilderbüchern stark an das persönliche Empfinden der jeweiligen Lehrkraft gebunden ist, fordert Hell eine umfassende Einschätzung und Betrachtung eines Bilderbuches anhand der Kategorien Lerngruppe, Sprache, Illustration und Inhalt (vgl. Hell 2015, S. 6 f.). Dabei sind die Impulsfragen als Entscheidungsfragen und nicht als Ergänzungsfragen formuliert. Ein Bezug zu inklusivem Literaturunterricht wird nicht hergestellt.

Die erste Frage zur Lerngruppe zielt auf eine Angemessenheit des Bilderbuches in Bezug auf das Rezeptionsvermögen und die Bildwahrnehmung der Kinder ab (vgl. ebd.). Dadurch, dass ein Rezeptionsvermögen und Bildwahrnehmung der Kinder von Lehrenden, wenn überhaupt, nur in Ansätzen nachvollzogen werden können, erscheint diese Frage bzw. dieses Kriterium als sehr vage. Wenn die Heterogenität einer Klasse berücksichtigt wird, müsste anhand dieses Kriteriums eine fast individualisierte Auswahl erfolgen, daher wird diese Frage im Folgenden nicht aufgegriffen. Auch die dritte Frage zur Überschrift Lerngruppe „Werden die Kinder im Hinblick auf Inhalt, Sprache und Illustration weder über- noch unterfordert?“ (ebd.) wird im Weiteren nicht verfolgt. Diese Entscheidungsfrage birgt eine Homogenisierungstendenz, da auf die Antwortmöglichkeit Ja oder Nein abgezielt wird und dadurch die Kinder alle einem Entwicklungsstand zugeordnet werden. Hinzu fragt Hell danach, ob das Bilderbuch der Lesefähigkeit der Kinder entspricht (vgl. ebd.). Auch hierfür müsste eine Lerngruppe gegeben sein bzw. antizipiert werden. Die von ihr in Klammern konkret vorgeschlagenen Einordnungskriterien, insbesondere der Aspekt der Länge der Sätze und Textabschnitte und der Anteil komplizierter Wörter bzw. Fremdwörter könnten zur Einordnung der sprachlichen Komplexität herangezogen werden. Dabei korrespondiert das Kriterium der komplizierten Wörter bzw. Fremdwörter mit den bereits vorgeschlagenen lexikalischen Merkmalen von Bildungssprache (siehe Kap. 3.2).

Als Impulsfragen zur Sprache schlägt Hell vor zunächst die Korrespondenz von der Sprache mit den Bildern und der Textsorte einzuschätzen (vgl. ebd.). Die Korrespondenz von Sprache und Bildern kann über das bereits eröffnete Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen konkreter eingeordnet werden. Inwiefern Sprache mit einer Textsorte korrespondiert, wird als Auswahlkriterium nicht weiterverfolgt. Der Begriff Textsorte, definiert als „Gruppe von Texten mit gleichen situativen und meist auch sprachlich-strukturellem Merkmalen“ (Bußmann 2002, S. 690) lässt offen, was unter dieser Impulsfrage untersucht werden soll. Insbesondere welche Textsorten im Bilderbuch überhaupt vorkommen und inwiefern ermittelt werden kann, ob die Sprache dann mit diesen korrespondiert und welchen Mehrwert diese Information für die Auswahl hat, bleibt von Hell gänzlich ungeklärt.

Außerdem fragt Hell: „Ist die Sprache verständlich, zeitgemäß, differenziert, lebendig und anschaulich?“ (ebd.) Dabei wird nicht genauer darauf eingegangen wie eine verständliche, zeitgemäße, differenzierte, lebendige oder anschauliche Sprache konkret gestaltet ist. Inwiefern Sprache für Rezipierende verständlich ist, ist in großem Maße an Vorerfahrungen und die aktuelle sprachliche Entwicklung, bspw. aktiver und passiver Wortschatz, gebunden. Daher erscheint es sinnvoller die Komplexität eines Werkes anhand konkreter möglicher Schwierigkeiten bspw. bildungssprachlicher Mittel festzumachen und dann mit diesem Wissen individuelle Anpassungsprozesse zu tätigen. Ob Sprache verständlich ist, wird somit in Form anderer Kriterien berücksichtigt, in der von Hell vorgeschlagenen Form allerdings nicht. Auch das Adjektiv differenziert beschreibt kein konkretes Konzept oder eine einschlägige Definition, sondern eröffnet vielmehr die Frage: Was zeichnet eine differenzierte Sprache in einem Medium aus? Somit wird diesem Kriterium nicht weiter nachgegangen. In Anlehnung an Hollstein und Sonnenmoser, die ebenfalls nach einer anschaulichen, lebendigen und zeitgemäßen Sprache im Auswahlprozess von Bilderbüchern fragen, kann eine Konkretisierung dieser Kriterien getätigt werden (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2017, S. 44). Anschauliche Sprache zeichne sich durch eine Verwendung von Metaphern und Vergleichen aus, während eine lebendige Sprache anhand der Merkmale „Lautmalerei, wörtliche Rede, Interjektionen und umgangssprachliche Elemente“ (ebd.) identifiziert werden könne. Das Kriterium der zeitgemäßen Sprache wird weder bei Hell noch bei Hollstein und Sonnenmoser ausgeführt. Somit stellt sich die Frage, was zeitgemäße Sprache ausmacht und ob diese Einordnung als Kriterium geeignet ist. Zunächst könnte festgehalten werden, dass sich Sprache an aktuellen orthografischen Regeln orientieren sollte. Wenn unter zeitgemäßer Sprache aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen eines Sprachwandels gefasst werden, so könnte über die Verwendung genderneutraler Sprache in Bilderbüchern diskutiert werden. Bei diesem Kriterium werden allerdings mögliche Potenziale von älterer Sprache negiert. Die Bilderbuch-Adaption des *Zauberlehrlings*, mit dem Originaltext von Goethe und Illustrationen von Wilharm, könnte eine Möglichkeit für eine Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten der Weimarer Klassik sein. Dabei werden durch die parallel erzählende Bildebene neue Zugänge ermöglicht. In dieser Auseinandersetzung könnten sprachliche Mittel in ihrer Wirkung reflektiert werden, im Sinne von Spinners Aspekt literarischen Lernens „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Spinner 2006, S. 9). Insbesondere Onomatopoetika, unter Bezug auf die Bildebene, in der zweiten Strophe: „Walle! Walle Manche Strecke, daß, [sic!] zum Zwecke, Wasser fließe und mit reichem, vollem Schwalbe zu dem Bade



sich ergieße“ (Goethe und Wilharm 2006, S. 5) könnten betrachtet werden. Dies würde wiederum für eine lebendige Sprache innerhalb des Bilderbuches sprechen. Somit ist festzustellen, dass eine zeitgemäße Sprache aufgrund einer fehlenden Definition und Potenzialen älterer Sprache im Bilderbuch nicht als Auswahlkriterium herangezogen wird. Außerdem wird gefragt, ob die sprachlichen Strukturen und Textmuster des Bilderbuches die schöpferische Fantasie der Kinder anregen (vgl. ebd.). Hierbei bleibt ungeklärt, welche sprachliche Strukturen und Textmuster denn dazu beitragen können, die Fantasie der Kinder anzuregen, deshalb wird diesem Kriterium nicht weiter nachgegangen. Dies heißt nicht, dass eine Aktivierung einer „schöpferischen Fantasie“ (ebd.) keine Relevanz bei einer Auswahl haben sollte, aber dass dieses nicht intersubjektiv operationalisiert werden kann bei einem am Werk orientierten Kriterienkatalog.

Außerdem wird gefragt, ob die Lust zum Weiterlesen durch interessante Erzählweise und differenzierte Beschreibungen der Figuren geweckt wird (vgl. ebd.). Aus einer Erwachsenenperspektive die mögliche Lust zum Weiterlesen der Kinder zu antizipieren ist vermutlich nur sehr bedingt möglich und sinnvoll, dabei wird auch nicht deutlich, wie eine interessante Erzählweise gestaltet sein müsste und ob diese überhaupt konkret zu definieren ist. Nach einer möglichst differenzierten Beschreibung der Figuren, wobei diese nicht nur durch den Text stattfindet, zu fragen, kann hingegen als werkimmanentes Kriterium weiterverfolgt werden.

Zu den Illustrationen fragt Hell zunächst, „Wecken die Bilder die Neugier der Kinder und fordern sie zum Fragen heraus?“ (ebd.). Da die Neugier der Kinder ein Kriterium ist, das ursächlich mit der jeweiligen Lerngruppe und dem jeweiligen Kind zusammenhängt, könnte diese Frage nur unter dem von Pfäfflin vorgeschlagenen Leerstellenpotenzial, da dieses zum Fragen herausfordert, werkimmanent berücksichtigt werden (vgl. Pfäfflin 2010, S. 23).

Des Weiteren wird die Frage: „Bieten die Illustrationen Erzähl- und Sprechansätze und regen sie zum genauen Hinsehen an?“ (Hell 2015, S. 7) vorgeschlagen. Dabei bleibt in Gänze unklar, durch welche Merkmale Illustrationen die geforderten Aspekte ermöglichen können. Es ist anzunehmen, dass pluriszenische Bilder zu einem genaueren Hinsehen anregen, inwiefern Erzähl- und Sprechansätze durch die Illustrationen evoziert werden können, bleibt allerdings vollkommen unklar. Es kann vermutet werden, dass die Aufarbeitung der Lehrkraft bspw. durch Impulsfragen einen großen Einfluss auf Erzähl- und Sprechansätze hat und dazu vielfältige Illustrationen genutzt werden können. Somit wird dieses Kriterium, das teilweise durch andere Aspekte bereits abgedeckt ist, nicht

weiterverfolgt. Durch das bereits erörterte mögliche Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen, wird auch Hells Frage „Passen Bild und Text zueinander?“ (ebd.) berücksichtigt, wobei diese dann nicht mehr als Entscheidungsfrage, sondern vielmehr als Ergänzungsfrage, bspw. In welchen Verhältnis stehen Text und Bild zueinander?, aufgegriffen wird. Als letzte Frage zur Illustration schlägt Hell vor: „Sind die Figuren, Situationen und Bewegungen differenziert und variationsreich dargestellt und bilden sie ein ästhetisches Seherlebnis?“ (ebd.). Ob ein Seherlebnis ästhetisch wirkt, kann nicht intersubjektiv nachvollziehbar, bewertet werden und erscheint somit auch als Auswahlkriterium nicht schlüssig. Ob Figuren variationsreich und differenziert dargestellt werden, wird im Zusammenspiel von Bild und Text weiterhin als mögliches Kriterium verfolgt. Hinzu wird mit dem Kriterium der Mono- und Pluriszenik die Komplexität der dargestellten Situationen festgestellt.

Inhaltlich fragt Hell zum einen ob das Buch die „Vorlieben, Erfahrungen, Bedürfnisse und/oder Interessen der Kinder“ (ebd.) berücksichtigt zum anderen, ob Angebote zur Identifikation mit den Figuren gegeben werden. Worüber Angebote zu einer Identifikation mit den Figuren gegeben sein könnten, wird nicht weiter spezifiziert. Hierbei könnte zur Explikation des Kriteriums auf Pfäfflins Kriterium Förderung der Identitätsentwicklung zurückgegriffen werden und somit ein Identifikation im Aufgreifen von bekannte Probleme, Ängste oder Träume durch die Figur zugrundegelegt werden (vgl. Pfäfflin 2010, S. 45). Die Interessen, Bedürfnisse, Erfahrungen und Vorlieben der jeweiligen Lerngruppe müssen definitiv im Auswahlprozess eine große Rolle einnehmen, werden allerdings in dieser theoretisch konzipierten Auseinandersetzung nicht berücksichtigt.

Außerdem wird nach einer Anregung zum Weiter- und Mitdenken und einem Ansprechen der Fantasie und des Vorstellungsvermögens gefragt (vgl. ebd.). Wie ein Text die Fantasie ansprechen kann, bleibt unklar, da es sich um eine stark subjektive und erfahrungsgeprägte Prozesse handelt. Diesen individuellen kognitiven Prozess zu antizipieren, erscheint für eine Auswahl nicht zielführend. Anregungen zum Weiter- und Mitdenken werden im Kriterium des Leerstellenpotenzials berücksichtigt.

Die Impulsfrage „Gibt das Bilderbuch neue Einblicke und erweitert es den Erfahrungshorizont?“ (ebd.) wird nicht weiter berücksichtigt, da die Beantwortung von vielen textexternen Komponenten bspw. bisherige (Lese) Sozialisation, literarischen Erfahrungen, kulturellen Praxen im Elternhaus und weiteren individuelle Faktoren anhängt. Neben den Übereinstimmungen zu bereits erörterten möglichen Kriterien, werden aus Hells Ansatz folgende Aspekte weiterführend betrachtet: Länge der Sätze und Textabschnitte,

lebendige und anschauliche Sprache und eine differenzierte Beschreibung der Figuren durch Text und Bild.

### 3.4.3 Jochen Hering

Jochen Hering stellt 2018 in seinem Buch *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule* eine Auswahlmatrix für Bilderbücher vor. Dabei liegt der Fokus der Auswahl auf der Eignung der Bücher zur Erzählförderung im Elementarbereich und zu Beginn des Primarbereiches (vgl. Hering 2018, S. 174). Ein Bezug zu inklusiven Settings erfolgt nicht. Die Matrix ist unterteilt in die Kategorien: Resonanz und inhaltlicher Bezug zum Kind, Literarische Qualität und Komplexität bzw. Schwierigkeitsgrad (vgl. ebd., S. 175). Der inhaltliche Bezug zum Kind, wird durch die Kriterien äußere und innere Lebenswelt anhand einer Skala (++,+,-,--) gemessen. Hering führt einzelne Beispiele für die Kriterien aus, so könnten Bilderbücher, die Erfahrungen der Selbstständigkeitsentwicklung aus einer homodiegetischen Erzählinstanz thematisieren, einen Bezug zur inneren Lebenswelt und Bilderbücher, die den Alltag der Kinder widerspiegeln einen Bezug zur äußeren Lebenswelt herstellen (vgl. ebd., S. 175 f.). Für einen an werkimmanenten Aspekten ausgerichteten Kriterienkatalog erscheinen diese Kriterien nur schwer zu nutzen. Entweder die heterogene Klasse wird homogenisiert und eine äußere und innere Lebenswelt der Schüler\*innen angenommen, oder es findet eine Einteilung für jedes Kind individuell statt. Gerade im Hinblick auf die unterschiedlichsten Erfahrungen und Lebensumstände der Kinder in einer inklusiven Schule, kann dieses Kriterium, ohne Kinder direkt zu befragen, nur sehr bedingt Aussagen für die Auswahl liefern. Auch die Skala erscheint willkürlich gesetzt. Es wird nicht deutlich, ab wann ein Bilderbuch in die Kategorien ++,+,-,-- einsortiert werden kann. Somit wird dieses Kriterium nicht weiterverfolgt, was keineswegs bedeuten soll, dass die Auswahl nicht auch die Interessen der Schüler\*innen berücksichtigen soll, allerdings erscheint ein innerer und äußerer Lebensweltbezug zum Kind nur schwer zu antizipieren, ohne die Kinder selbst zu befragen.

Die literarische Qualität solle anhand der Kriterien: Leerstellen: Impulse zum Mitdenken und Mitdeuten, Sprache: anschaulich erzählend, bildhaft, offen, ohne Klischees und Bildsprache: erzählende Bilder (statt leerer Bilder und Klischees) erneut anhand einer Skala von ++ zu -- eingestuft werden (vgl. ebd., S. 175). Leerstellen, wie bereits im Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 angesprochen, werden weiterhin als mögliches Auswahlkriterium verfolgt. Die vorgeschlagene Einordnung per Skala ist allerdings subjektiv und stark von dem\*der Lehrenden abhängig. Denn quantifizierte Werte und Grenzen, bspw. ab zehn

Leerstellen müsste eine Einordnung zu + erfolgen, sind nicht gegeben und erscheinen durch unterschiedliche Qualitäten von Leerstellen auch nicht sinnvoll.

Für das Kriterium der Sprache werden die Teilaspekte anschaulich erzählend, bildhaft, offen und ohne Klischees aufgeführt (vgl. ebd.). Als Beispiele werden die Anfänge von Oliver Jeffers *Steckt* und David McKees *Sechs Männer* kontrastiv gegenübergestellt (vgl. ebd., S. 176). Dabei wird eine Sprache, die nüchtern und berichtend und von Fachbegriffen geprägt ist, von einer die „erfahrbar mit in die Geschichte [nimmt]“ (ebd.) abgegrenzt. Die Unterkriterien sind nicht klar genug definiert. Es bleiben Fragen wie bspw. Wie erkenne ich, ob die verwendete Sprache offen ist oder anschaulich erzählt? Inwiefern die Sprache bildhaft erzählt, könnte durch die Identifikation von rhetorischen Mitteln insbesondere Vergleiche, Symbole und Metaphern untersucht werden (vgl. ebd., S. 168). Mit diesem Auswahlkriterium wird Spinners Aspekt literarischen Lernens „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ (Spinner 2006, S. 11) im Auswahlprozess entsprochen. Dass die Sprache ohne Klischees erzählen soll, könnte so interpretiert werden, dass keine tradierten Rollenbilder oder stereotypisierte Zuschreibungen zu Gruppen erfolgen sollen, wobei dabei auch die Ebene des Bildtextes zu berücksichtigen ist. Dieser Teilaspekt wird weiterhin verfolgt. Die Skala scheint wie schon bei den Leerstellen eine subjektive Einordnung zu sein, die nur bedingt helfen kann, da keine weiteren Unterkriterien eröffnet werden und keine Definitionen bspw., wenn die Sprache drei der vier Merkmale aufweist, gilt es + anzukreuzen, gegeben werden.

Auf der Ebene der Bildtextes fordert Hering erzählende Bilder, statt leerer Bilder und Klischees (vgl. ebd., S 175). Als Beispiele für leere Bilder werden Pfisters *Regenbogenfisch* und die *Wichtelgeschichten* aufgeführt (vgl. ebd., S. 135 ff.). Erzählende Bilder können im Vergleich zu leeren Bildern den „Zugang zu der Atmosphäre der Geschichte und zu den Gefühlen der Beteiligten“ (ebd., S. 39) vertiefen. Die Sprache des Bildes ermöglicht auch eine Bedeutungskonstruktion für noch unbekannte Worte bspw. durch Gestik und Mimik der Figuren. Stimmungen und Gefühle werden durch Form- und Farbsprache der Bilder gestützt (vgl. ebd., S. 139). Im Weiteren wird die unterstützende Korrespondenz der Farb- und Formgebung und den Stimmungen und Gefühle der Figuren weiterverfolgt. Eine grundsätzliche Trennung in leere und erzählende Bilder wird nicht aufgenommen, da diese sehr unkonkret erscheint. Gerade die Frage nach einem Zugang zu der Atmosphäre der Geschichte, ist ein stark subjektiver Prozess, der nicht als Auswahlkriterium herangezogen wird.

Des Weiteren wird von Hering die Komplexität bzw. der Schwierigkeitsgrad als

Auswahlkriterium herangezogen (vgl. ebd., S. 175). Dabei wird eine Einteilung anhand des Alters und einer altersspezifischen Schwierigkeit vorgenommen, es wird getrennt in: Einfach (unter 3 Jahren), einfach (3- bis 4-Jährige), anspruchsvoll 4- bis 5-Jährige und herausfordernd Übergang Grundschule. Diese Einteilung nach Alter, die insbesondere den Elementarbereich fokussiert, berücksichtigt die Heterogenität der Kinder nicht ausreichend. Je nach Sozialisation, Sprachstand und damit einhergehend eventuell Deutsch als Zweitsprache, Entwicklungsverzögerungen oder konkreten Syndromen, sind Kinder in einem Alter von drei bis sieben Jahren unterschiedlich entwickelt, weshalb eine Kategorisierung anhand des Alters als nicht sinnvoll erscheint, da dadurch vielmehr eine alershomogene Masse auf ein definiertes Entwicklungsniveau gehoben wird. Dies birgt in sich die Tendenz zur Abweichung von Normen und erwarteten Entwicklungsständen und könnte dadurch zu exklusiven Momenten führen.

Hering stellt als Kriterien der Komplexität zunächst die Erzählmuster vor (vgl. ebd.). Dieses wird in die Teilaspekte: klassisch, episodisch oder Einzelbilder spezifiziert. Klassische Erzählmuster folgen dabei einer Struktur die Exposition, Komplikation, Wendepunkt, Höhepunkt und Auflösung enthält (vgl. ebd., S. 57). Episodische Erzählmuster besitzen ebenfalls eine vollständige Dramaturgie. Es wird entlang eines linearen Zeitverlaufes und mit kurzer Exposition und Auflösung erzählt (vgl. ebd., S. 55). Die Einzelbilder hingegen sind dabei nicht zusammenhängend, bspw. Wimmelbücher. Der Aspekt der Erzählmuster und Handlungsstruktur erscheint relevant zur Einordnung der Komplexität eines Bilderbuches, da verschieden komplexe Erzählmuster auch unterschiedliche Fähigkeiten der Rezipierenden voraussetzen, und wird weiterhin verfolgt.

Für die Komplexität der Bildsprache schlägt Hering eine Unterscheidung vom anschaulichen Abbild bis zum verschlüsselten Bild vor (vgl. ebd., S. 175). Abbilder zeigen dabei unmittelbar Gegenstände und Geschehnisse, bspw. Wimmelbücher (vgl. ebd., S. 154). Bilder, die verschlüsselt sein sollen, werden nicht explizit definiert. Vermutlich können abstrakte Abbildungen, Farben und Formen und veränderte Größenverhältnisse und Perspektiven als Indikatoren herangezogen werden (vgl. ebd., S. 156 ff.). Zusammen mit dem Vorschlag der Einordnung anhand des Alters, bleibt dieses Kriterium unklar und wird nicht weiterverfolgt.

Für die Beurteilung der sprachlichen Komplexität schlägt Hering die Kriterien: Wortschatz und Sprachbilder von einfach bis komplex vor (vgl. ebd., S. 175). Da sowohl aktiver als auch passiver Wortschatz primär in Abhängigkeit von den jeweiligen Kindern berücksichtigt werden können, wird dieses Kriterium nicht weiterverfolgt. Vielmehr kann

das bereits vorgeschlagenen Kriterium der bildungssprachlichen Mittel herangezogen werden, um text- und wortinhärente Schwierigkeiten aufzuzeigen.

Beispielhaft skizziert Hering was ein einfaches und komplexes Sprachbild ausmacht (vgl. S. 176). Aus den Beispielen kann abgeleitet werden, dass die verwendeten Metaphern, Symbole und Vergleiche die Sprachbilder beeinflussen. Dies wird weiterhin verfolgt.

Als letztes Kriterium der Komplexität führt Hering das Weltwissen als Voraussetzung zum Verständnis des Erzählten an (vgl. ebd.). Dafür müsste zunächst ein Analysetool zur Identifikation von vorausgesetzten Weltwissen auf das ausgewählte Bilderbuch angelegt werden. Dabei müsste ein altersspezifischer Referenzwert für Weltwissen gegeben sein. Daraufhin müssten die Wissensbestände der Kinder erhoben werden, um abschließend zu prüfen, ob tatsächlich Weltwissen, das die Kinder sich (nicht) angeeignet haben in dem Bilderbuch benötigt wird. Bilderbuch spezifisch ist die Offenheit des Adressatenbezuges, dadurch können Kinder das Weltwissen mitbringen, die Inhalte anders rezipieren als Kinder, die noch nicht über dieses Wissen verfügen. Das Weltwissen als altersspezifische Voraussetzung für die Auswahl heranzuziehen erscheint unpraktisch und wird deshalb nicht weiter berücksichtigt.

Für die weitere Arbeit werden die folgenden Kriterien weitergehend betrachtet und berücksichtigt: Leerstellen, rhetorische Figuren, insbesondere Metaphern, Symbole und Vergleiche, die Erzählmuster, die Korrespondenz von Farb- und Formsprache zu Gefühlen der Figuren und eine Sprache ohne Klischees.

## **4 Entwicklung eines Kriterienkatalogs**

Im vierten Kapitel findet die Entwicklung des Kriterienkataloges statt. Dabei werden zunächst Vorannahmen und Zielsetzungen getätigt (Kap. 4.1) und darauffolgend die einzelnen Kriterien in Bezug auf den Forschungsstand und die curricularen Vorgaben definiert und beispielhaft erörtert (Kap. 4.2). Anschließend werden Kategorien festgelegt und der komplette Kriterienkatalog wird kommentiert und dargestellt.

### **4.1 Vorannahmen und Zielsetzung**

Bevor die Kriterien zur Auswahl entwickelt werden, müssen einige Vorbemerkungen, die für den folgenden Kriterienkatalog gelten, getätigt werden. Zum einen muss festgehalten werden, dass der Anspruch eines Kriterienkataloges für einen inklusiven Literaturunterricht nicht in Gänze gehalten werden kann. Schon das Medium in sich bietet für Kinder mit einer Sehbeeinträchtigung oder Blindheit ein exklusives Moment. Auch wenn dabei auf andere mediale Adaptionen zurückgegriffen werden könnte, wird ein Großteil der

Kriterien nichtig und es bräuchte vielmehr bspw. eine Einschätzung zur Qualität von Hörspieladaptionen. Auch konkrete Syndrome und die daraus folgende Rezeption eines Bilderbuches werden nicht berücksichtigt, wobei diese in der Auswahl und Anpassung des Unterrichtsgegenstandes definitiv eine Rolle spielen. Somit ist der Kriterienkatalog im Anspruch inklusiv, tatsächlich gilt dies nicht uneingeschränkt. Hinzu muss angemerkt werden, dass in der Konzeption des Kataloges als theoretisches Konstrukt weder eine Lerngruppe noch eine verfolgte Zielsetzung des Unterrichtes berücksichtigt wird. In der Praxis müssten ebenfalls Aspekte wie bspw. Materialbeschaffung und zeitliche Ressourcen einbezogen werden. Der Katalog soll vielmehr eine erste, am Werk orientierte, Einschätzung unterschiedlicher Aspekte des Bilderbuches ermöglichen. Somit soll eine theoretisch fundierte werkorientierte Reflexionsbasis zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht geschaffen werden. In diesem Orientierungs- und Reflexionsprozess sind die im Folgenden dargestellten Kriterien keineswegs als voneinander streng getrennt zu denken, vielmehr können zwischen diesen Synergieeffekte bestehen. Zielsetzung ist es, die Kriterien intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten. Dafür bedarf es einer trennscharfen Einordnung anhand konkret definierter Merkmale. Der Geltungsbereich des Kriterienkataloges soll ein inklusiver Literaturunterricht in der Primarstufe sein. Dabei sollen durch das Bilderbuch gemeinsame Lernsituationen evoziert werden, aber es soll auch eine individuelle Betrachtung anhand der jeweiligen Lernvoraussetzungen möglich sein und somit eine Passung zwischen Gegenstand und dem Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeit und Individualität geschaffen werden, wie im didaktischen Dreieck nach Naugk, Ritter, Ritter, und Zielinski gefordert (vgl. Naugk et al. 2016, S. 50). Die Orientierung an werkimmanenten Aspekten ergibt sich zwingend aus der theoretischen Konzeption der Arbeit. Dadurch, dass keine empirische Erhebung getätigt wurde und keine fiktive Lerngruppe antizipiert wird, ist der Geltungsbereich des Kriterienkatalogs breit angelegt. Es bedarf somit trennscharfer Kriterien, die eine umfassende Einschätzung des Werkes ermöglichen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit der Kriterien wird nicht erhoben, diese stellen einen möglichen Vorschlag dar, der weiterhin diskutiert werden kann. Somit wird der Katalog als ein dynamisches Gebilde, dass durch sinnvolle Erweiterungen verbessert werden kann, verstanden. Wie bereits beschrieben wird auch im Folgenden prozessorientiert gearbeitet, so werden mögliche Kriterien verworfen und Erweiterungen getätigt.

## **4.2 Kriterienentwicklung**

Im Folgenden werden Kriterien in Bezug auf den Forschungsstand entwickelt, um in Kap. 4.3 in einem Katalog zusammengeführt zu werden. Dafür wird zunächst das Vorgehen beschrieben, darauffolgend Kriterien, also distinktive Einheiten, voneinander abgegrenzt, um anschließend mithilfe von strukturierenden Hyperonymen Kategoriebezeichnungen zu erstellen.

### **4.2.1 Vorgehensbeschreibung**

Die Kriterien werden chronologisch nach den Kapiteln erörtert. Somit werden mögliche Kriterien des Rahmenlehrplanes, des fachdidaktischen Diskurses, der Spezifika des Mediums, Pfäfflins, Hells und Herings in dieser Reihenfolge dargestellt. Dabei werden Erweiterungen getätigt und sich überschneidende Kriterien, die nicht bereits in Kapitel 3 kommentiert wurden, zusammengeführt. Es finden Konkretisierungen und Operationalisierungen statt, um die Kriterien intersubjektiv nachvollziehbar zu definieren. Anschließend werden die Kriterien jeweils anhand eines Bilderbuches, einer ausgewählten Bilderbuchseite oder einer medialen Adaption exemplarisch verdeutlicht. Dadurch soll eine Anwendung des jeweiligen Kriteriums und dessen Merkmale gezeigt werden. Dies soll Unsicherheiten in der Anwendung der Kriterien vorbeugen und die Operationalisierungen transparent gestalten. Dem Kapitel liegt dabei eine interdisziplinäre Herangehensweise zugrunde, die neben literaturdidaktischen Ansätzen auch literaturwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte berücksichtigt.

### **4.2.2 Kriterien in Bezug auf den Forschungsstand**

Als Kriterien aus den curricularen Vorgaben folgten die Kriterien Gattungen, Schwierigkeit der ausgewählten Lektüre und mediale Vielfalt. Wie in Kapitel 3.3 bereits beschrieben, wird eine Auswahl anhand von Gattungen nicht weiter betrachtet. Das Kriterium der Schwierigkeit der ausgewählten Lektüre wird in vielfältigen Kriterien, die die Komplexität des Textes und des Bildes und deren Zusammenspiel betrachten, berücksichtigt. Dabei sollen diese Kriterien, im Gegensatz zu der im Rahmenlehrplan vorgeschlagenen allgemeinen Beschreibung, eine konkrete Einschätzung der Komplexität und somit auch von mögliche Zugangshürden ermöglichen. Hinzu folgte aus den curricularen Vorgaben das Kriterium der medialen Vielfalt. Dieses lässt unter dem Kriterium Multimedialität fassen. Somit werden curriculare Vorgaben und die Erkenntnisse des fachdidaktischen Diskurses verbunden. Für einen inklusiven Literaturunterricht erscheint es zwingend notwendig, die Multimedialität eines Bilderbuches einzuschätzen, um eine Zugangsvielfalt zu einer



literar-ästhetischen Erfahrung zu bieten. In Anlehnung an Kurwinkel 2017 wird hier eine Kategorisierung nach Hörspiel, Theaterstück, Film und digitalem Bilderbuch, unterklassifiziert in Apps und ebooks vorgeschlagen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 35). Wobei in der Auswahl eine lokale oder schulinterne Aufführung eines Stückes nur in wenigen Fällen relevant sein wird, allerdings könnten Aufnahmen von Aufführungen genutzt werden. Als Beispiel für dieses Kriterium eignet sich besonders das Bilderbuch *Der Grüffelo* von Axel Scheffler und Julia Donaldson. Für dieses Bilderbuch liegen Adaptionen als Film, Hörspiel und Theaterstück vor. Neben diesen intermedialen Adaptionen werden auch intramediale Angebote bspw. ein Grüffelo Fühlbilderbuch angeboten (vgl. Reistorff 2020). Dieses bietet wiederum haptische Potenziale, die berücksichtigt werden sollten. Unter dem vorgeschlagenen Begriff der Multimedialität werden intermediale Adaptionen fokussiert, intramediale Angebote sind allerdings in die unterrichtliche Planung miteinzubinden.

Reflektiert werden müssen in der Auswahl die jeweilige Adaption und die Spezifika des Mediums. So stellt Kudlowski 2015 fest, dass filmspezifische Erzählmittel bspw. Kameraführung oder Dialoginterpretation durch Synchronsprecher\*innen einen neuen künstlerischen Anspruch zukommen (vgl. Kudlowski 2015, S. 187). Er hebt ebenfalls hervor, dass in modernen filmischen Interpretation u.a. Leerstellen gefüllt, Handlungselemente vertieft oder erweitert und zusätzliche Figuren eingeführt werden können (vgl. ebd., S. 188). Diese Spezifika können sowohl Risiken als auch Potenziale bieten. Bei digitalen Erweiterungen von Bilderbüchern können Klänge, Geräusche und Stimmen als auditive Elemente genutzt werden (vgl. Bräuning et al. 2021, S. 7). Als konkretes Beispiel kann hier die Bilderbuch-App *Paul und seine Freunde* angeführt werden. In dieser wird das Bilderbuch vorgelesen, Hintergrundgeräusche eingespielt und Bewegungen der Figuren können durch das Anklicken von interaktiven Punkten entstehen (vgl. Hahn et al. 2021, S. 28). In diesem Beispiel führt die Betrachtung des digitalen Bilderbuches zur Erarbeitung eines Lapbooks (vgl. ebd.). Auch hierbei sind medienspezifische Probleme zu beachten Hahn et al. führen dazu medienbezogene Aktivitäten und die Verständigung über diese an, bspw. Nachfragen oder Aufforderungen zu interaktiven Punkten (vgl. ebd., S. 29). Diese exemplarischen Überlegungen sollen verdeutlichen, dass nicht alle medialen Adaptionen per se für einen Einsatz in einem inklusiven Literaturunterricht geeignet sind, sondern immer eine kritische Überprüfung stattfinden muss. Wobei auch Faktoren wie Lerngruppe, Kompetenzziel und Verfügbarkeit zentral sind. Für den Kriterienkatalog und somit eine erste Einschätzung der möglichen Nutzung wird für das Kriterium der

Multimedialität eine dichotomische Einordnung nach vorhanden oder nicht vorhanden anhand der erläuterten intermedialen Adaptionmöglichkeiten vorgeschlagen. Dabei die Spezifika der jeweiligen Medien zu reflektieren und Kriterien für deren Eignung festzulegen ist nicht Teil dieser Arbeit und bleibt somit offen.

Hinzu wird Mehrsprachigkeit der jeweiligen Medien, insbesondere des Bilderbuches, als Auswahlkriterium herangezogen. Dies erscheint im Hinblick auf einen inklusiven Literaturunterricht, der allen Schüler\*innen Zugänge schaffen will, als notwendig. Dabei kann nur in Abwägung an die Lerngruppe und somit die vorliegende sprachliche Heterogenität eine Auswahl getroffen werden. Hierbei ist erneut das Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeit und Individualisierung in einem inklusiven Literaturunterricht zu betrachten. Wenn Kinder Bilderbücher übersetzt in ihre Erstsprache lesen, so ist durchaus ein erweiterter Zugang geschaffen, allerdings wird die Lektüre individualisierter. Deshalb wird in dieser Arbeit dafür plädiert, inhärent mehrsprachige Ausgaben von Bilderbüchern zu verwenden, wo neben dem deutschen Text eine andere Sprache verwendet wird. Dies könnte dazu führen, dass in einer gemeinsamen Betrachtung die unterschiedlichen Texte mit den Bildern gleichzeitig rezipiert werden und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Begriffe aus ihrer Erstsprache im deutschen Text direkt wiederfinden und ihren Wortschatz erweitern können. Somit ist zunächst zu fragen, welche Sprachen in der Lerngruppe als Zweitsprachen auftreten und daraufhin, ob es eine mehrsprachige Ausgabe des Bilderbuches für entsprechende Sprachen gibt. Ein mögliches Beispiel ist Lena Hesses *Eine Kiste nichts полная коробка ничего*. In diesem deutsch-russischen Bilderbuch erleben ein Hase und ein Huhn, mit einer leeren Kiste als Geburtstagsgeschenk, verschiedene Abenteuer. Dabei stehen deutsche und russische Sätze immer direkt untereinander. Neben den erweiterten Verständnismöglichkeiten für Kinder mit Russisch als Erstsprache, können direkt Sprachvergleiche für Besonderheiten der jeweiligen Sprache herangezogen werden. Gerade die fehlenden Artikel im Russischen könnten thematisiert werden, z.B. durch einen Vergleich der Aussage des Huhn „Eine Kiste!“ (Hesse 2017, S. 2) und „Коробка!“ (ebd.). Ein weiteres Beispiel ist das Bilderbuch *Asil und Mehmet in Nemas Aşıl ve Mehmet Nemas'ta*. Der Text als Gemeinschaftsproduktion der Organisation Lern-Planet und somit des Instituts für multilinguale Erziehungshilfe und Familientherapie und die Illustrationen von Yvonne Deeges erzählen eine Geschichte über Freundschaft, Familie, Armut und Reichtum. Dabei werden kleine Textabsätze in deutsch und türkisch nebeneinander gestellt. Anzumerken für dieses Kriterium ist, dass vermutlich die meisten Lehrkräfte auf die Qualität der Übersetzung vertrauen müssen, da sie nicht multilingual

sozialisiert oder für die Betrachtung von Übersetzung ausgebildet wurden. Somit bedürfte es Leitfaden oder Fortbildungen, um die Qualität einer Übersetzung einschätzen zu können. Trotzdem erscheint der Mehrwert des Kriteriums, gerade für die Zugangsmöglichkeiten der Kinder und eine mögliche Anschlusskommunikation über das Bilderbuch als gegeben.

Hinzu wird die Verwendung von Bildungssprache, die den Zugang zu einer literar-ästhetischen Erfahrung auf sprachlicher Ebene erschweren kann, als Auswahlkriterium betrachtet. Auch wenn in Bilderbüchern tendenziell eher ein parataktischer Stil, ohne eine Häufung von Nominalisierungen oder Komposita vorherrscht, so folgt daraus nicht, dass bildungssprachlichen Mittel keine Relevanz zukommt. Als konkrete bildungssprachliche Mittel, die aus der Synopse Fornols und den Überlegungen Langes folgen (siehe Kap. 3.2) werden die lexikalischen Merkmale Nominalisierungen, Adverbien, Fachbegriffe, Komposita und die Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung und die grammatischen bzw. syntaktischen Merkmale Präpositionalkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen, Verwendung des Passivs und Nebensatzkonstruktionen betrachtet. Dabei geht es nicht darum, dass alle bildungssprachlichen Mittel in einem Bilderbuch gegeben sind, zu identifizieren, sondern vielmehr darum, welche Mittel gegeben sind und dabei Auffälligkeiten festzustellen. So können mögliche komplexe Textstellen und Wörter identifiziert werden und in der Auswahl und Vorbereitung berücksichtigt werden. Dieses Kriterium soll nicht dazu führen, nur noch Bilderbücher zu wählen, die eine geringe sprachliche Komplexität aufweisen, sondern vielmehr eine Einschätzung dieser ermöglichen. Je nach Lerngruppe und Lernziel kann die sprachliche Komplexität variieren. Anhand des Bilderbuches *Der Wolf, die Ente und die Maus* von Mac Barnett und Jon Klassen 2018 erfolgt eine tabellarische exemplarische Einordnung der bildungssprachlichen Mittel. Dabei besteht kein Anspruch darauf, alle einzelnen Beispiele des Textes zu reproduzieren, sondern konkret zu zeigen, wie bildungssprachliche Mittel in Bilderbüchern eingesetzt werden.

Bildungssprachliche Mittel	Beispiele
<i>Lexikalische Mittel</i>	
Adverbien	„Draußen“ (Barnett und Klassen 2018, S. 8, S. 12 und S. 13) „drin“ (ebd., S. 8, S. 14 und S. 17)
Fachbegriffe	„Untier“ (ebd., S. 6)

	„Rabat“ (ebd., S. 17) „Bauchgrimmen“ (S. 18)
Komposita	„Tischtuch“ (ebd., S. 9) „Magenschmerzen“ (ebd., S. 17) „Trinkspruch“ (ebd., S. 20)
Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung	„Der Wolf versuchte zu entwischen. <u>Doch</u> er stolperte [...]“ (ebd., S. 26) „Darf ich hierbleiben?“, fragte die Maus. „Aber sicher!“, sagte die Ente. Das musste mit einem Tanz gefeiert werden.“ (ebd., S. 15 und S. 16)
Nominalisierungen	
<i>Syntaktische Mittel</i>	
Präpositionalkonstruktionen	„[...] im Bauch dieses Untiers“ (ebd., S. 6) „auf Nimmerwiedersehen“ (ebd., S. 31)
Partizipialkonstruktionen	
Nebensatzkonstruktionen	„Ich bin zwar verschluckt worden, doch ich habe keine Lust, gefressen zu werden“ (ebd., S. 9) „Ihr habt mein Leben gerettet, obwohl ich eures nicht geschont habe.“ (ebd., S. 34)
Passivkonstruktionen	

Tabelle 1 Bildungssprachliche Mittel in *Der Wolf, die Ente und die Maus* von Mac Barnett und Jon Klassen

In der Tabelle wird deutlich, dass weder Nominalisierungen noch Partizipial- oder Passivkonstruktionen genutzt werden. Dazu erscheint das lexikalische Kriterium der Fachbegriffe für fantastische Bilderbücher schwer zu adaptieren. In diesem Fall wurden als Fachbegriffe, solche Begriffe verstanden, die vermutlich kaum im Sprachgebrauch von Kindern zu finden sein werden. Dabei bestehen Überschneidungen zum Kriterium der Komposita. Das Kriterium der bildungssprachlichen Mittel setzt ein Grundwissen linguistischer Kategorien zugrunde, das Teil des Studiums ist und ggf. reaktiviert werden muss. Durch diese sprachwissenschaftliche Betrachtung des Textes soll in der Auswahl eine Reflexion über sprachliche Strukturen und über mögliche Zugangshürden evoziert

werden. Dabei wird die vorgestellte Tabelle für weitere Einordnungen herangezogen. Des Weiteren wird das Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen, das aus den Spezifika des Mediums entstanden ist, weiterverfolgt (vgl. Kap. 3.3). Gerade im Sinne eines erweiterten Lesebegriffs und somit der Berücksichtigung der piktoralen Ebene als bedeutungstragendes Element, gilt es Interdependenzen zwischen Bild und Text zu betrachten. Dabei werden Thieles Begriffe Parallelität, kontrapunktischen Spannung und geflochtener Zopf genutzt (vgl. Thiele 2003, S. 74 f.). Dabei kann angenommen werden, dass parallele Bild-Text-Interdependenzen am wenigsten komplex sind, eine Geschichte, die hingegen in einem geflochtenen Zopf erzählt eine sehr komplexe Bedeutungskonstruktion verlangt, kontrapunktisches Erzählen ist zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln. Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass in einem Bilderbuch durchgehend eine der drei genannten Interdependenzen vorliegt, auch Kombinationen sind denkbar (vgl. ebd., S. 75). Allerdings sind Tendenzen oder Auffälligkeiten zu identifizieren. Im Folgenden werden die drei Interdependenzen an Beispielen verdeutlicht.

In Oliver Jeffers und Sam Winston Bilderbuch *Wo die Geschichten wohnen* erzählen Bild und Text parallel, wobei deutlich wird, dass es sich dabei um eine produktive Korrespondenz und nicht nur um das Erzählen des Gleichen handelt. Nur im Zusammenspiel der beiden Ebenen kann die Bedeutung in Gänze erschlossen werden. So treibt das Kind auf seiner Fantasie, wobei durch das Bild deutlich wird, dass die Fantasie durch eine Ansammlung von verschiedenster Textbruchstücken konstituiert wird (vgl. Jeffers und Winston 2017, S. 3 f.). Insbesondere in der Szene im Zauberwald wird eine Erweiterung des Textes durch das Bild deutlich. Während durch den Text „Wir verlieren uns in Zauberwäldern“ (ebd., S. 15 f.) und bei einem ersten Blick auf das Bild ein Versteckspiel zwischen den beiden Kindern dargestellt wird, so kann durch die Bücher, die als Baumstämme fungieren, und die Titel berühmter Märchen neben diesen, ein Verlieren in fantastischen Zauberwäldern der Märchenwelt gedeutet werden.

Ein Bilderbuch in dem kontrapunktisch erzählt wird, ist Nikolaus Heidelbachs *Prinz Alfred*. Während der Text eine Geschichte rund um Ritter, Prinzen und Prinzessinnen und Könige und Königinnen erzählt, wird auf bildlicher Ebene der Alltag von Alfred gezeigt. In diesem frühstückt er keineswegs „auf seinem silbernen Gedeck ein Stück Fasanenpatete, etwas kaltes Wild, frische Erdbeeren und Gewürzbrot“ (Heidelbach 2012, S. 3), sondern vielmehr ein Müsli mit Milch. Somit wird eine kontrapunktische Spannung durch textliche und bildliche Widersprüche aufgebaut.

Ein Beispiel für einen geflochtenen Zopf, zumindest punktuell, ist das Bilderbuch *Extra*

*Garn* von Mac Barnett und Jon Klassen. In dieser Geschichte rund um eine magische Truhe voller Wolle, wirft der Antagonist diese ins Meer. Daraufhin erzählen die Bilder die Reise der Truhe übers Meer zurück zur Protagonistin Annabell und somit die Auflösung der Geschichte. Die „Entfaltung der Handlungslinie“ (Thiele 2003, S. 75) erfolgt in diesem Teil der Geschichte durch die Bilder, während bis dahin hauptsächlich parallel erzählt wurde. Die Bild-Text-Interdependenzen werden mit einer Skala von jeweils vorhanden oder nicht vorhanden eingeschätzt, wobei die Komplexitätsunterschiede der jeweiligen Bild-Text-Interdependenzen zu berücksichtigen sind.

Die Komplexität der Handlung wird durch eine mögliche Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung und der abgebildeten Szenik eingeschätzt. Dabei kann zwischen monoszenischen und pluriszenischen Bildern unterschieden werden, dadurch wird die piktorale Ebene und die Informationsdichte innerhalb dieser berücksichtigt. Einsträngig erzählende Bilderbücher und monoszenische Bilder sind dabei als weniger komplex anzusehen als mehrsträngig erzählende Bücher und pluriszenische Bilder. Da die meisten Bilderbücher einsträngig erzählen, wird für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Ausnahmefall der Mehrsträngigkeit als Beispiel herangezogen. Als Beispiel kann Jutta Bauers *Jeppes unterwegs* angeführt werden. In diesem soll Jeppe eine „wichtige Botschaft zum Nachbarkönig



bringen“ (Bauer 2021, S. 4). Der Weg Jeppes ist im oberen Teil des Bildes und der Alltag des Königs im unteren Bildteil dargestellt, wobei sich der Text nur auf Jeppes Abenteuer bezieht (vgl. ebd., S. 5 ff.). Während Jeppe verschiedenste Begegnungen mit Tieren erlebt, ist zu erkennen, wie der König heiratet, ein Kind beginnt großzuziehen, sich wieder

Abbildung 1 Mehsträngiges Erzählen in Jutta Bauers *Jeppes Weg* (vgl. ebd., S. 11 f.)

von der Königin trennt und mehrere Todesfälle zu beklagen hat (vgl. ebd., S. 11 ff.). Die hier parallel erzählenden Stränge stehen somit insbesondere im Hinblick auf die erzählte Zeit in einem Spannungsverhältnis. Denn erst durch die Bildgeschichte des königlichen Alltags wird die Dauer von Jeppes Reise tatsächlich deutlich. Die beiden Stränge werden

zusammengeführt, indem Jeppe keineswegs beim Nachbarschloss ankommt, sondern vielmehr wieder bei seinem König (vgl. ebd., S. 23 ff.). Als pluriszenisch kann das textlose Bilderbuch *Picknick mit Torte* von Thé Tjong-Khing betrachtet werden. So ist zu sehen, dass vielfältige Handlungen und Aktionen zeitgleich dargestellt sind (siehe Abb. 2). Neben der Torte, die auf den\*die Rollstuhlfahrer\*in fällt, da sich ein\*e Träger\*in im Schwanz verfährt, werden Äpfel geerntet, Frisuren gerichtet und mit Monster gekämpft.

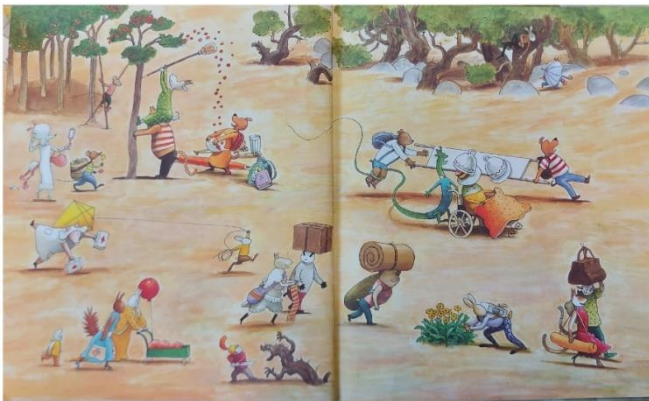


Abbildung 2 pluriszenisches Bild in *Picknick mit Torte* von Thé Tjong-Khing (Tjong-Khing 2008, S. 3 f.)

Als monoszenische Bilder, können die Illustrationen aus Jon Klassens und Mac Barnetts *Wo ist mein Hut?* angeführt werden. Dabei wird die zentrale Figur einem Gegenüber gesetzt (siehe Abb. 3). Dabei ist die Handlung anhand dieser Begegnung strukturiert und keine weiteren handlungsbezogenen Elemente werden im Bild dargestellt.

Dieses Kriterium stellt keinen Anspruch die Komplexität der Handlung in allen Fällen in voller Gänze einzuschätzen zu können, soll allerdings als eine Orientierungshilfe für eine erste Betrachtung der Komplexität der Handlung bieten. Hinzu müssen u.a. sprachliche Kriterien und die Erzählmuster berücksichtigt werden.



Abbildung 3 monoszenisches Erzählen in Jon Klassens *Wo ist mein Hut* (vgl. Barnett und Klassen 2012, S. 7 ff.)

Außerdem wird die Erzählinstanz als Auswahlkriterium berücksichtigt. Unter diesem Begriff, der aus den Spezifika des Mediums folgt (vgl. Kap. 3.3), wird auch der Begriff Erzählperspektive gefasst, den Pfäfflin zur Auswahl vorschlägt (vgl. Kap. 3.4.1). Eine Unterscheidung wird zwischen homo- und heterodiegetischem\*r Erzähler\*in getätigt. Während bei einem\*einer homodiegetischen Erzähler\*in vermutlich die Gefühle und

Gedanken der Figuren direkter für die Kinder deutlich werden und sie sich besser mit diesen identifizieren können, so kann eine heterodiegetische Erzählinstanz zusätzliche Informationen liefern, die sonst implizit durch Text und Bild erschlossen werden müssen. So wird die Rezeption durch die Erzähler\*innenperspektive durchaus beeinflusst, allerdings kann hier nicht pauschal eine Unterscheidung nach Komplexität getätigt werden. Nichtsdestotrotz sollte im Auswahlprozess die Erzählinstanz in ihrer jeweiligen Funktion reflektiert werden. Da die Vielzahl an Bilderbüchern heterodiegetisch erzählen und somit davon auszugehen ist, dass dies zu erkennen problemlos möglich ist, wird im Folgenden ein homodiegetisch erzählendes Buch als Beispiel erläutert. Das Bilderbuch *Ich freu mich so auf dich!* von Moritz Petz und Quentin Gréban erzählt in großen Teilen homodiegetisch. In dieser Geschichte sind eine Maus und ein Igel voneinander getrennt und zählen die Tage, bis sie sich wiedersehen. Dabei erzählen sie direkt aus ihrer Perspektive, bspw. „Nur noch einen Tag, bis wir uns wiedersehen! Morgen kommt der Igel nach Hause“ (vgl. Gréban und Petz 2005, S. 19). Die Figuren, die homodiegetisch erzählen und somit Teil der erzählten Welt sind, geben aus ihrer jeweiligen Perspektive Einblicke in ihre Gefühlswelt (vgl. ebd., S. 1 ff.). Dadurch könnten eigene Wünsche und Gefühle wiedererkannt oder das Verhalten der Figuren als Alteritätserfahrung erlebt werden und somit im Sinne Spinners die Perspektiven literarischer Figuren nachvollzogen werden (vgl. Spinner 2006, S. 9). Dies soll nicht bedeuten, dass dieser Aspekt des literarischen Lernens nicht auch durch heterodiegetisch erzählte Geschichten angesprochen werden kann.

Aus den Spezifika des Mediums folgt ebenfalls das Kriterium der Materialität. Dabei könnte anhand der bereits dargestellten Kriterien Kurwinkels, Technik der bildenden Kunst, Malweise und Zeichnung eine Einschätzung vorgenommen werden (vgl. Kurwinkel 2017, S. 74 ff.). Für eine umfassende Darstellung unterschiedlicher Malweisen wird an dieser Stelle auf die, mit Beispielen dargestellten, Erörterungen von Sonnenmoser und Hollstein 2017 verwiesen (vgl. Hollstein und Sonnemoser 2017, S. 39 ff.). Für das Kriterium ist allerdings kritisch zu hinterfragen, welcher Mehrwert tatsächlich generiert werden kann. Welche Materialität und auch Haptik für Kinder ansprechend erscheint, ist pauschal nicht festzustellen. Der Zusammenhang von der Materialität eines Bilderbuches und dessen Rezeption ist ein stark subjektiver und erfahrungsabhängiger Prozess, der in einer inklusiven Schule bei Kindern keineswegs homogenisiert werden darf. Dadurch ist auch nicht festzustellen, welche materiellen Eigenschaften für Kinder haptisch ansprechend sind. Somit kann dieses Kriterium nicht intersubjektiv nachvollziehbar definiert werden und es wird im Weiteren nicht berücksichtigt. Dies bedeutet nicht, dass die Materialität



eines Bilderbuches keinen Einfluss auf dessen Rezeption hat und somit auch betrachtet werden soll, allerdings dass sich für einen theoretisch konzipierten Auswahlprozess kein Kriterium mit deutlichem Mehrwert definieren lässt.

Hinzu wird in Anlehnung an Pfäfflin der Polyvalenzgrad mit Fokus auf dem Leerstellenpotenzial als Kriterium herangezogen. Damit wird auch der Vorschlag Herings das Kriterium der Leerstellen zu berücksichtigen, entsprochen. Da die anderen Aspekte des Polyvalenzgrades, wie in Kap. 3.4.1 erläutert, nicht verfolgt werden, wird das Kriterium ausschließlich das Leerstellenpotenzial fokussieren. Ziel ist es dabei, dass Irritationen und Fragen bei den Rezipierenden entstehen, die weiterführend betrachtet werden können. Dabei wird nicht quantitativ nach Leerstellen gesucht, sondern qualitativ. Da insbesondere Leerstellen, die für die Handlung eine große Relevanz aufweisen und Beteiligungs-spielräume eröffnen können. Als Leerstelle wird dabei ein Text- oder Bildelement „welche[s] die Leser [sic!] zur Bildung von Hypothesen über das Geschehen eines fiktionalen Textes und damit zur Mitarbeit an dessen Sinnkonstitution provozier[t]“ (Burdorf et al. 2007, S. 424) verstanden. Als Beispiel kann Alain Serres und Olivier Tallacs Bilderbuch *Jetzt!* angeführt werden. Leerstellen entstehen in diesem insbesondere hinsichtlich der erzählten Zeit in der Geschichte. So wird ein Tag eines Kindes, das eine KiTa besucht, immer wieder durch weitere Handlungsschauplätze erweitert. Während der Geschichte, die morgens in der Badewanne beginnt und abends im Bett des Kindes endet, werden alle Jahreszeiten durchlaufen und die Tante des Kindes findet einen Freund, wird schwanger und schließlich besucht der Cousin das Kind (vgl. Serres und Tallac 2009, S. 4 ff.). Dabei beginnt jeder Satz mit dem Wort jetzt. Dadurch ist anzunehmen, dass Irritationen hinsichtlich der tatsächlich erlebten Gegenwart des Kindes entstehen können. Ob das Kind sich an Begegnungen und Situationen erinnert, oder diese erlebt und direkt berichtet, bleibt in der Geschichte offen. Auch Nebengeschichten bieten Leerstellen, da diese nicht abgeschlossen sind. So wird erzählt, wie ein Schmetterling aus einer Raupe schlüpft und schließlich frierend in der Wohnung fliegt, was mit diesem weiterhin passiert, bleibt offen (vgl. ebd., S. 8 ff.). Da nicht nach der Quantität von Leerstellen, sondern vielmehr nach der Relevanz gefragt wird, wird im Rahmen des Kriterienkatalogs ein offenes Textfeld für relevante Leerstellen angeboten.

Die bei Pfäfflin vorgeschlagene Betrachtung von Tropen und rhetorischen Figuren, wird im Kriterium der einfachen literarischen Figuren nach Spinner aufgenommen. Konkret werden dabei Parallelismen, Reihungen, Wiederholungen und Oppositionen betrachtet (vgl. Spinner 2006, S. 9). Im Folgenden wird ein Mittel exemplarisch erörtert. Im

Bilderbuch *Sorum und Anders* von Yvonne Hergane und Christiane Pieper sind Oppositionen wiederzufinden. Dabei wird nicht von einem linguistischen Verständnis einer Lautopposition ausgegangen, sondern der Begriff als Gegensatz interpretiert. In dem Bilderbuch werden zwei gegensätzliche Figuren durch parallel erzählende Text- und Bildebene aufgebaut, bspw. „Sorum trägt Hosen, Anders ein Kleid. Sie hat es eilig, er lässt sich Zeit.“ (vgl. Hergane und Pieper 2018, S. 3 f.). Diese Oppositionen führen am Ende der Geschichte zu einer positiven Einordnung von Individualität und der sich daraus ergebenden Vielfalt (vgl. ebd., S. 21 f.). Dabei werden die Gegensätze aufgebaut, um Widersprüche und Unterschiede zwischen den Figuren zu verdeutlichen, ohne dabei Wertungen vorzunehmen. Die Geschichte bietet durch die Strukturierung anhand von Oppositionen Möglichkeiten in ein Gespräch mit den Schüler\*innen zu treten. Dabei könnte diskutiert werden, inwiefern sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufweisen. Somit könnte die Geschichte einen Impuls zur Thematisierung des Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinsamkeit bieten. Bei den vier genannten Merkmalen ist zu fragen, ob diese vorhanden oder nicht vorhanden sind.

Als weiteres Kriterium wird, wie bei Pfäfflin vorgeschlagen, eine Betrachtung stereotyper Vorstellungen vorgeschlagen. Dabei ist die Zielsetzung des Kriteriums, dass im Auswahlprozess kritisch reflektiert wird, inwiefern im Bilderbuch stereotype Vorstellungen reproduziert werden. Auch wenn diese reproduziert werden, so können diese immer noch explizit im Unterricht behandelt werden, somit gilt es nicht zwingend alle stereotypisierten Abbildungen von Texten generell abzulehnen, sondern sich vielmehr dieser bewusst zu werden. Unter dieses Kriterium fällt auch Herings Aspekt einer Sprache ohne Klischees, wobei nicht nur die textliche, sondern auch die bildliche Ebene berücksichtigt werden muss. Als Stereotyp lässt sich als „eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe“ (Petersen und Six-Materna 2006, S. 430) definieren. Dabei werden durch Kategorisierungsprozesse Eigenschaften zu bestimmten Gruppen zugeschrieben. Die meisten Stereotypisierungen erfolgen anhand der Kategorien Alter, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit (vgl. ebd.). Somit wird im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagen, insbesondere Geschlechterstereotype und mögliche rassistische Elemente im Auswahlprozess zu reflektieren. Dabei wird Rassismus als „institutionell und sozial verankerte Form der Diskriminierung von Gruppen mit geringer Macht bzw. Teilhabe an Ressourcen“ (Bornewasser und Waage 2006, S. 767) verstanden. Insbesondere die Reproduktion antisemitischer Stereotype muss zwingend Berücksichtigung finden, wobei davon auszugehen ist, dass dies in aktuellen Bilderbüchern nur in sehr geringem Maße von

Bedeutung ist. Geschlechterstereotype als „Erwartungen oder Überzeugungen darüber, welche Merkmale weibliche und männliche Personen wahrscheinlich besitzen“ (Hannover 2006, S. 467) können auf vielfältige Art und Weise in Bilderbüchern thematisiert werden. Auf Basis dieser Zuschreibungen entstehen gesellschaftliche Rollenstereotype, die die Individualität und Freiheit von Kindern beeinflussen können. Schon in der Kinder- und Jugendliteratur sind Zuschreibungen und Aberkennungen von Eigenschaften relevant. Böhm 2017 stellt in einer Auflistung dichotomisch geschlechterspezifischer Merkmale gegenüber und verdeutlicht unter anderem, dass Männern Attribute wie Durchsetzungsvermögen, Tapferkeit, Verstand und Vernunft und Frauen Attribute wie Schwäche, Liebe, Gefühle oder Abhängigkeit attestiert werden (vgl. Böhm 2017, S. 37 f.). Als Beispiel für die Thematisierung von Geschlechterstereotypen im Bilderbuch ist Melanie Laibls und Michael Rohers *Prinzessin Hannibal* aufzuführen. In diesem will ein Prinz lieber eine Prinzessin sein und fragt seine zahlreichen Schwestern, wie dies ginge (vgl. Laibl und Roher S. 1 ff.). Durch intertextuelle Bezüge werden dabei klassische Märchen und deren Rollenbilder aufgegriffen, so küsst der Prinz, auf Rat seiner Schwestern, „alle quakenden Bewohner des Schlossparkes“ (ebd., S. 15) und versucht Prinzen durch seine, von einem Turm hinabhängenden, Zöpfe anzulocken. Nachdem vielfältige Stereotype aufgegriffen wurden, entschließt sich der Prinz, diesen keinesfalls zu entsprechen, sondern das „Fünkchen Prinzessin“ (ebd., S. 21) in ihm zu entfachen und sich entsprechend seines Willens in eine Prinzessin zu verwandeln. Diese kontrastive Darstellung von klassischen Rollenbildern und den damit einhergehenden Zuschreibungen, hin zu einem Ablehnen dieser und einer selbstbestimmten Entscheidung, könnte im Hinblick auf Stereotype und deren Wirkweisen mit den Schüler\*innen betrachtet werden und dabei darauf eingegangen werden, dass vielmehr die individuelle Entscheidung und nicht die vorgegebenen Kategorisierungen maßgebend sein sollten. Für das Kriterium sollten werkabhängig möglicherweise gegebene Stereotype reflektiert werden, diese müssen dabei keinesfalls so explizit auftreten, wie es in dem beschriebenen Beispiel der Fall war. Um diese zunächst zu identifizieren, wird eine Skala nach vorhanden und nicht vorhanden vorgeschlagen.

Für die Reflexion alltagsästhetischer Elemente muss zunächst festgehalten werden, dass nicht von einem gemeinsamen Alltag für alle Kinder ausgegangen werden kann, was dieses Kriterium in seiner Breite einschränkt. Vielmehr werden innerhalb dieses Kriteriums nur wenige institutionelle Kontexte als gemeinsamer Teil eines Alltages angesehen. Dabei soll der Fokus auf den gemeinsamen Alltagserfahrungen liegen und kein

gegenständlicher Bezug bestehen, weshalb nicht mehr von alltagsästhetischen Elementen gesprochen wird. Somit könnte eine Reflexion über den gegebenen bildungsinstitutionellen Kontext als Alltagserfahrung evoziert werden. So bietet das Bilderbuch *Ich war's nicht!, sagt Robinhund* Potenziale, die Wirkmächtigkeit von bildungsinstitutionellen Strukturen und die Folgen eines bestrafenden Habitus für Kinder in Elementar und Primarbereich zu reflektieren. Diese thematische Setzung könnte insbesondere in der Szene, in der Robinhund in das Büro der KiTa Leitung gerufen wird, auch durch die verstärkende Wirkung der Farben, betrachtet werden. In dieser Szene führend die überwiegend roten und violetten Farbtöne zu einer kraftvollen und niederdrückenden Atmosphäre (Kurwinkel 2017, S. 142). Hinzu ist die Figur der KiTa Leitung überproportional groß gezeichnet, sodass sie aus Robinhunds Sicht den ganzen Raum ausfüllt und er nur noch weglaufen kann (vgl. De Faria 2015, S. 23 f.). Diese piktoralen Besonderheiten sind in diesem Fall Teil der erzähltechnischen Merkmale, die das Gefühl des Kindes verdeutlichen. In Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Erlebnisse in KiTa und Grundschule könnte ein Gespräch über die Gefühle der Kinder in vergleichbaren Situationen ggf. auch mit anderen Autoritäten entstehen. Diese Reflexion eines alltäglichen Vorganges beruht auf Erlebnissen, die zwangsweise entstehen, sei es in bildungsinstitutionellen Kontexten oder im Elternhaus. Eine Operationalisierung des Kriteriums ist allerdings nicht möglich. Je nachdem, welche Erfahrungen bspw. durch Exkursionen, die Kinder noch gemeinsam erleben, bieten sich unterschiedlichste Bilderbücher an. Spezifische erzähltechnische, thematische und sprachliche Merkmale, die diesen Reflexionsprozess anregen, stehen immer in direkter Abhängigkeit von Lerngruppe und Werk und sind nicht zu generalisieren. Somit wird



Abbildung 4 *Robinhund* von Maria De Faria (vgl. ebd.).

im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagen, dieses Kriterium rein qualitativ zu beschreiben und als möglichen Impuls zur Auswahl zu betrachten, ohne dabei eine konkrete Skala zur Einteilung festzuschreiben. Das Kriterium wird dabei umbenannt und im Folgenden als Reflexion alltäglicher Erfahrungen bezeichnet.

Hinzu wird das von Pfäfflin vorgeschlagene Kriterium der Thematisierung von

Grundmustern menschlicher Erfahrungen als Kriterium herangezogen. Als Themen schlägt sie Liebe, Freundschaft, Tod, Geburt, Generationskonflikte oder Gewalt vor (Pfäfflin 2010, S. 42). Spinner sieht als Hauptthema der Literatur „innere Verwicklungen“ (Spinner 2006, S. 10), die laut ihm zufolge Zuneigung, Liebe, Hass, Eifersucht, Minderwertigkeitsgefühle und Gleichgültigkeit thematisieren können. Diese stellen ebenfalls Grundmuster menschlicher Erfahrungen dar und werden somit als Erweiterung herangezogen. Fiktive Bilderbücher benötigen eine emotionale Reaktion bei dem\*der Lesenden, wenn ein Text den\*die Schüler\*in emotional nicht anspricht, dann ist zu vermuten, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Figuren weniger intensiv stattfinden wird. So fordert Spinner unter seinem Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (ebd., S. 9), dass Schüler\*innen eigene Gefühle, Sichtweisen und Wünsche im Text wiederfinden können, wobei durch die Figuren durchaus auch eine Alteritätserfahrung, die durch ihr Irritationspotenzial eine Selbstreflexion fördern kann, entstehen soll (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass dieses Kriterium keinesfalls für alle Sachbilderbücher angelegt werden kann, in Summe, aus den genannten Aspekten, allerdings trotzdem sinnvoll erscheint. Da Generationskonflikte in der Grundschule vermutlich keine zentrale Rolle einnehmen, wird dieses Merkmal nicht weiterverfolgt. Zusätzlich zu den von Pfäfflin und Spinner genannten Aspekten werden die Grundmuster Erwachsenwerden und Gemeinschaft berücksichtigt. Der Aspekt Erwachsenwerden wird durch die fortschreitende Entwicklung in der Grundschule zwingend angesprochen. Gemeinsamkeit steht dem Merkmal der Minderwertigkeitsgefühle entgegen und wird in verschiedenen Formen von Kindern erlebt, dabei können sie sowohl Teil einer Gemeinschaft sein als auch von dieser ausgeschlossen. Hinzu werden die im Schulalltag relevanten Aspekte Streit, Scham und Wut ergänzend vorgeschlagen. Somit ergibt sich die folgende Merkmalliste für Grundmuster menschlicher Erfahrungen: Liebe, Hass, Freundschaft, Zuneigung, Erwachsenwerden, Tod, Geburt, Streit, Gewalt, Wut, Eifersucht, Scham, Minderwertigkeitsgefühle, Gemeinsamkeit und Gleichgültigkeit. Diese Themen können und werden auf vielfältige Art und Weise in Bilderbücher aufgegriffen.

Als Beispiel zur Thematisierung menschlicher Grundmuster wird das Bilderbuch *Stromer* von Sarah V<sup>3</sup>. und Claude K. Dubois angeführt. In diesem wird die Geschichte eines Obdachlosen namens Stromer und seines Alltages und einer Begegnung mit einem Kind erzählt (vgl. Dubois und V. 2017, S. 1 ff.). Dabei werden Minderwertigkeitsgefühle,

---

<sup>3</sup> Die Veröffentlichungen erfolgen mit dem Kürzel als Nachnahmen

Zuneigung, Gleichgültigkeit, Scham und Gewalt thematisiert. Es wird die Gleichgültigkeit der Gesellschaft, die Stromer keine Beachtung schenkt, in Bild und Text gezeigt. So werden nur neben ihm laufende Füße und seine Tätigkeit als „Den Leuten zuschauen, die vorbeigehen“ (ebd., S. 17) beschrieben. Stromer fühlt sich gedrängt aus einem Bus auszusteigen, da er sich seines Geruches schämt (vgl. ebd., 37 f.). Diese Minderwertigkeitsgefühle einer gesellschaftlichen Norm nicht zu entsprechen, münden auch in physischer und psychischer Gewalt. So wird Stromer zum einen von seinem Platz vertrieben und zum anderen eine dringend benötigte Mahlzeit verwehrt (vgl. ebd., S. 21 f. und S. 29). Zuneigung erfährt er von einem Kind, das in einem Keks gibt, den er für sich als „beste[n] Keks der Welt“ (ebd., S. 66) empfindet. Dieser Keks gibt ihm wiederum neue Kraft, sich erneut an gesellschaftliche Unterstützungseinrichtungen zu wenden. Die Geschichte, die gesellschaftliche Missstände sehr realistisch darstellt, ist nicht pauschal für alle Kinder in einem inklusiven Literaturunterricht der Grundschule zu empfehlen, sondern vielmehr von der Zone der aktuellen Entwicklung abhängig. Allerdings ist dieses Bilderbuch ein Beispiel emotionaler Involviertheit durch Thematisierung eines gesellschaftlichen Problemfeldes. Dabei ist bei diesem Kriterium anzumerken, dass die Merkmalsliste einen Vorschlag darstellt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt, sie kann und sollte erweitert werden. Für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kriteriums wird diese Merkmalsliste als Grundlage für die Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen angenommen, wobei keinesfalls alle Merkmale wiederzufinden sein müssen.

Des Weiteren wird das bei Pfäfflin genannte Kriterium der Förderung der Identitätsentwicklung betrachtet. Dabei wird Pfäfflin entsprochen und anhand von Identitätsfragen und dem Aufgreifen von bekannten Problemen, Ängsten oder Träumen eine Einschätzung eines Werkes vorgeschlagen. Dabei ist kritisch zu reflektieren, dass diese Einschätzungen anhand wenig fundierter Hypothesen getätigt werden und ggf. die Individualität der Kinder nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden kann. Hinzu wird gefragt, ob der Handlungskontext ein Einfühlen in die Figur ermöglicht. Die Erzählperspektive wird an dieser Stelle nicht aufgegriffen, da diese bereits ein eigenständiges Kriterium dargestellt. Eine Anschlussfähigkeit an die Lebensumwelt der Kinder wird nicht als Merkmal verfolgt, da es sich dabei um eine in großem Maße hypothetischen Referenzwert handelt, zumal die Lebensumwelt der Kinder nur in Ausschnitten einzuschätzen ist. Als Beispiel fungiert das Bilderbuch *Kleines Nashorn, wo fährst du hin* von Meg McKinlay und Leila Rudge. In diesem will ein kleines Nashorn die Welt bereisen. Gegen die Meinung der älteren Nashörner und deren Einwände, bspw. „Wir haben Schlamm und Gras

und Bäume. Wir haben alles, was ein Nashorn sich nur wünschen kann“ (McKinlay und Rudge 2018, S. 7) oder „Du bist ein Nashorn, du gehörst hierher“ (ebd., S. 8) baut das kleine Nashorn ein Boot, erlebt Abenteuer in der ganzen Welt und inspiriert durch seine Erzählungen nach der Rückkehr ein weiteres kleines Nashorn. Die Geschichte bietet die Möglichkeit die Identitätsentwicklung der Figur zu thematisieren. Dabei muss zunächst gesagt werden, dass es sich um ein kleines Nashorn innerhalb einer erwachsenen Gruppe handelt, dies könnte für Kinder eine alters- und situationsbedingte Identifikation mit der Figur ermöglichen. Das Nashorn durchläuft einen Prozess hin zur Mündigkeit und Selbstständigkeit, der im Rahmen einer Identitätsfindung von großer Relevanz ist. Dabei wird eigeninitiativ ein Ziel verfolgt. Die alten Autoritäten werden angehört, allerdings findet eine Ablösung von diesen statt. Ängste werden überwunden und Risiken eingegangen. Der Prozess von Fremd- zu Selbstbestimmung von Unmündigkeit zu Mündigkeit kann als zentraler Aspekt einer Identitätsfindung der Figur angesehen werden. Dies ist durchaus auf die Entwicklung der Kinder zu übertragen. Teil der Identitätsfindung ist es, sich seiner Wünsche und Träume bewusst zu werden und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen. Auch Ängste zu überwinden und Risiken einzugehen sind relevante Aspekte einer Identitätsentwicklung, da dadurch immer wieder neue Erfahrungen gesammelt werden können. Das Kriterium bleibt in Summe rein qualitativ und ist nicht weiter zu operationalisieren, da die Identitätsentwicklung als subjektiver Prozess keinesfalls anhand von einer Skala eingeschätzt werden kann und auch die Rezeptionsmöglichkeiten und Entwicklungsstände der Kinder berücksichtigt werden müssen.

Außerdem wird das Kriterium der Auseinandersetzung mit Wertfragen, wie bei Pfäfflin genannt, verfolgt. Dies ist nicht intersubjektiv zu definieren, da Wertfragen in Referenz auf einen festgelegten Wertekanon definiert werden müssten. Trotzdem wird das Kriterium als rein qualitativ vorgeschlagen. Als Beispiel könnte anhand des mehrfachadressierten Bilderbuches *Eine Wiese für alle* von Hans-Christian Schmidt und Andreas Német mehrere Wertfragen thematisiert werden. In dem Buch kommt ein andersfarbiges fliehendes Schaf an eine Küste und bittet um Hilfe von einer Schafsherde (vgl. Német und Schmidt 2020, S. 8). Diese ist allerdings unentschlossen und bietet nur sporadische Hilfestellungen (vgl. ebd., S. 15 f.). Bis schließlich das Schaf vermeintlich ertrinkt und eine schwarze Doppelseite folgt (vgl. ebd., S. 26 f.). Wenn sich der\*die Rezipierende zum Weiterlesen entschließt, wird er\*sie zum Rettenden des Schafes und dieses wird von der Herde doch aufgenommen (vgl. ebd., S. 30 f.). Erwachsene erinnert die Geschichte an die Situation an den europäischen Außengrenzen, insbesondere da die Brutalität der

gesellschaftlichen Realität durch die unterlassene Hilfestellung der Schafsherde aufgegriffen wird. Auch Kinder rezipieren über Nachrichten oder erleben direkt innerhalb einer Fluchterfahrung diese Situation und könnten die Parallele ziehen. Hinzu könnten sich für Kinder zunächst allgemeine Fragen zu Hilfe, Toleranz und Akzeptanz stellen und deutlich werden, dass jede\*r einzelne durch sein\*ihr Verhalten einen entscheidenden Unterschied leisten kann. Dabei ermöglicht das Buch ein Nachdenken über das Verhalten jedes Individuums, dass Teil einer überlegenen Mehrheit ist. Die Entscheidung, ob eine solche Thematik angesprochen werden sollte und ob eine Abstraktion vom Bilderbuch auf gesellschaftliche Prozesse erfolgt, ist sensibel in Abhängigkeit von der jeweiligen Lerngruppe zu treffen.

Hells Kriterium der Länge der Sätze und Textabschnitte bedarf einer Konkretisierung, da nicht deutlich wird, ab wann ein Satz als kurz oder lang gilt. Für diese wird im Rahmen dieser Ausarbeitung auf den sprachdidaktischen Ansatz des Lesbarkeitsindex<sup>4</sup> zurückgegriffen und mit Hilfe dieses eine Schwierigkeit des Textes ermittelt. Um den LIX zu ermitteln, wird zunächst eine durchschnittliche Satzlänge eines Textes durch Division der Gesamtlänge des Textes und der Anzahl der Sätze ermittelt (vgl. Nickel 2011, S. 30). Darauf folgend muss der prozentuale Anteil langer Wörter festgestellt werden, dabei gilt, in Rückgriff auf die empirische Forschungen Björnsson 1968, ein Wort ab einer Länge von sieben Buchstaben als ein langes Wort (vgl. ebd., S. 30 f.). Um den Prozentwert zu erhalten, wird die Anzahl der langen Wörter durch die Anzahl der Wörter des Textes dividiert und anschließend mit 100 multipliziert. Abschließend wird die durchschnittliche Satzlänge und der prozentuale Anteil der langen Wörter addiert. Dies führt zu der Formel:

$$\text{LIX} = \frac{\text{Anzahl der Wörter}}{\text{Anzahl der Sätze}} + 100 * \frac{\text{Anzahl der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben}}{\text{Anzahl der Wörter}}$$

Durch diese Erweiterung des Kriteriums wird auch Niemanns Empfehlung, den Anteil der komplizierten Wörter in der Auswahl zu berücksichtigen, nachgekommen (vgl. Niemann 2009, S. 4). Dabei greifen mehrere Kriterien ineinander, insbesondere im Kriterium der bildungssprachlichen Mittel können ebenfalls komplizierte Wörter identifiziert werden. Für Sachtexte ist der LIX gut anzuwenden, bei literarischen Texten hingegen müssen weitere Aspekte berücksichtigt werden. Ein lyrisch aufgebautes Bilderbuch mit Reimen kann einen geringen LIX aufweisen, in der Rezeption aber trotzdem durchaus komplexe

---

<sup>4</sup> Im Folgenden abgekürzt durch LIX



Anforderungen stellen (vgl. Olsen 2016, S. 72). Auch Vergleiche, Metaphern, Wiederholungen und andere Besonderheiten eines Textes können die Komplexität maßgeblich beeinflussen, deshalb wird der LIX in diesem Kriterienkatalog als ein Element für den Auswahlprozess, aber keineswegs als alleiniges Instrument, angesehen. Für die Normwerte wird in weiten Teilen Nickels Vorschlag, der eine Spezifizierung Bjørnsson auf den unteren Stufen vorsieht, entsprochen (vgl. Nickel 2011, S. 31). Lediglich die zwei letzten Stufen wurden ergänzt (vgl. Wild und Pissarek 2018, S. 10). Daraus folgt die nachstehende Klassifizierung:

Sehr leichter Text, Lesestufe 1	$LIX \leq 20$
Sehr leichter Text, Lesestufe 2	$LIX \leq 25$
Sehr leichter Text, Lesestufe 3	$LIX \leq 30$
Leichter Text, Lesestufe 4	$LIX \leq 35$
Leichter Text, Lesestufe 5	$LIX \leq 40$
Durchschnittlicher Text	$LIX \leq 50$
Schwerer Text	$LIX \leq 60$
sehr schwerer Text	$LIX \leq 80$

Für die praktische Verwendung ist anzumerken, dass durchaus eine Stichprobe von bspw. 100 Wörtern analysiert werden kann und keineswegs jedes Wort eines Bilderbuches gezählt werden muss. So konkludiert Nickel 2011, dass der LIX „relativ genau und leicht zu handhaben“ (Nickel 2011, S. 32) sei. Damit die Verwendung deutlich wird, erfolgt eine beispielhafte Ermittlung des LIXs anhand des Bilderbuches *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* von Martin Baltscheit. Für dieses Bilderbuch ergibt sich folgende ausgefüllte Formel, bei einer um 8 Wörter aufgerundeten Wortanzahl von 650:

$$LIX = \frac{650}{76} + 100 * \frac{87}{650} \quad \Leftrightarrow \quad LIX = 21,94$$

Somit liegt der gerundete LIX bei einem Wert von 22 und ist einem sehr leichten Text auf Lesestufe 2 zuzuordnen, wobei kritisch anzumerken ist, dass die Normwerte höchstwahrscheinlich nicht in einem inklusiven Setting ermittelt wurden. Diese Information kann nur im Zusammenspiel mit anderen Kriterien für einen inklusiven Literaturunterricht herangezogen werden, da der LIX zunächst lesedidaktisch argumentiert. Trotzdem kann so eine grobe Schwierigkeit des Textes festgestellt und dadurch eine textliche Einschätzung als Grundlage zur Differenzierung hergestellt werden.

Des Weiteren wird, in Anlehnung an Hell, das Kriterium der anschaulichen Sprache

vorgeschlagen. Dabei wird Hells Forderung einer anschaulichen Sprache, durch Hollsteins und Sonnenmosers Vorschlag Metaphern und Vergleiche als Konkretisierung heranzuziehen, nachgegangen (vgl. Sonnemoser und Hollstein 2017, S. 44). Hinzu wird dieses Kriterium mit Herings Forderung nach der Verwendung rhetorischen Figuren insbesondere von Vergleichen, Metaphern und Symbolen zusammengeführt. Dadurch werden als Kriterien einer anschaulichen Sprache Metapher, Vergleiche und Symbole vorgeschlagen. Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden im Folgenden Kurzdefinition der Begriffe beschrieben. Metaphern werden dabei als eine „Ersetzung des eigentlichen Ausdrucks durch einen anderen Ausdruck, der mit ihm in einer Ähnlichkeitsbeziehung steht“ (Spörl 2009, S. 95) verstanden. Dabei entsteht eine Unsicherheit des Gemeinten und Metaphern sind nicht eindeutig semantisch zu übersetzen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur Metapher, die keinen Vergleichspartikel voraussetzt, wird bei einem Vergleich ein „Gegenstand durch einen ihm ähnlichen Gegenstand“ (vgl. ebd., S. 19) mit Hilfe eines Vergleichspartikels, häufig *wie*, konkretisiert. Die Definition des Begriffes Symbol ist nicht in gleicher Art und Weise trennscharf zu tätigen, da vielfältige Konzepte gegeben sind (vgl. ebd., S. 112). Ein Symbol als „mehrdeutiges literarisches Zeichen, das die Interpretationsbedürftigkeit eines literarischen Textes erzeugt“ (Burdorf et al. 2007, S. 744) weist über den Textabschnitt auf einen abstrakteren Sachverhalt. Spörl nennt als Beispiel die in der Bibel eingeführte Schlange, die in weiteren Kontexten als Symbol für eine\*n Verführer\*in interpretiert werden kann (vgl. Spörl 2009, S. 114).

Beispiele für die anderen rhetorischen Mittel sind in dem Bilderbuch *Der Flaschenpostfinder* von Michelle Cuevas und Erin E. Stead zu finden. In der Geschichte rund um einen Außenseiter, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, die ankommende Flaschenpost zuzustellen, sind vielfältige Vergleiche und Metaphern wiederzufinden. So werden die Vergleiche „Manchmal musste er aber so weit laufen, dass sein Kompass rostig wurde und ihm die Einsamkeit wie scharfkantige Fischeschuppen ins Herz schnitt.“ (Cuevas und Stead 2018, S. 6) oder „Manchmal waren die Nachrichten geschrieben, als hätte die Feder jemand in Trauer getunkt“ (ebd., S. 8) genutzt, um Gefühle und Eindrücke zu verdeutlichen. Als Beispiel für eine Metapher kann die Beschreibung der Gefühle der Menschen, die einen Brief zugestellt bekommen haben, herangezogen werden. So wird vom Flaschenpostfinder festgestellt: „[...] ein Brief kann ein Schatz sein. Eine Perle, von einer Muschel umhüllt.“ (ebd., S. 10). Metaphern, Symbole und Vergleiche setzen immer eine interpretatorische Leistung voraus, die auch im Zuge eines angeleiteten Unterrichtsgesprächs angebahnt werden kann. Insbesondere deshalb ist es für einen Auswahlprozess

wichtig die Aspekte anschaulicher Sprache bereits im Vorhinein zu betrachten, um ggf. auch entsprechende Aufgaben oder Impulsfragen erstellen zu können. Dabei müssen keinesfalls alle Merkmale gegeben sein, auch eine Betrachtung eines Einzelfalles ist möglich.

Hinzu wird das Kriterium der lebendigen Sprache, wie von Hell vorgeschlagen, weiterverfolgt. Rekurrierend auf Hollstein und Sonnenmoser wird dabei weitgehend der Konkretisierung auf die Merkmale: Lautmalerei, wörtliche Rede, Interjektionen und umgangssprachliche Elemente entsprochen (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2017, S. 44). Wobei der Teilaspekt umgangssprachliche Elemente nicht weiterverfolgt wird, da eine Operationalisierung aus verschiedenen Gründen unpraktikabel erscheint. Zum einen ist Umgangssprache in sich im Wandel und der Begriff unkonkret und zum anderen ist die Umgangssprache immer kontextualisiert und gebunden an eine Altersgruppe zu betrachten. Das soll keineswegs heißen, dass Bilderbücher in Bildungssprache verfasst werden sollen, deshalb wird für die Identifikation möglicher Schwierigkeiten an dieser Stelle auf das Kriterium der bildungssprachlichen Mittel verwiesen. Für die Einordnung in eine lebendige Sprache, wird somit das rhetorische Mittel Lautmalerei und die Kriterien wörtliche Rede und Interjektionen herangezogen. Wobei Interjektionen allgemein als Ausrufesätze verstanden werden und nicht im Sinne der Wortart. Dabei gilt, dass keineswegs alle Merkmale erfüllt sein müssen, damit von einer lebendigen Sprache gesprochen werden kann, denn insbesondere die Frequenz der Merkmale ist zu berücksichtigen. In dem Bilderbuch *Das tierische Wörterbuch* von Lila Prap sind Onomatopoetika von verschiedensten Tieren dargestellt. Dabei werden unterschiedliche Sprachen der Tierlaute beschrieben und somit der Darstellung eines Hahns neben dem deutschen Onomatopoetikum „KIKERIKI“ (Prap 2006, S. 21 f.) auch bspw. französische „COCORICO“ (ebd.) und isländische „GAGG-A-LA-GÚ“ (ebd.) Entsprechungen angeführt. So werden auch Anknüpfungspunkte für Mehrsprachigkeit gegeben. In diesem Sonderfall liegt ein klarer Fokus auf Onomatopoetika, das bedeutet nicht, dass für eine lebendige Sprache eine so hohe Frequenz des Auftretens der Merkmale gegeben sein muss. Ein weiteres Beispiel ist das Buch *Zwei für mich, einer für dich* von Jörg Mühle. Dabei sind besonders die anderen beiden Merkmale der lebendigen Sprache, die wörtliche Rede in Verbindung mit Interjektionen zu betrachten. Innerhalb der Geschichte wollen ein Bär und ein Wiesel drei Pilze unter sich aufteilen (vgl. Mühle 2019, S. 5 ff.). Dabei wird nicht ein Pilz geteilt, sondern es entsteht ein Konflikt über den dritten Pilz und wem dieser zusteht. Der Höhepunkt der Auseinandersetzung ist sprachlich durch wörtliche Rede und Interjektionen



Abbildung 5 *Zwei für mich, einer für dich* von Jörg Mühle (vgl. ebd., S. 15 f.)

geprägt, wodurch der Streit lebendig erscheint (vgl. Abb. 5). Die Interjektionen geben dabei den Aussagen der Figuren Nachdruck und führen, in Kombination mit der Schriftgröße und Strichstärke, dazu, dass der Eindruck entsteht, dass sich die Figuren anschreien. Somit wird das Kriterium der lebendigen Sprache anhand der

Merkmale Lautmalerei, wörtliche Rede und Interjektionen eingeschätzt, dabei gilt, umso mehr Merkmale gegeben sind, desto lebendiger die sprachliche

Gestaltung.

Als weiteres Kriterium wird die differenzierte Beschreibung der Figuren durch Text und Bild, wie von Hell als Teilaspekt angesprochen, diskutiert. Dabei wird das Kriterium von Hering Korrespondenz von Farb- und Formsprache zu Gefühlen der Figuren, als Teilaspekt einer differenzierten Beschreibung gefasst. Hell konkretisiert das Kriterium nicht weiter. So bleibt offen, wie eine differenzierte Beschreibung der Figuren in Text und Bild gestaltet sein könnte. Für den Text könnte vermutlich angenommen werden, dass ausführliche Beschreibung des Aussehens, der Lebensumstände und der Gefühle eine Differenzierung ermöglicht. Auch die Sprechweise der Figur könnte berücksichtigt werden. Auf bildlicher Ebene könnte eine abwechslungsreiche Darstellung von Gestik, Mimik und verschiedene Handlungen der Figuren zu dieser beitragen. Hierbei könnte auch Hering's Aspekt der Farb- und Formwirkung berücksichtigt werden. Durch diese Aspekte könnte ein Identifikationspotenzial der Figuren entstehen. Dieses Kriterium negiert allerdings Potenziale undifferenzierter und typisierter Darstellung von Figuren. Ein Beispiel für eine allgemeine Darstellung einer Figur wäre *Unsichtbar in der großen Stadt* von Sydney Smith. In diesem Bilderbuch berichtet ein Kind von den Abenteuern und Gefahren in einer großen Stadt. Auch wenn dabei das Kind immer in gleicher Kleidung und ohne Gesichtszüge gezeichnet auftritt, so entsteht trotzdem eine Geschichte voller Identifikationspotenzial. Bereits die Szenerie der Geschichte, ein kleines Kind allein in der großen Stadt, könnte bei einigen Kindern Erinnerungen wecken. Auch die damit einhergehenden Ängste und Gefahren, die das Kind schildert, bieten Anknüpfungspunkte. Dabei spielt es eher eine Rolle, dass eine homodiegetische Erzählinstanz direkt über ihre

Erlebnisse und Erfahrungen berichtet, als die Lebensumstände, Mimik, Gestik oder auch Korrespondenz der Form- und Farbgebung mit den Gefühlen der Figur. Ob eine differenzierte oder undifferenzierte Beschreibung der Figuren Auswirkungen auf spezifische Kompetenzziele und deren Erwerb hat, müsste somit zunächst (empirisch) untersucht werden. So bleibt der Mehrwert dieses Kriteriums zu vage und es wird nicht weiter berücksichtigt. Das heißt nicht, dass die Gestaltung der Figuren nicht Teil der Betrachtung in einem inklusiven Literaturunterricht sein kann und sollte, allerdings können die vorgeschlagenen Merkmale einer differenzierten Figur keine sinnvolle grundlegende Einschätzung zur Figurengestaltung ermöglichen.

Als letztes Kriterium werden die Erzählmuster, wie bei Hering vorgeschlagen, herangezogen. Dabei wird in klassisch, episodisch und Einzelbilder unterteilt. Klassische Erzählmuster werden dabei nicht mit einem Beispiel belegt, da anzunehmen ist, dass diese hinreichend rezipiert und analysiert wurden. Als Beispiel für Einzelbilder wird Norman Messengers *Stell dir vor ... Das Wunder-Bilder-Buch* angeführt. In diesem können durch Faltungen, Verschiebungen und Drehungen fantastische Gegenstände manipuliert und neu kombiniert werden. Dabei stehen die einzelnen Seiten nur dadurch in Verbindung, dass sich immer etwas vorgestellt werden soll. Eine vollständige Dramaturgie weist das Bilderbuch nicht auf. Anders das episodisch erzählende Bilderbuch *Wo ist mein Hut* von Jon Klassen. In diesem wird mit einer kurzen Exposition, einer Abbildung des Bären, und direkt folgender Komplikation „Mein Hut ist weg. Ich will ihn zurück“ (vgl. Klassen 2011, S. 2) eingestiegen. Daraufhin wird episodisch die Suche des Bären nach dem Hut erzählt. Dabei begegnet der Bär verschiedenen Tieren im Wald, wobei jede Begegnung als Episode der Suche verstanden werden kann. Es entsteht ein linearer Zeitverlauf. Bis schließlich der Bär den Hut auf dem Kopf des Kaninchens findet und dieses frisst (vgl. ebd., S. 24 ff.). Mit dieser Auflösung entsteht eine vollständige Dramaturgie der Geschichte. Für die Operationalisierung wird vorgeschlagen bei den drei Erzählmustern jeweils nach vorhanden oder nicht vorhanden zu fragen.

Im Folgenden werden die entwickelten Kriterien durch Oberbegriffe strukturiert und in Kategorien zusammengefasst, bevor der Kriterienkatalog abschließend aufgestellt wird.

#### **4.2.3 Zusammenführung der entwickelten Kriterien und Festlegung von Kategorien**

Um die Orientierung innerhalb des Kriterienkataloges zu vereinfachen, werden verschiedene Kriterien in Kategorien zusammengeführt. Durch ausgewählte Hyperonyme, die als Kategoriebezeichnungen fungieren, kann eine Strukturierung des Kriterienkataloges

ermöglicht werden. Dies ermöglicht es ebenfalls einzelne Fokussetzungen im Auswahlprozess zu tätigen und Bilderbücher hinsichtlich bspw. ausschließlich sprachlicher Aspekte zu vergleichen. Wobei der Kriterienkatalog deutlich primär durch das Zusammenwirken aller Kriterien eine umfassende Werkeinschätzung ermöglichen soll. Als erster Oberbegriff wird vorgeschlagen, von thematisch-inhaltliche Setzungen zu sprechen. Diese sollen dabei die Kriterien, stereotype Vorstellungen, Reflexion der alltagsästhetischen Elemente und die Thematisierung von Grundmustern menschlicher Erfahrungen umfassen. Dabei sollen kritische Lesarten des Textes hinsichtlich möglicher Stereotype und die Frage nach der emotionalen Involviertheit der Leser\*innen im Fokus stehen. Ein defizitorientierter Blick der nach der Thematisierung einzelner Heterogenitätsdimensionen im Bilderbuch, insbesondere Be\_hinderung, fragt, wird aufgrund der Widersprüche zum geschilderten Inklusionsverständnis abgelehnt. Die zweite Kategorie umfasst alle sprachlichen Kriterien und wird deshalb mit dem Oberbegriff Sprache beschrieben. Dabei sind die Kriterien mehrsprachige Ausgabe, bildungssprachliche Mittel, einfache literarische Formen, Lesbarkeitsindex, lebendige und anschauliche Sprache von Relevanz. Dadurch soll eine umfassende Einschätzung der sprachlichen Komplexität und möglicher Zugangsschwierigkeiten ermöglicht werden. Des Weiteren wird vorgeschlagen, anhand der Kategorie Zusammenwirken von Bild und Text weitere Kriterien zu strukturieren. Darunter fallen die Kriterien: Erzählmuster, Bild-Text-Interdependenzen, Erzählinstanz, Leerstellenpotenzial und Komplexität der Handlung. All diese Kriterien sollten in Betrachtung von textlicher und piktoraler Ebene eingeschätzt werden, auch wenn bei einzelnen durchaus unterschiedliche Gewichtungen der Relevanz der beiden Ebenen möglich sind, bspw. die Erzählinstanz kann primär aus der textlichen Ebene identifiziert werden. Hinzu wird in Anlehnung an Pfäfflin von der Kategorie der didaktischen Potenziale gesprochen. Wobei darunter die Kriterien Förderung der Identitätsentwicklung und die Auseinandersetzung mit Wertfragen gefasst werden. Abschließend wird die Transformierbarkeit eines Werkes anhand des Kriteriums der Multimedialität eingeschätzt.

### **4.3 Kriterienkatalog**

Im Folgenden wird der Kriterienkatalog in tabellarischer Form dargestellt. Zuvor werden einige Vorbemerkungen im Hinblick auf einzelne Kriterien und die allgemeine Operationalisierung der Kriterien ausgeführt. Dabei sollen diese die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kriterienkataloges verstärken.

### 4.3.1 Vorbemerkungen

Bevor der Kriterienkatalog abschließend aufgestellt wird, werden einige erklärende Erläuterungen getätigt. Zunächst ist festzuhalten, dass einige Kriterien für textlose Bilderbücher nicht anwendbar und für Sachbilderbücher nur bedingt anwendbar erscheinen und somit ein Fokus auf die Auswahl von Erzählbilderbüchern liegt. Trotzdem können und sollen alle Bilderbücher anhand der jeweils sinnvoll erscheinenden Kriterien überprüft werden, um eine grundlegende Einschätzung eines Werkes zu ermöglichen. Innerhalb des Kriterienkataloges werden neben der Kriteriumsbezeichnung und einer Impulsfrage auch Merkmale und eine Einschätzungsmöglichkeit gegeben. Dabei kann eine Einschätzung der Merkmale anhand der dichotomischen Skala *vorhanden* (grüne Felder) oder *nicht vorhanden* (gelbe Felder) getätigt werden. Bei rein qualitativen Kriterien wird auf Grundlage der Impulsfrage und einer Kurzüberschrift ein offenes Textfeld angeboten. Die qualitativen Kriterien erfüllen die Zielsetzung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nur in Ansätzen, auch wenn durch Definitionen und Beispiele gezeigt wurde, wie eine exemplarische Betrachtung stattfinden kann. Trotzdem bieten diese einen deutlichen Mehrwert, da sonst insbesondere die didaktischen Kriterien nicht mehr berücksichtigt werden würden. Somit wird dafür plädiert, diese in der gegebenen offenen Form des Kriterienkataloges zu berücksichtigen, wobei deutlich ist, dass die jeweiligem Einschätzungen und Überlegungen von der Fachexpertise der entsprechenden Lehrkraft abhängen. Die Definitionen der Kriterien sind implizit aus den Impulsfragen und in Länge aus dem Kapitel 4.2.2 zu entnehmen. Bei der Bearbeitung des Kriterienkataloges gilt nicht, dass die Einschätzung von vielen Merkmalen als vorhanden eine grundsätzliche Eignung des Buches für einen inklusiven Literaturunterricht bedeutet, vielmehr kann anhand dieser werkimmanente Einschätzung in Bezug auf eine angestrebte Kompetenz und eine Lerngruppe die Unterrichtsplanung unterstützt werden. Hinzu wurden verschiedene Kriterien an die Form eines Kataloges angepasst. Zum einen sind die Grundmuster menschlicher Erfahrungen gruppiert, um eine schnelle Einschätzung zu ermöglichen, zum anderen wurde die Skala des LIX angepasst, da bei Bilderbüchern keine Werte über 50 zu erwarten sind. Für das Kriterium der Mehrsprachigkeit wird auf die Lerngruppe und die in dieser vorherrschenden Sprachen verwiesen, da nicht pauschal Sprachen festgelegt werden sollen. Somit handelt es sich bei den in der Tabelle eingetragenen Sprachen lediglich um einen Vorschlag, der zwingend an die Lerngruppe anzupassen ist. Im Folgenden ist der Kriterienkatalog tabellarisch dargestellt.

#### 4.3.2 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Kriterium	Impulsfrage	Merkmale und Einschätzungsmöglichkeit									
<b>Kategorie: Thematisch-inhaltliche Setzungen</b>											
Stereotype Vorstellungen	Werden im Bilderbuch stereotype Vorstellungen reproduziert?	Rassistische Strukturen					Geschlechterstereotype				
Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen	Werden Grundmuster menschlicher Erfahrungen im Bilderbuch angesprochen?	Liebe, Freundschaft, Zuneigung	Hass	Erwachsenwerden	Tod	Geburt	Streit, Gewalt, Wut, Eifersucht	Scham, Minderwertigkeitsgefühle	Gemeinsamkeit	Gleichgültigkeit	
Reflexion alltäglicher Erfahrungen	Wird die Reflexion alltäglicher Erfahrungen im Bilderbuch angeregt? (Fokus auf gemeinsamen Erfahrungen)	Mögliche alltägliche Erfahrungen:									



Kategorie: Sprache					
Mehrsprachige Ausgabe	Ist das Bilderbuch inhärent mehrsprachig gestaltet?	Türkisch	Russisch	Polnisch	Arabisch <sup>5</sup>
Einfache literarische Formen	Werden im Text einfache literarische Formen genutzt?	Parallelismen	Reihungen	Wiederholungen	Oppositionen
Lebendige Sprache	Ist die Sprache lebendig gestaltet?	Lautmalerei	Wörtliche Rede	Interjektionen	
Anschauliche Sprache	Ist die Sprache anschaulich gestaltet?	Symbole	Vergleiche	Metaphern	
Bildungssprachliche Mittel	Welche bildungssprachlichen Mittel sind im Bilderbuch wiederzufinden?	Bildungssprachliche Mittel	Beispiele		
		<i>Lexikalische Mittel</i>			
		Adverbien			
		Fachbegriffe			
		Komposita			

<sup>5</sup> Die Sprachen sind in Abhängigkeit zur Lerngruppe festzulegen.

		Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung	
		Nominalisierungen	
		<i>Syntaktische Mittel</i>	
		Präpositionalkonstruktionen	
		Partizipialkonstruktionen	
		Nebensatzkonstruktionen	
		Passivkonstruktionen	
Lesbarkeitsindex	Welchen Lesbarkeitsindex weist der Text auf?	$LIX = \frac{\text{Anzahl der Wörter}}{\text{Anzahl der Sätze}} + 100 * \frac{\text{Anzahl der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben}}{\text{Anzahl der Wörter}}$	Sehr leichter Text, Lesestufe 1 $LIX \leq 20$ Sehr leichter Text, Lesestufe 2 $LIX \leq 25$ Sehr leichter Text, Lesestufe 3 $LIX \leq 30$ Leichter Text, Lesestufe 4 $LIX \leq 35$ Leichter Text, Lesestufe 5 $LIX \leq 40$ Durchschnittlicher Text $LIX \leq 50$
<b>Kategorie: Zusammenwirken von Bild und Text</b>			
Leerstellenpotenzial	Welche Leerstellen bieten Bild und Text?	Besonders relevante Leerstellen:	

Erzählmuster	Nach welchem Erzählmuster wird erzählt?	Klassisch		Episodisch		Einzelbilder			
Bild-Text-Interdependenzen	In welchem Verhältnis erzählen Bild und Text?	Paralleles Erzählen		Kontrapunktisches Erzählen		Geflochtener Zopf			
Komplexität der Handlung	Erzählt die Geschichte ein- oder mehrsträngig und sind die Bilder mono- oder pluri-szenisch gestaltet?	Einsträngigkeit		Mehrsträngigkeit		Monoszenik		Pluriszzenik	
Erzählinstanz	Wie ist das Verhältnis von Erzähler*in zur erzählten Welt?	Homodiegetisches Erzählen				Heterodiegetisches Erzählen			
<b>Kategorie: Didaktische Potenziale</b>									
Förderung der Identitätsentwicklung	Werden Identitätsfragen im Text behandelt? Werden bekannte Probleme,	Mögliche Identitätsfragen:							
		Mögliche bekannte Probleme, Wünsche und Träume:							

	Wünsche und Träume aufgegriffen?				
Auseinandersetzung mit Wertfragen	Werden Wertfragen durch den Text angesprochen?	Mögliche Wertfragen:			
<b>Kategorie: Transformierbarkeit des Werks</b>					
Multimedialität	In welchen anderen Medien wird das Bilderbuch aufbereitet?	Hörspiel	Theaterstück	Film	Digitales Bilderbuch (ebook oder/und App)

Tabelle 2 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Für die Nutzung in der Praxis soll noch hervorgehoben werden, dass einzelne Kategorien nur bedingt relevant erscheinen, wobei dies immer in Bezug auf die Zielsetzung einzuschätzen ist. Allgemein ist trotzdem kritisch zu hinterfragen, in welcher Häufigkeit einfache literarische Formen in Bilderbüchern anzufinden sind. Für das Kriterium des Lesbarkeitsindex kann erneut angeführt werden, dass schon 100 Wörter für eine näherungsweise Berechnung genügen, was die praktische Anwendbarkeit erhöht. Auch die Nutzung des Kriteriums der bildungssprachlichen Mittel ist in Bezug auf eine zeiteffektive Auswahl in dem vorgeschlagenen Maße als schwierig zu bewerten. Dabei ist anzumerken, dass nicht zwingend alle Beispiele für die jeweiligen Merkmale gefunden werden müssen, sondern eine Tendenz anhand einiger Beispiele ermittelt werden soll. Um zu zeigen, wie der Kriterienkatalog konkret eingesetzt werden könnte, wird im Folgenden eine exemplarische Einschätzung von zwei Bilderbüchern vorgenommen. In dieser Anwendung des Kriterienkataloges werden alle Kriterien in Gänze berücksichtigt.

## 5 Anwendung des Kriterienkatalogs

Im Folgenden wird der Kriterienkatalog exemplarisch an zwei Bilderbüchern angewendet. Hierfür werden zunächst zwei Bilderbücher und Kompetenzen ausgewählt. Danach werden die Bilderbücher umfassend eingeschätzt und anschließend hinsichtlich einer ausgewählten Kompetenz verglichen. Es wird keine Lerngruppe antizipiert, sondern aus den werkimmanenten Aspekten das Potenzial der Bilderbücher in Bezug zu den ausgewählten Kompetenzen beurteilt. Diese theoretische Anwendung bietet die Möglichkeit die werkimmanent entwickelten Kriterien hinsichtlich möglicher Kompetenzen zu betrachten. Dadurch wird zum einen eine Überprüfung der Anwendbarkeit der Kriterien und des Kriterienkatalogs gegeben, zum anderen wird aufgezeigt, wie der Kriterienkatalog eingesetzt werden könnte, wenn zwei von drei zentralen Aspekten des Auswahlprozesses berücksichtigt werden.

### 5.1 Auswahl preisgekrönter Werke und exemplarischer Kompetenzen

Es werden die beiden Bilderbücher *Adrian hat gar kein Pferd* von Marcy Campbell und Corinna Luyken und *Ein eiskalter Fisch* Frauke Angel und Elisabeth Kihßl anhand des Kataloges eingeschätzt. Dabei handelt es sich bei diesen Büchern um die Sieger des Huckepackpreises aus den Jahren 2020 und 2021. Dieser Preis wird in Kooperation zwischen dem Bremer Institut für Bilderbuchforschung<sup>6</sup> und der Phantastischen Bibliothek Wetzlar verliehen (vgl. BIBF 2021). Auf diese Ehrungen wird zurückgegriffen, da diese Bilderbücher bereits von einem Expert\*innengremium, bestehend aus u.a. Literaturwissenschaftler\*innen und Literaturdidaktiker\*innen, aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive betrachtet und als für Kinder in großem Maße geeignet eingestuft wurden (vgl. ebd.). Im Rahmen der Ehrung liegt der Fokus in der Auswahl in dem Potenzial der Bilderbücher „Kinder im Rahmen des Vorlesens seelisch und emotional zu stärken“ (ebd.). Mithilfe des Kataloges können nun weitere Aspekte der Bilderbücher eingeschätzt und miteinander verglichen werden. Dabei wird der Fokus auf die ausgewählten Kompetenzen gelegt. Als Kompetenz wird nicht eine einzelne Kompetenz aus Rahmenlehrplan oder Entwicklungsübersicht herangezogen, da diese nur eine eingeschränkte Aussagekraft haben, nämlich ausschließlich für das Bundesland Bremen. Hinzu wird aktuell im Bildungsressort der Stadt Bremen ein Bildungsplan 0-10 erarbeitet, der eine Einordnung

---

<sup>6</sup> Im Folgenden abgekürzt mit BIBF

anhand der aktuell geltenden curricularen Vorgaben zeitnah obsolet werden lassen kann. Somit wird auf das Bochumer Modell literarischen Verstehens<sup>7</sup> von Boelmann, König und Klossek zurückgegriffen. Dieses bietet anhand von Lehrplanübertragungen für bereits sechs Bundesländer eine breitere Gültigkeit (vgl. Boelmann und König 2021, S. 4). Dazu basieren die Überlegungen für die Kompetenzentwicklung auf den Aspekten literarischen Lernens nach Spinner und somit auf einer fachdidaktisch weit akzeptierten Grundlage (vgl. ebd., S. 3). In dem BOLIVE-Modell, das eine Weiterentwicklung des Bochumer Modells literarischen Verstehens darstellt, werden in Bezug auf die Primarstufe vier Grundkompetenzbereiche erörtert. Es werden Grundkompetenzen der Handlungsebene, Metaebene, Erzählinstanz und Sinndeutung voneinander unterschieden (vgl. ebd., S. 93 ff.). Diese Kompetenzen werden dabei anhand von zwei oder drei Niveaustufen operationalisiert. Hinzu werden aufeinander aufbauende Durchdringungsstufen für die jeweiligen Kompetenzen beschrieben, die besonders für empirische Forschungen und im Wechselspiel von Aufgabenerstellung und Diagnostik relevant erscheinen.

Für den Vergleich der beiden genannten Bilderbücher werden die Grundkompetenzen der Metaebene herangezogen. Dies umfasst zum einen das Symbol- und Metaphernverstehen und zum anderen das Verstehen sprachlicher Mittel (vgl. ebd., S. 116). Die Modellierungen beider Kompetenzen beinhalten auf der ersten Niveaustufe die Identifikation von entweder Symbolen und Metaphern oder sprachlichen Mitteln. Dabei soll neben einem Wahrnehmen, ohne Anschluss an Textpassagen, bereits ein bewusstes Erkennen stattfinden. In der zweiten Niveaustufe folgt die Deutung und Reflexion von Deutungsspielräumen des jeweiligen Merkmals (vgl. ebd., S. 117 ff.). Für inklusive Lehr- und Lernkontexte schlagen Boelmann und König drei zentrale Differenzierungsmöglichkeiten vor (vgl. ebd., S. 139). Dabei kann der Kriterienkatalog zu dem Aspekt der „Veränderung des Gegenstandes“ (ebd.) Anhaltspunkte liefern. Insbesondere die „Verwendung verschiedener medialer Darbietungsformen“ (ebd.) und die „Veränderung der Textschwierigkeit“ (ebd.) könnte durch die Kriterien der Multimedialität, der bildungssprachlichen Mittel und des LIXs berücksichtigt werden. Diese sollten somit bei der Einschätzung beliebiger Kompetenzen Berücksichtigung finden, um einen Reflexionsprozess hinsichtlich möglicher Zugangsschwierigkeiten und notwendiger Zugangsmöglichkeiten anzuregen.

---

<sup>7</sup> Im Folgenden abgekürzt durch BOLIVE-Modell

## 5.2 Einschätzungen der Bilderbücher anhand des Kriterienkatalogs

Für die Einschätzungen der beiden ausgewählten Bilderbücher wird zunächst der komplette Kriterienkatalog ausgefüllt und jeweils kurze Anmerkungen getätigt. Dabei werden die Kriterien, die im Zuge des Vergleiches hinsichtlich der Kompetenz genauer erörtert werden, nicht ausgeführt.

### 5.2.1 Einschätzung des Bilderbuches *Adrian hat gar kein Pferd* von Marcy Campbell und Corinna Luyken

Kriterium	Impulsfrage	Merkmale und Einschätzungsmöglichkeit									
<b>Kategorie: Thematisch-inhaltliche Setzungen</b>											
Stereotype Vorstellungen	Werden im Bilderbuch stereotype Vorstellungen reproduziert?	Rassistische Strukturen					Geschlechterstereotype				
							x				
		x									
Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen	Werden Grundmuster menschlicher Erfahrungen im Bilderbuch angesprochen?	Liebe, Freundschaft, Zuneigung	Hass	Erwachsenwerden	Tod	Geburt	Streit, Gewalt, Wut, Eifersucht	Scham, Minderwertigkeitsgefühle	Gemeinsamkeit	Gleichgültigkeit	
		x					x	x			
			x	x	x	x			x	x	
Reflexion alltäglicher Erfahrungen	Wird die Reflexion alltäglicher	Mögliche alltägliche Erfahrungen: -Situationen aus dem Schullalltag um Wahrheit, Lüge und Statussymbole									

	Erfahrungen im Bilderbuch angeregt? (Fokus auf gemeinsamen Erfahrungen)				
<b>Kategorie: Sprache</b>					
Mehrsprachige Ausgabe	Ist das Bilderbuch inhärent mehrsprachig gestaltet?	Türkisch	Russisch	Polnisch	Arabisch <sup>8</sup>
		x	x	x	x
Einfache literarische Formen	Werden im Text einfache literarische Formen genutzt?	Parallelismen	Reihungen	Wiederholungen	Oppositionen
		x		x	x
			x		
Lebendige Sprache	Ist die Sprache lebendig gestaltet?	Lautmalerei	Wörtliche Rede	Interjektionen	
		x	x	x	
Anschauliche Sprache	Ist die Sprache anschaulich gestaltet?	Symbole	Vergleiche	Metaphern	
		x	x		
				x	

<sup>8</sup> Die Sprachen sind in Abhängigkeit zur Lerngruppe festzulegen.



Bildungssprachliche Mittel	Welche bildungssprachliche Mittel sind im Bilderbuch wiederzufinden?	Bildungssprachliche Mittel <sup>9</sup>	Beispiele
		<i>Lexikalische Mittel</i>	
		Adverbien	An dem Abend, in der Stadt, an die Ecke, in diese Richtung
		Fachbegriffe	Schlaumeier, Gerümpel, Luftröhre, Kehle und Fantasie
		Komposita	Butterbrot, Klettergerüst. Sperrmüllaktion, Schuljahrsanfang
		Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung	War irgendwie cool, Adrian Simmer lächeln zu sehen. <u>Des-</u> <u>halb</u> fragte ich ihn ... Mama lief noch schneller als sonst, deshalb mussten Molly und ich rennen, um mitzuhalten. <u>Doch</u> als wir ...
		Nominalisierungen	
		<i>Syntaktische Mittel</i>	
		Präpositionalkonstruktionen	... mit Adrians Opa oder ... auf einem Bauernhof
		Partizipialkonstruktionen	habe... gefragt und hat erzählt
		Nebensatzkonstruktionen	Und Adrian erzählt jedem, der ihm zuhört, dass er ein Pferd hat. Adrian bringt immer ein Butterbrot mit in die Schule, weil er kein Geld hat, um sich was zu kaufen.
		Passivkonstruktionen	

<sup>9</sup> Im Sinne der Praktikabilität wird, anders als in der beispielhaften Erläuterung im Zuge der Entwicklung des Kriterium, auf die Angabe von Seiten verzichtet

Lesbarkeitsindex	Welchen Lesbarkeitsindex weist der Text auf?	$LIX = \frac{705}{64} + 100 * \frac{88}{705} = 23,50$			Sehr leichter Text, Lesestufe 1 $LIX \leq 20$ Sehr leichter Text, Lesestufe 2 $LIX \leq 25$ x Sehr leichter Text, Lesestufe 3 $LIX \leq 30$ Leichter Text, Lesestufe 4 $LIX \leq 35$ Leichter Text, Lesestufe 5 $LIX \leq 40$ Durchschnittlicher Text $LIX \leq 50$
<b>Kategorie: Zusammenwirken von Bild und Text</b>					
Leerstellenpotenzial	Welche Leerstellen bieten Bild und Text?	Besonders relevante Leerstellen: - Die begleitende Frage, ob Adrian ein Pferd besitzt oder nicht.			
Erzählmuster	Nach welchem Erzählmuster wird erzählt?	Klassisch	Episodisch	Einzelbilder	
		x			
Bild-Text-Interdependenzen	In welchem Verhältnis erzählen Bild und Text?		x	x	
		Paralleles Erzählen	Kontrapunktisches Erzählen	Geflochtener Zopf	
Komplexität der Handlung	Erzählt die Geschichte ein- oder mehrsträngig und sind die Bilder mono- oder pluriszenisch gestaltet?		x	x	
		Einsträngigkeit	Mehrsträngigkeit	Monoszenik	Pluriszenik
		x		x	
			x	x	

Erzählinstanz	Wie ist das Verhältnis von Erzähler*in zur erzählten Welt?	Homodiegetisches Erzählen		Heterodiegetisches Erzählen	
		x			
				x	
<b>Kategorie: Didaktische Potenziale</b>					
Förderung der Identitätsentwicklung	Werden Identitätsfragen im Text behandelt? Werden bekannte Probleme, Wünsche und Träume aufgegriffen?	Mögliche Identitätsfragen: -Weshalb glaubt Zoe am Ende der Geschichte, dass Adrian ein Pferd hat? -Wenn du ein Kind auf dem Schulhof wärest, wem würdest du helfen und warum?  Mögliche bekannte Probleme, Wünsche und Träume: -Differenz zwischen Wahrheit versus Lüge und Ordnung versus Unordnung -Fantastische Begleiter*innen			
Auseinandersetzung mit Wertfragen	Werden Wertfragen durch den Text angesprochen?	Mögliche Wertfragen: -Was heißt es etwas zu besitzen? Muss dafür ein Gegenstand materiell gegeben sein?			
<b>Kategorie: Transformierbarkeit des Werks</b>					
Multimedialität	In welchen anderen Medien wird das Bilderbuch aufbereitet?	Hörspiel	Theaterstück	Film	Digitales Bilderbuch (ebook oder/und App)
				x	

		x	x		x
--	--	---	---	--	---

Tabelle 3 Einschätzung des Werkes *Adrian hat gar kein Pferd* anhand des Kriterienkatalogs zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Die Einordnung der Geschlechterstereotype als vorhanden wird im Folgenden ausgeführt. Das Bilderbuch thematisiert Geschlechterstereotype implizit bzw. bricht diese auf. Ein Junge, der sein Pferd auf den Schulhof zeichnet und über die Merkmale des Pferdes begeistert berichtet, bricht eine stereotyp weibliche Konnotation des Tieres. Dieser Bruch ist dabei besonders hervorzuheben, da sich Adrian in seiner Fantasie jedes Tier in vollkommener Schönheit hätte vorstellen können, allerdings ganz konkret ein Pferd ausgewählt wird. Zu dem Kriterium der Multimedialität ist anzumerken, dass es sich bei beiden Bilderbüchern um sehr aktuelle Erscheinungen handelt, weshalb intermediale Adaptionen auch noch in den kommenden Jahren, in Abhängigkeit von wirtschaftlichen Faktoren, ergänzend hinzukommen könnten.

### 5.2.2 Einschätzung des Bilderbuches *Ein eiskalter Fisch* von Frauke Angel und Elisabeth Kihl

Kriterium	Impulsfrage	Merkmale und Einschätzungsmöglichkeit	
<b>Kategorie: Thematisch-inhaltliche Setzungen</b>			
Stereotype Vorstellungen	Werden im Bilderbuch stereotype Vorstellungen reproduziert?	Rassistische Strukturen	Geschlechterstereotype
			x
		x	

Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen	Werden Grundmuster menschlicher Erfahrungen im Bilderbuch angesprochen?	Liebe, Freundschaft, Zuneigung	Hass	Erwachsenwerden	Tod	Geburt	Streit, Gewalt, Wut, Eifersucht	Scham, Minderwertigkeitsgefühle	Gemeinsamkeit	Gleichgültigkeit
		x			x		x		x	
			x	x		x		x		x
Reflexion alltäglicher Erfahrungen	Wird die Reflexion alltäglicher Erfahrungen im Bilderbuch angeregt? (Fokus auf gemeinsamen Erfahrungen)	Mögliche alltägliche Erfahrungen:								
<b>Kategorie: Sprache</b>										
Mehrsprachige Ausgabe	Ist das Bilderbuch inhärent mehrsprachig gestaltet?	Türkisch		Russisch		Polnisch		Arabisch <sup>10</sup>		
		x		x		x		x		

<sup>10</sup> Die Sprachen sind in Abhängigkeit zur Lerngruppe festzulegen

Einfache literarische Formen	Werden im Text einfache literarische Formen genutzt?	Parallelismen	Reihungen	Wiederholungen	Oppositionen
				x	x
		x	x		
Lebendige Sprache	Ist die Sprache lebendig gestaltet?	Lautmalerei	Wörtliche Rede	Interjektionen	
				x	
		x	x		
Anschauliche Sprache	Ist die Sprache anschaulich gestaltet?	Symbole	Vergleiche	Metaphern	
			x	x	
		x			
Bildungssprachliche Mittel	Welche bildungssprachliche Mittel sind im Bilderbuch wiederzufinden?	Bildungssprachliche Mittel <sup>11</sup>	Beispiele		
		<i>Lexikalische Mittel</i>			
		Adverbien	Heute, dort, dann, damit, deshalb und danach		
		Fachbegriffe	Gefühlsduselei, Kuscheltyperei, 463-tausendmillionen, Grabstein-Flaschenpost, Elbe und Aquarium		
		Komposita	Kuscheltyp, Hemdkragen, Knitterfalten und Haustiere		
		Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung	Zum Schluss haben Papa und ich uns noch einmal ganz fest gedrückt. <u>Dann</u> haben wir gemeinsam alles für Onnos		

<sup>11</sup> Im Sinne der Praktikabilität wird, anders als in der beispielhaften Erläuterung im Zuge der Entwicklung des Kriterium, auf die Angabe von Seiten verzichtet

			Beerdigung vorbereitet. <u>Und das</u> , obwohl Papa den Onno eigentlich gar nicht leiden konnte.
		Nominalisierungen	das Schönste
		<i>Syntaktische Mittel</i>	
		Präpositionalkonstruktionen	... und über sein Gesicht bis zum Kinn gelaufen.
		Partizipialkonstruktionen	hat ... abgewischt, hat ... genommen und habe geschnieft
		Nebensatzkonstruktionen	-So traurig, dass Papa geweint hat. -Die schwammen oben, nicht so wie Onno, der unten lag und aussah, als würde er Mittagsschlaf halten.
		Passivkonstruktionen	
Lesbarkeitsindex	Welchen Lesbarkeitsindex weist der Text auf?	$LIX = \frac{562}{71} + 100 * \frac{116}{562} = 28,56$	<p>Sehr leichter Text, Lesestufe 1 <math>LIX \leq 20</math></p> <p>Sehr leichter Text, Lesestufe 2 <math>LIX \leq 25</math></p> <p><b>Sehr leichter Text, Lesestufe 3 <math>LIX \leq 30</math> x</b></p> <p>Leichter Text, Lesestufe 4 <math>LIX \leq 35</math></p> <p>Leichter Text, Lesestufe 5 <math>LIX \leq 40</math></p> <p>Durchschnittlicher Text <math>LIX \leq 50</math></p>
<b>Kategorie: Zusammenwirken von Bild und Text</b>			
Leerstellenpotenzial	Welche Leerstellen bieten Bild und Text?	<p>Besonders relevante Leerstellen:</p> <p>-Widerspruch zwischen schönsten Tag des Lebens und dem Tod des Haustieres</p>	

		-Grund der Trauer des Vaters (innere Leere oder Erinnerungen an ähnliche Erfahrungen)			
Erzählmuster	Nach welchem Erzählmuster wird erzählt?	Klassisch	Episodisch		Einzelbilder
		x			
			x		x
Bild-Text-Interdependenzen	In welchem Verhältnis erzählen Bild und Text?	Paralleles Erzählen	Kontrapunktisches Erzählen		Geflochtener Zopf
		x			
			x		x
Komplexität der Handlung	Erzählt die Geschichte ein- oder mehrsträngig und sind die Bilder mono- oder pluriszenisch gestaltet?	Einsträngigkeit	Mehrsträngigkeit	Monoszenik	Pluriszenik
		x		x	
			x		x
Erzählinstanz	Wie ist das Verhältnis von Erzähler*in zur erzählten Welt?	Homodiegetisches Erzählen		Heterodiegetisches Erzählen	
		x			
				x	
<b>Kategorie: Didaktische Potenziale</b>					
Förderung der Identitätsentwicklung	Werden Identitätsfragen im Text behandelt?  Werden bekannte	Mögliche Identitätsfragen: -Welches Thema hat die Geschichte für dich? -Welcher Vater gefällt dir besser, der emotionale oder emotionslose? Begründe!			



	Probleme, Wünsche und Träume aufgegriffen?	Mögliche bekannte Probleme, Wünsche und Träume: -Tod eines Haustiers -Unerwiderte Zuneigung des Vaters -Streit der Eltern			
Auseinandersetzung mit Wertfragen	Werden Wertfragen durch den Text angesprochen?	Mögliche Wertfragen: -Welche Männerbilder werden durch den Vater repräsentiert und welches dieser entspricht aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen?			
<b>Kategorie: Transformierbarkeit des Werks</b>					
Multimedialität	In welchen anderen Medien wird das Bilderbuch aufbereitet?	Hörspiel	Theaterstück	Film	Digitales Bilderbuch (ebook oder/und App)
				x	
		x	x		x

Tabelle 4 Einschätzung des Werkes *Ein eiskalter Fisch* anhand des Kriterienkatalogs zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Auch für dieses Bilderbuch erscheint es sinnvoll einzelne Kriterien kurz zu kommentieren, um deren Einordnung transparent zu gestalten. Geschlechterstereotype werden durch das beschriebene frühere Verhalten des Vaters thematisiert und durch die Handlungen des Vaters aufgebrochen. Denn entgegen dem Rollentypus, wonach Männlichkeit mit Stärke und somit auch einer emotionalen Kälte konnotiert ist, dem laut den Beschreibungen des Kindes der Vater in der Vergangenheit entsprochen hat, kann sich der Vater auf seine Gefühle einlassen und mit dem Kind kuscheln. Auch die Einordnung der Erzählmuster als klassisch erscheint zunächst fragwürdig, wenn die nicht chronologisch erzählende Geschichte,

in der mit doppelten Rückblenden gearbeitet wird, betrachtet wird. Wenn allerdings die einzelnen Geschichteile chronologisch geordnet werden, so kann durchaus von einem klassischen Erzählmuster gesprochen werden, hinzu sind die beiden anderen Erzählmuster definitiv nicht gegeben. Somit ist diese Einordnung keineswegs prototypisch, allerdings trotzdem zu tätigen. Im Folgenden werden die Kriterien, die in Bezug auf die ausgewählten Kompetenzen relevant erscheinen vergleichend näher erörtert.

### **5.2.3 Vergleich der ausgewählten Bilderbücher hinsichtlich der Grundkompetenzen der Metaebene des BOLIVE-Modells**

Der folgenden Vergleich der beiden Bilderbücher hinsichtlich der Meta-Kompetenzen des BOLIVE-Modells soll eine mögliche Anwendung des Kriterienkataloges vereinfachen. Dabei ist zunächst anzumerken, dass es sich bei den Kompetenzen der Meta-Ebene um komplexe Verstehens- und Deutungsprozesse handelt, die keineswegs von allen Kindern in der Primarstufe ohne ausreichende Unterstützung durchlaufen werden können. Deshalb ist im Sinne einer inklusiven Gestaltung des Literaturunterrichts eine grobe Einschätzung der beiden Werke hinsichtlich möglicher allgemeiner Zugangsschwierigkeiten zu treffen. Dafür werden die Kriterien der Multimedialität, der bildungssprachlichen Mittel und des LIXs betrachtet. Im Hinblick auf vielfältige Zugänge zur Lektüre ist festzustellen, dass bisher nur jeweils ein Bilderbuchkino vorliegt. Weitere auditive Zugänge könnten durch das Einlesen des jeweiligen Buches eröffnet werden. Der LIX liegt bei *Adrian hat gar kein Pferd* mit einem gerundeten Wert von 24 unterhalb des Wertes von *Ein eiskalter Fisch* mit 29. Beide Texte sind in ihrer Komplexität den unteren Lesestufen zuzuordnen. In Bezug auf die bildungssprachlichen Mittel ist festzustellen, dass in *Adrian hat gar kein Pferd* überwiegend temporale und lokale Adverbien gebraucht werden, wohingegen bei *Ein eiskalter Fisch* durchaus auch kausale Adverbien genutzt werden. Hinzu ist nur in *Ein eiskalter Fisch* eine Nominalisierung zu finden, Passivkonstruktionen werden in beiden Geschichten nicht gebraucht, was vermutlich ursächlich in Zusammenhang mit der\*dem homodiegetischen Erzähler\*in steht. Diese Überlegungen zu den genannten drei Kriterien können und sollen als Grundlage für weitere Differenzierungen dienen. Dabei können diese Kriterien bereits vor der Festlegung auf eine Kompetenz betrachtet werden, da sich die Relevanz aus dem geschilderten Inklusionsverständnis, und somit dem Anspruch allen Kindern eine Teilhabe zu ermöglichen, ergibt. Eine Einschätzung des Potenzials der Bücher in Hinblick auf die mögliche Aneignung der Kinder der Kompetenzen Symbol- und Metaphernverstehen und Verstehen sprachlicher Mittel erfordert

eine Betrachtung weiterer Kriterien. Dabei besteht kein Anspruch auf eine vollständige Darlegung aller verwendeter Symbole, Metaphern oder sprachlicher Mittel, es soll vielmehr ein exemplarischer Vorschlag zur Klassifizierung und Differenzierung der Werke hinsichtlich der Kompetenzen erfolgen. Insbesondere für die Kompetenzen der Meta-Ebene sind vielfältige Auseinandersetzungen möglich, die keineswegs alle ohne den Bezug zu einer Lerngruppe antizipiert werden können. Für die Kompetenz des Symbol- und Metaphernverstehens müssen die Merkmale Metaphern und Symbole des Kriteriums der anschaulichen Sprache nicht nur quantitativ, sondern qualitativ betrachtet werden. Allerdings ist bereits durch die erste quantitative Einordnung eine Einschätzung hinsichtlich des Potenziales möglich, denn beim Bilderbuch *Adrian hat gar kein Pferd* ist nur ein Symbol wiederzufinden. Das Symbol, das sich konkret auf eine Beschreibung eines Armutszustandes bezieht „Und seine Schuhe haben Löcher“ (Campbell und Luyken 2019, S. 8) müsste zunächst identifiziert werden. Anschließend könnte über die Deutung der Aussage der homodiegetischen Erzählerin diskutiert werden. Dabei könnte deutlich werden, dass diese Beschreibung seines Äußeren als Teil der Argumentation genutzt wird, dass Adrian kein Pferd besitzen kann, da seine materiellen Ressourcen unzureichend seien. Dabei könnte abstrahiert werden, dass diese Beschreibung als symbolisch für einen materiellen Notstand angesehen wird, wobei diese Deutung durch den Text durchaus nahegelegt wird. Da nur das Symbol der löchrigen Schuhe thematisiert wird und keine Metaphern vorliegen, erscheint das Bilderbuch *Adrian hat gar kein Pferd* nur sehr bedingt Potenziale für die Förderung dieser Kompetenz zu bieten.

Im Bilderbuch *Ein eiskalter Fisch* sind keine Symbole wiederzufinden, hingegen eine zentrale Metapher. Im Brief der Mutter an den Vater, der vom Kind für die Beerdigung Onnos abgeschrieben wird, steht: „Ich liebe dich sehr [...] [Anm. des Autors] Auch wenn du ein eiskalter Fisch bist“ (vgl. Angel und Kihbl 2020, S. 13f.). Wenn der Brief als Abschiedsbrief für Onno, den Fisch der Familie, gelesen wird, so ist die Beschreibung eiskalter Fisch durchaus wörtlich zu nehmen. Wenn der Brief allerdings als ein Schreiben von der Mutter an den Vater gedeutet wird, so steht die Metapher ein eiskalter Fisch vielmehr für die Gefühlskälte des Vaters. Dabei kommt dieser Mehrdeutigkeit insbesondere durch den Titel eine große Bedeutung zu. Gerade wenn verdeutlicht wird, dass die Urheberin des Briefes die Mutter und nicht das Kind ist, kann die Formulierung „ein eiskalter Fisch“ (ebd.) zu Irritation führen. Diese Unsicherheit im Gemeinten könnte in unterrichtlichen Gesprächen erörtert und reflektiert werden. Durch diese zentrale Stellung der Metapher, die dabei allerdings durch die andere Lesart und somit den konkreten Bezug zur

Situation keineswegs direkt auffällt, bietet das Bilderbuch die Möglichkeit sich ausführlich mit der Betrachtung und Deutung einer Metapher im Textkontext auseinanderzusetzen. Somit erscheint das Bilderbuch zumindest für den Teilaspekt des Metaphernverstehens in großem Maße als geeignet. Im Hinblick auf die zweite Meta-Kompetenz, das Verstehen sprachlicher Mittel, ist festzuhalten, dass diese in vielfältigen Kriterien wiederzufinden ist. Es sind die Kriterien der einfachen literarischen Formen, der anschaulichen Sprache und das Merkmal der Vergleiche des Kriteriums der lebendigen Sprache in eine Einschätzung miteinzubeziehen. Konkret heißt das, es wird nach Parallelismen, Reihungen, Wiederholungen, Oppositionen, Lautmalereien, wörtlicher Rede, Interjektionen und Vergleichen gefragt. Beim Bilderbuch *Adrian hat gar kein Pferd* sind bis auf Reihungen alle Merkmale gegeben. Da die Qualität und Quantität der verwendeten Mittel im Textzusammenhang eine unterschiedliche sind, wird exemplarisch auf einzelne relevante sprachliche Mittel fokussiert. Dabei ist wird direkt zu Beginn der Geschichte mit Hilfe von Oppositionen die Meinung von der homodiegetischen Erzählerin verdeutlicht bspw. „Manche Kinder glauben ihm. Ich aber nicht“ (Campbell und Luyken 2019, S. 5). Verstärkend wird durch die Verwendung von Interjektionen die konträre Haltung zu anderen Meinungen hinsichtlich Adrians Pferdes deutlich (vgl. ebd., S. 6). Eine semantische Wiederholung entsteht in den Beschreibungen Adrians über sein Pferd, wobei diese im Textzusammenhang unterschiedliche Funktionen erfüllen. Während zu Beginn der Geschichte die Beschreibung des Pferdes noch zu der Bloßstellung Adrians durch Zoe führte, ist sie am Ende Impuls für die Erkenntnis Zoes, dass Adrian eine ausgeprägte Fantasie und das schönste Pferd der Welt besitzt (vgl. ebd., S. 11 ff. und S. 28 ff.). Es könnte gedeutet werden, dass die Wiederholung und die darauffolgenden Reaktionen das gleichbleibende Verhalten Adrians, aber die Entwicklung Zoes zeigt. Dabei erfolgt die direkte Kommunikation der beiden Figuren über wörtliche Rede, während Zoes Gedanken indirekt beschrieben werden. Auch dieser Unterschied könnte thematisiert werden. Somit bietet das Bilderbuch hinsichtlich der Kompetenz sprachliche Mittel verstehen vielfältige Potenziale, da eine große Anzahl an sprachlichen Mitteln gegeben ist und diese im Textzusammenhang Deutungsspielräume eröffnen.

Im Bilderbuch *Ein eiskalter Fisch* sind die sprachlichen Mittel Wiederholungen, Oppositionen, Interjektionen und Vergleiche wiederzufinden. Dabei wird ein Vergleich genutzt, um das Empfinden der emotionalen Kälte des Vaters durch die homodiegetische Erzählinstanz auszudrücken; „Papas Arme sind immer stark. Und steif wie sein Hemdkragen“ (vgl. Angel und Kihłl 2020, S. 5). Hinzu erscheint die Opposition „Heute war der

schönste Tag in meinem ganzen, langen Leben. Heute ist Onno gestorben“ (ebd., S. 2) zu Beginn der Geschichte besonders zentral. Durch diese kann eine Irritation bei der\*dem Lesenden entstehen, die gleichzeitig Neugierde für die Geschichte weckt. Hinzu werden klassische Erzählmuster aufgebrochen, da auf eine Exposition an dieser Stelle verzichtet wird. Oppositionen in Kombination mit Wiederholungen werden auch für die Thematisierung von der besonderen Rolle des Fisches genutzt: „Und das, obwohl Papa den Onno eigentlich gar nicht leiden konnte. Papa mag nämlich keine Haustiere. Papa sagt Haustiere stinken. Aber Onno hat nie gestunken“ (ebd., S. 10). So ist zu konstatieren, dass deutlich weniger der betrachteten sprachlichen Mittel in *Ein eiskalter Fisch* gegeben sind, diese allerdings nichtsdestotrotz im Textzusammenhang hinsichtlich ihrer Funktion zu reflektieren sind.

Aus diesem exemplarischen Vergleich der Meta-Kompetenzen kann gefolgert werden, dass insbesondere das Bilderbuch *Ein eiskalter Fisch* reichhaltige Möglichkeiten für die unterrichtliche Betrachtung des Metaphern- und Symbolverstehen eröffnen kann. Während die beschriebene erste Meta-Kompetenz bei *Adrian hat gar kein Pferd* nicht primär angesprochen wird, bieten sich in diesem Bilderbuch allerdings vielfältige Möglichkeiten zur Thematisierung sprachlicher Mittel. Somit sind wären beide Bücher in Anhängigkeit zur ausgewählten Meta-Kompetenz zu empfehlen.

### **5.3 Kritische Reflexion des Kriterienkatalogs**

Nach der Anwendung des Kriterienkataloges sollen abschließend die Grenzen, Potenziale und Zielsetzungen dieses hinsichtlich der angestrebten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit kritisch reflektiert werden. Die qualitativen Kriterien können dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nur bedingt entsprechen, da in großem Maße die Professionalität und das Fachwissen der einzelnen Lehrkräfte entscheidend sind. Somit benötigt es weitere quantitativ einzuschätzende Kriterien. Da Bilderbücher allerdings eine hohe Komplexität aufweisen können, erscheint ein Kriterienkatalog, der rein quantitativ argumentiert, unzureichend, auch wenn dabei die Nachvollziehbarkeit für anderer Lehrkräfte oder Akteur\*innen in den Bildungsinstitutionen gegeben werden könnte. Hinzu entsteht ein Spannungsfeld zwischen Quantität und Qualität, welches schon bei den im Kriterienkatalog quantitativ operationalisierten Kriterien zu beobachten ist. Dies kann beispielhaft am Kriterium der anschaulichen Sprache erörtert werden. Wenn als Kompetenzziel das Symbol- und Metaphernverstehen ausgewählt und hinsichtlich möglicher Potenziale verglichen wird, so wird deutlich, dass dabei die Aussage ob Metaphern oder

Symbole vorhanden sind lediglich eine erste grobe Orientierung darstellen kann. Im Vergleich der beiden Bilderbücher wurde deutlich, dass trotz quantitativen Gleichstandes hinsichtlich der Merkmale, zentrale Differenzen in der Qualität und Bedeutung der verwendeten Symbole und Metaphern in den Texten bestehen. Somit muss das quantitative Kriterium zwingend um eine qualitative Dimension erweitert werden, um eine kompetenzorientierte Auswahl zu treffen. Dieses Spannungsfeld müsste auch bei der weiteren Konzeption quantitativer Kriterien zwingend berücksichtigt werden. Hinzu ist kritisch zu reflektieren, dass Figuren und deren Entwicklung im Kriterienkatalog nur im Kriterium der Identitätsförderung implizit berücksichtigt werden. In der Praxis ist anzunehmen, dass die Figuren und deren Eigenschaften und Handeln in einem Auswahlprozess stärker im Fokus stehen würden. Außerdem zeigte sich in der Anwendung, dass sich die Vermutung des Kommentars zum Kriterienkatalog (siehe Kap. 4.3.2), dass einfache literarische Formen nur in Auszügen in Bilderbüchern anzufinden sind, nicht bestätigt wurde. Hinzu folgt aus der Anwendung, eine Erweiterung des Kriteriums der Multimedialität. Unter dem Merkmal Film wird auch ein Bilderbuchkino gefasst, auch wenn dieses nicht zwingend filmspezifischen Mittel nutzt. Allerdings würde diese spezifische Form der Bilderbuchadaption ansonsten nicht berücksichtigt werden können. Im Hinblick auf die Fragestellung ist festzustellen, dass vielfältige Kriterien zur Auswahl entwickelt werden konnten, wobei insbesondere die Figuren und Figurenkonstellationen innerhalb des Kataloges unterrepräsentiert erscheinen. Die Wertigkeit der einzelnen Kriterien bleibt in Abhängigkeit von der Lerngruppe und dem ausgewählten Kompetenzziel zu ermitteln, sodass keine pauschale Aussage zu treffen ist. Dies führt dazu, dass kein grundsätzliches Werturteil hinsichtlich einer Eignung für inklusiven Literaturunterricht getätigt werden kann. Trotzdem ist im Sinne des erörterten Verständnisses von Inklusion und somit auch inklusiv konzipierten Literaturunterricht anzumerken, dass eine erste grobe Einschätzung für mögliche Zugangshürden aber auch Differenzierungsansätze durch die Kriterien Bildungssprachliche Mittel, LIX und Multimedialität gegeben ist. Kriterien, die eine Fokussierung auf konkrete Syndrome und somit spezifische Zugangshürden legen, müssten entwickelt und ergänzt werden, da nicht davon auszugehen ist, dass der beschriebene Kriterienkatalog diese in voller Gänze berücksichtigen kann. So kann der Kriterienkatalog eine erste Werkeinschätzung ermöglichen und grundlegende Überlegungen hinsichtlich eines differenzierten und inklusiven Literaturunterricht ermöglichen, aber in der gegebenen Form keineswegs als einziges Instrument eines Auswahlprozesses fungieren. Der Katalog erfüllt vielmehr, die als Zielsetzung getätigte Forderung, eine theoretisch fundierte

werkorientierte Reflexionsbasis zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht zu bieten. Wobei Überlegungen hinsichtlich spezifischer Lernausgangslagen und den Figuren im Bilderbuch getätigt werden müssten.

## **6 Fazit**

Im Rahmen dieser Arbeit wurde nach möglichen Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht theoretisch geforscht. Grundsätzlich wurde dabei die Annahme getätigt, dass eine umfassende Werkeinschätzung den Auswahlprozess vereinfachen kann. Dabei wurden weder konkrete Lerngruppen noch mögliche Zielsetzung einzelner Unterrichtsstunden in der Entwicklung der Kriterien berücksichtigt. Um die Frage zu beantworten, wurde zunächst die Notwendigkeit von Kriterien zur Auswahl in der Praxis verdeutlicht. Dabei kann festgehalten werden, dass die betrachteten curricularen Vorgaben keine ausreichenden Auswahlimpulse insbesondere für Bilderbücher zur Verfügung stellen. Hinzu sind schulpraktische Überlegungen zwingend notwendig. Insbesondere durch das Spannungsfeld der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierten Konzeption von Unterricht und einem akuten Zeitmangel hinsichtlich eines Auswahlprozesses von Unterrichtsgegenständen erscheint die Forschung begründet. Im Folgenden wurde ein Inklusionsverständnis definiert, der fachdidaktische Diskurs in Bezug auf die Auswahl von Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht auf mögliche Auswahlkriterien analysiert und die Spezifika des betrachteten Mediums erörtert. Daraus folgten erste Kriterien zur Auswahl und ein grundsätzlich inklusiver Blick für die weitere Ausarbeitung, der für die Einschätzung zur Eignung möglicher Kriterien notwendig erschien. Daraufhin konnte anhand von ausgewählten literaturdidaktischen Ansätzen weitere Kriterien identifiziert werden. Die Entwicklung der Kriterien, die exemplarisch an einzelnen Bilderbüchern erfolgte, führte zu quantitativen und qualitativen Kriterien, die in der Auswahl berücksichtigt werden könnten. Dabei wurde prozessorientiert gearbeitet und Kriterien deren Eignung in Kapitel 3 noch als sinnvoll erschien, begründet verworfen oder diese gegebenenfalls konkretisiert. Anhand der Zielsetzung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde versucht, die Kriterien klar zu definieren und die Transparenz durch Beispiele zu erhöhen. Der Kriterienkatalog wurde darauffolgend durch strukturierende Hyperonyme komplettiert. Diese Kategorienbezeichnungen dienen einer schnellen Orientierung innerhalb des Kataloges und umfassen die Bereiche: Thematisch-inhaltliche Setzungen, Sprache, Zusammenwirken von Bild- und Text, Didaktische Potenziale und die Transformierbarkeit des Werkes. Darunter werden die Kriterien

stereotype Vorstellungen, Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen, Reflexion alltagsästhetischer Elemente, mehrsprachige Ausgabe, einfache literarische Formen, lebendige Sprache, anschauliche Sprache, bildungssprachliche Mittel, Lesbarkeitsindex, Leerstellenpotenzial, Erzählmuster, Bild-Text-Interdependenzen, Komplexität der Handlung, Erzählinstanz, Förderung der Identitätsentwicklung, Auseinandersetzung mit Wertfragen und Multimedialität gefasst. Im Zuge der Anwendung dieser Kriterien konnte exemplarisch ein Vergleich von zwei Bilderbüchern hinsichtlich der Meta-Kompetenzen des BOLIVE-Modells getätigt werden. In der anschließenden kritischen Reflexion wurde deutlich, dass für den Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit quantitative Kriterien einen größeren Rahmen einnehmen müssten, diese allerdings der Komplexität des Mediums nur bedingt entsprechen können. Hinzu ist anzunehmen, dass in einem Auswahlprozess für ein Bilderbuch als Gegenstand eines inklusiven Literaturunterrichtes Figuren eine größere Rolle einnehmen werden, als es im entwickelten Kriterienkatalog der Fall ist. Dabei ist erneut eine Einordnung des Kriterienkatalogs zu tätigen. Dieser soll keineswegs als starres Gebilde angesehen werden, sondern vielmehr eine dynamische theoretisch fundierte werkorientierte Reflexionsbasis zur Auswahl von Bilderbüchern für inklusiven Literaturunterricht bieten. Somit kann eine Einordnung anhand des Kriterienkataloges nur ein erstes fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundiertes Moment in einem komplexen Auswahlprozess sein. Für inklusive Lehr-Lern-Settings sind insbesondere die Kriterien der bildungssprachlichen Mittel, des LIXs und der Multimedialität hinsichtlich möglicher Zugangshürden und Differenzierungen, die einen Zugang für alle Schüler\*innen ermöglichen, zu betrachten. Wobei der Kriterienkatalog in der Konzeption die Einschätzung aller Kriterien vorsieht. In dem angelegten Inklusionsverständnis kann der Kriterienkatalog allerdings nicht in Gänze als inklusiv angesehen werden. Es entstehen vielmehr Forschungsdesiderate, um diesem Anspruch zu entsprechen. Zum einen müssten spezifische Lernausgangslagen stärker berücksichtigt werden, bspw. Autismus oder Trisomie 21, zum anderen müsste die Auswahl von medialen Adaptionen den gleichen Standards entsprechen, die als Grundlage dieser Ausarbeitung dienen. Somit bedarf es fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierter Kriterien für die Eignung von Hörspiel-, Film- oder App-Adaptionen von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht. Auch Mehrsinngeschichten gilt es in diesem Kontext weiter zu erforschen. Dabei müsste das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinsamkeit zwingend mitgedacht werden, mit der Zielsetzung neben Zugängen auch einen kooperative Auseinandersetzung zu evozieren. Auch Spezifika des Mediums müssten weiterführend erforscht



werden, eine Modifikation oder neue Konzeption möglicher Kriterien für textlose Bilderbücher und Sachbilderbücher könnte einen Auswahlprozess produktiv unterstützen.

## Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Angel, Frauke und Kihßl, Elisabeth (2020): Ein eiskalter Fisch. Innsbruck und Wien: Tyrolia Verlag.

Baltscheit, Martin (2012): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Barnett, Mac und Klassen, Jon (2018): Der Wolf, die Ente und die Maus. Zürich: NordSüd Verlag.

Bauer, Jutta (2021): Jeppe unterwegs. Berlin: Kibitz Verlag.

Barnett, Mac und Klassen, Jon (2013): Extra Garn. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Campbell, Marcy und Luyken, Corinna (2019): Adrian hat gar jein Pferd. München: cbj Kinderbuch Verlag.

Cuevas, Michelle und Stead, Erin E. (2018): Der Flaschenpostfinder. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Deege, Yvonne und Gemeinschaftsproduktion Lern-Planet (2012): Asil und Mehmet in Nemas Aşıl ve Mehmet Nemas'ta. Wiesbaden: DERS-Verlag.

Donaldson, Julia und Scheffler Axel (2002): Der Grüffelo. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Dubois, Claude K. und V., Sarah (2017): Stromer. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Goethe, Wolfgang von und Wilharm, Sabine (2006): Der Zauberlehrling. Berlin: Kindermann Verlag.

Gréban, Quentin und Petz, Moritz (2005): Ich freu mich so auf dich!. Zürich: NordSüd Verlag.

Heidelbach, Nikolaus (2012): Prinz Alfred. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Hergane, Yvonne und Pieper, Christiane (2018): Sorum und Anders. 2. Auflage. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Hesse, Lena (2017): Eine Kiste nichts полная коробка ничего. München: Edition bi:libri.

Jeffers, Oliver und Winston, Sam (2017): Wo die Geschichten wohnen. 2. Auflage. München: Mixtvision.

Klassen, Jon (2012): *Wo ist mein Hut*. Zürich: NordSüd Verlag.

Laibl, Melanie und Roher, Michael (2017): *Prinzessin Hannibal*. Wien: Luftschacht Verlag.

McKinlay, Meg und Rudge (2018): *Kleines Nashorn, wo fährst du hin?* Stuttgart: Thienemann-Verlag.

Messenger, Norman (2016): *Stell dir vor ... Das Wunder-Bilder-Buch*. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

Mühle, Jörg (2019): *Zwei für mich, einer für dich*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Német, Andreas und Schmidt, Hans-Christian (2020): *Eine Wiese für alle*. Leipzig: Klett Kinderbuch.

Prap, Lisa (2006): *Das tierische Wörterbuch*. Zürich: NordSüd Verlag.

Serres, Alain und Tallec, Olivier (2009): *Jetzt!*. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

Smith, Sydney (2021): *Unsichtbar in der großen Stadt*. 3. Auflage. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag.

Tjong-Khing, Thé (2008): *Picknick mit der Torte*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Sekundärliteratur:

Böhm, Kerstin (2017): *Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Bielefeld: transcript Verlag.

Boelmann, Jan M. und König, Lisa (2021): *Literarische Kompetenz messen literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bornwasser, Manfred und Waage, Marco (2006): *Rassismus*. In: Bierhoff, Hans-Werner und Frey, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. S. 764-771.

Brand, Tilman von (2016): *Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen*. In: Frickel, Daniela A. und Kagelmann, Andre (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 89-103.

Brand, Tilman von und Granzow, Stefanie (2018) Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan M.: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 71-89.

Bräuning, Kerstin; Müller-Brauers Claudia und Schomaker, Claudia (2021): Mit Bilderbüchern unterrichten. In: Praxis Grundschule, Heft 1.

Bremer Institut für Bilderbuchforschung (2021): Huckepack Preis. Online verfügbar unter: <https://www.bibf.uni-bremen.de/index.php/huckepack> [zuletzt geprüft am 06.07.21].

Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph und Moennighoff, Burkhard (2007): Symbol. In: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph und Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3. Auflage. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler. S. 744-745.

Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph und Moennighoff, Burkhard (2007): Leerstelle. In: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph und Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3. Auflage. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler. S. 424.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Textsorte. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. S. 390-391.

Danneker, Wiebke (2020): Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Gruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dannecker, Wiebke (2019): Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Unterricht. In: Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. und Kleinbub, Iris (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lehrvoraussetzungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 75-88.

Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia und Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 55-74.

Drews, Ursula (2008): Zeit in der Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fornol, Sarah (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fornol, Sarah (2016): Sprachsensibel unterrichten: die Kartei Lernbeobachtung – Unterrichtsgestaltung – Lehrerhandeln. In: Grundschule Deutsch, Heft 49, S. 26-28.

Frickel, Daniela Anna; Nitschmann, Hannah; Thiess, Christian und Wittenhorst, Mara (2018): Zielperspektive „Literatur für alle“ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-) Didaktik. In: Dziak-Mahler, Myrle; Hennemann, Thomas; Jaster, Svenja; Leidig, Tatjana und Springob, Jan (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-) Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen. S. 121-144.

Frickel, Daniela A. und Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Lecke, Bode und Dawidowski, Christian: Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Band 33. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Frickel, Daniela A. und Kagelmann, Andre (2020): Sprachensible Literatúrauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht – thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle KJL als Gegenstand. In: Brüggemann, Jörn und Mesch, Birgit: Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Frühauf, Theo (2010): Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid und Niedhoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – 105 Perspektiven - Praxis. 2., durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 11-32.

Garbe, Christine (2018): ALLE MANN ANS BUCH! Gendersensible Leseförderung und attraktive Bücher (nicht nur) für Jungen: Vortrag bei dem 10-jährigen Jubiläum des Leseleo e.V. in Hamburg.

Hahn, Elfi; Miosga, Christiane und Müller-Brauers, Claudia (2021): Mit Bilderbuch-Apps in Geschichten eintauchen. Ideen für den inklusiven Deutschunterricht. In: Praxis Grundschule, Heft 1.

Hannover, Bettina (2006): Geschlechterrollen. In: Bierhoff, Hans-Werner und Frey, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. S. 464-470.

Heinrich, Martin; Urban, Michael und Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für

inklusive Schulen. In: Döbert, Hans und Weishaupt, Horst (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster und Berlin: Waxmann. S. 69-146.

Hell, Simone (2015): Bücher mit Bildern – Bilderbücher Reichhaltiges Erfahrungspotenzial. Fördermagazin Grundschule, Heft 1, Cornelsen Oldenbourg. München. S. 5-7.

Hennies, Johannes und Ritter, Michael (2014) Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett.

Hering, Jochen (2018): Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in der Kita und Grundschule. 2. Auflage. Seelze: Friedrich Verlag.

Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, Irmtraud und Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41-74.

Hinz, Andreas (2010): Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-27.

Hinz, Andreas (2010): Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-27.

Hochstadt, Christiane und Müller, Christian (2020): Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht. In: Fördermagazin Grundschule, Heft 2, 2020. S. 5-7.

Hollstein, Gudrun und Sonnenmoser, Marion (2017): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Verlag Hohegehren.

Hurrelmann, Bettina (2010): Bilder. Bücher. – Bilderbücher. In: Grundschule, Heft 11, 2010. S. 6-10.

Jakobi, Stefanie (2016): Narrative Ebenen. Online verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/epik/1539-ebenen>. [zuletzt geprüft am 29.05.21].

Jantzen, Christoph und Klenz, Stefanie (2015): Text und Bild Bild und Text. Bilderbücher um Deutschunterricht. Stuttgart: Klett.

Kammermeyer, Gisela und Molitor, Myrjam (2005): Literacy-Center – Ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In: Susanna Roux (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 130-142.

Kudlowski, Marc (2015): So kann's laufen! Bilderbuch und Bilderbuchverfilmung. In: Jantzen, Christoph und Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild Bild und Text. Bilderbücher um Deutschunterricht. Stuttgart: Klett.

Kultusministerkonferenz (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisation. Deutscher Gewerkschaftsbund DBG und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf). [zuletzt geprüft am 16.03.21].

Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuch. In: Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler. S. 201-219.

Kurwinkel, Tobias (2017): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literatästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A. und Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 171-191.

Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah und Rauch Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer.

Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Band 26, Heft 51, S. 7-16.

Mays, Daniel (2016): Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen und

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch. Bremen.

Naujok, Natascha (2014): Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen. In: Henries, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 21-35.

Naugk, Nadine, Ritter, Alexandra, Ritter, Michael und Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektive und Beispiele. Weinheim und Basel: Beltz.

Nickel, Sven (2011): Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX. Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 76. Berlin. S. 30-32.

Niemann, Heide (2009): Ohne Bilderbücher geht es nicht. In: Grundschule Deutsch. Heft 21. S. 4-5.

Olsen, Ralph (2016): Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Fricke, Daniela A. und Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 61-89.

Petersen, Lars-Eric und Six-Materna, Iris (2006): Stereotype. In: Bierhoff, Hans-Werner und Frey, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. S. 430-436.

Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Pissarek, Markus und Wild, Johannes (2018): RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Online verfügbar unter: <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html>. [zuletzt geprüft am 10.06.21].

Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma und Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer. S. 93-109.

Reistorff, K. Anna (2020): Scheffler, Axel/Donaldson, Julia: Der Grüffelo (Medienverbund). Online verfügbar unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/werke/4624-scheffler-axel-donaldson-julia-der-grueffelo-medienverbund>. [zuletzt geprüft am ..].



Rupp, Gerhard und Kröger-Bidlo (2020): Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit KJL. In: Brüggemann, Jörn und Mesch Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 371-387.

Sander, Alfred (2006): Liegt Inklusion im Trend?. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Band 75, Heft 1, S. 51-53.

Schnerring, Almut (2019): Jungs wollen keine Mädchenbücher lesen – ist eine self-fulfilling prophecy. Online verfügbar unter: <https://rosa-hellblau-falle.de/2019/01/jungs-wollen-keine-maedchenbuecher-lesen-ist-eine-self-fulfilling-prophecy/>, [zuletzt geprüft am 15.03.21].

Senatorin für Kinder und Bildung (2015): Entwicklungsübersicht Deutsch. Freie Hansestadt Bremen.

Spinner, Kaspar Heinrich (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, H. 200, S. 6-16.

Spörl, Uwe (2009): Basislexikon Literaturwissenschaft. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Stephan, Inge (2000): Gender, Geschlecht und Theorie. In: Stephan, Inge und von Braun, Christina (Hrsg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler. S. 58-97.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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

Thiele, Jens (2011): Das Bilderbuch. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 217-230.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption, mit Beiträgen von Doonan, Jane; Hohmeister, Elisabeth; Reske, Doris und Tabbert, Reinbert, 2. Auflage. Bremen: Aschenbeck & Isensee.

Volz, Steffen und Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014): Literarisches Lernen für alle – literaturästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht. In: Franz, Eva; Klauß, Theo;

Seifried, Stefanie und Trumpa, Silke: Inklusiv Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. S. 220-233.

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 29 Jahrgang, Nr. 113, Heft 1, S. 9-32

Wygotski, Lew (2003): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. v. Lompscher, Joachim. Berlin: Lehmanns.

Ziemen, Kerstin (2011): Inklusion und kulturhistorisches Denken. In: Erbring, Saskia; Köpfer, Andreas; Langer, Anke und Ziemen Kerstin (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

## **Anhangsverzeichnis**

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung zur Veröffentlichung von Bachelorarbeiten

Einverständniserklärung über die Bereitstellung und Nutzung der Bachelorarbeit in elektronischer Form zur Überprüfung durch Plagiatssoftware

## **Tabellenverzeichnis:**

Tabelle 1 Bildungssprachliche Mittel in <i>Der Wolf, die Ente und die Maus</i> von Mac Barnett und Jon Klassen .....	41
Tabelle 2 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht .....	65
Tabelle 3 Einschätzung des Werkes <i>Adrian hat gar kein Pferd</i> anhand des Kriterienkatalogs zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht .....	73
Tabelle 4 Einschätzung des Werkes <i>Ein eiskalter Fisch</i> anhand des Kriterienkatalogs zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht .....	78

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 Mehsträngiges Erzählen in Jutta Bauers <i>Jeppes Weg</i> (vgl. ebd., S. 11 f.) .....	43
Abbildung 2 pluriszenisches Bild in <i>Picknick mit Torte</i> von Thé Tjong-Khing (Tjong-Khing 2008, S. 3 f.).....	44
Abbildung 3 monoszenisches Erzählen in Jon Klassens <i>Wo ist mein Hut</i> (vgl. Barnett und Klassen 2012, S. 7 ff.) .....	44
Abbildung 4 <i>Robinhund</i> von Maria De Faria (vgl. ebd.).....	49
Abbildung 5 <i>Zwei für mich, einer für dich</i> von Jörg Mühle (vgl. ebd., S. 15 f.).....	57