

Die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe - theoretische und praktische Perspektiven

Englischer Titel:

The selection of picture books for inclusive literature education in primary schools - theoretical and practical
perspectives

Masterarbeit

an der Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Semester: WiSe 2023/2024

Masterstudiengang: Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik

Vorgelegt von:

Jack Lindner

Matrikelnummer: xxx

xxx

xxx

E-Mail: jacklindner03@gmail.com

1. Gutachterin: Dr. Elisabeth Hollerweger

2. Gutachterin: Dr. Eileen Schwarzenberg

Datum: 13.10.2023

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
2. Theoretische Annahmen	4
2.1 Inklusionsverständnis.....	4
2.1.1 Entwicklung eines eigenen Inklusionsverständnisses.....	4
2.1.2 Spezifika des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung.....	8
2.2 Inklusiver Literaturunterricht.....	11
2.2.1 Konzeption eines inklusiven Literaturunterrichtes	12
2.2.2 Auswahl von geeigneten Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht..	16
3. Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht	22
3.1 Entwicklung des Kriterienkataloges	22
3.1.1 Notwendigkeit eines Kriterienkataloges zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht	22
3.1.2 Theoretische Fundierung des Kriterienkataloges.....	27
3.2 Aufbau und Zielsetzung des Kriterienkataloges sowie Verortung hinsichtlich eines inklusiven Literaturunterrichtes	31
3.3 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in ursprünglicher Form	34
4. Forschungsdesign.....	39
4.1 Sample und Zielsetzung der Untersuchung	40
4.2 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews - Erhebungsmethode.....	42
4.2.1 Theoretische Fundierung leitfadengestützter Expert*inneninterviews.....	42
4.2.2 Genese und Erklärung des verwendeten Leitfadens der Expert*inneninterviews..	44
4.2.3 Datenaufarbeitung: Transkription.....	47
4.3 Qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse - Auswertungsmethode	49
4.3.1 Theoretische Fundierung der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse	50

4.3.2 Vorstellung des Ablaufmodells der strukturierenden Inhaltanalyse und Begründung der Auswertungskategorien	51
5. Ergebnisdarstellung und -interpretation.....	54
5.1 Kontextrelevante Faktoren.....	55
5.1.1 Verständnisse von inklusivem Literaturunterricht.....	55
5.1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht.....	57
5.1.3 Primärlesen und Berücksichtigung der Lerngruppe, didaktischer Überlegungen und Kompetenzziele im Auswahlprozess	58
5.2 Kategorien und Kriterien des Kriterienkataloges	59
5.2.1 Thematisch-inhaltliche Setzungen.....	59
5.2.2 Sprache.....	62
5.2.3 Zusammenwirken von Bild und Text	64
5.2.4 Didaktische Potenziale.....	65
5.2.5 Transformierbarkeit des Werkes.....	66
5.3 Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog.....	66
5.3.1 Kriterien spezifisch hinsichtlich des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung.....	67
5.3.2 Allgemeine Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog	70
6. Diskussion der Ergebnisse und Validierung des Kriterienkataloges zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht	75
6.1 Kontextrelevante Faktoren.....	75
6.2 Diskussion der Kriterien des Kriterienkataloges	77
6.3 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht – überarbeitete Fassung	92
7. Methodenkritik.....	99
8. Fazit und Ausblick.....	101
Literaturverzeichnis	104
Abbildungsverzeichnis.....	120
Anhangsverzeichnis	121

Abkürzungsverzeichnis

UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
GE	Geistige Entwicklung
W und E	Wahrnehmung und Entwicklung
ASS	Autismus-Spektrums-Störung
ZuP	Zentrum für unterstützende Pädagogik
I	Interview
B	Befragte*r
K	Kategorie

1. Einleitung

„Besonders wichtig ist mir, ob es zu dem Bilderbuch bereits Material gibt, * einfach aufgrund der verminderten Vorbereitung“ (Interview B4, Absatz 35).

Das Zitat zeigt einen Einblick in die Auswahlpraxis von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe. Dabei scheint die Verfügbarkeit möglicher Begleitmaterialien und eine dadurch möglichst schnelle Vorbereitung ein zentrales Kriterium im Auswahlprozess der Lehrkraft zu sein. Es ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob eine solche Auswahlpraxis, auch wenn diese vermutlich durch schulstrukturelle Gegebenheiten bedingt ist, sowohl den Schüler*innen als auch den Anforderungen des Lehrberufes im Sinne einer Planung von Lehr- und Lernprozessen „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Kultusministerkonferenz 2022, S. 3) gerecht wird. Da die Lehrkraft entweder einzelne Werke oder eine mögliche Sammlung an Werken für die Schüler*innen und ihren inklusiven Literaturunterricht auswählt, sind die Erfahrungen der Schüler*innen mit Literatur kausal abhängig von den jeweiligen individuellen Auswahlentscheidungen. Dies könnte zur Folge haben, dass die subjektiven und ästhetischen Empfindungen der Lehrkraft zum zentralen Faktor im Auswahlprozess werden. Eine intersubjektiv nachvollziehbare Auswahl der Werke wäre nicht mehr gegeben, wobei auch die Bedeutung fachlicher und fachdidaktischer Aspekte unklar bliebe. Ritter und Ritter postulieren, dass davon auszugehen sei, dass die schulische Auswahl von Werken in vielen Fällen sogar ohne einen expliziten Bezug zu möglichen Kriterien stattfände (vgl. Ritter und Ritter 2013, S. 125). Im Rahmen dieser Studie sollen diese Auswahlprozesse spezifisch hinsichtlich des Mediums Bilderbuch erforscht werden. Die Wahl des Mediums ist dadurch bedingt, dass Bilderbücher vielfältige Potenziale für den Einsatz im inklusiven Literaturunterricht der Primarstufe bieten (vgl. u. a. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 100 ff. und Ritter und Ritter 2019, S. 28 sowie genauer in Kapitel 2.2.2). Insbesondere das Zusammenspiel von Text- und Bildebene kann dahingehend vielfältige Zugänge und literarische Lernanlässe schon in der Grundschule ermöglichen (vgl. Hoffmann und Naujok 2014, S. 221). Dabei ist eine zentrale Frage, welche Bilderbücher (un-)geeignet für einen inklusiven Literaturunterricht sind. Da diesbezüglich u. a. aufgrund des vielfältigen und sich stetig entwickelnden Bilderbuchmarktes keine pauschalisierende Antwort im Sinne eines Kanons gefunden werden kann, erscheinen mögliche Auswahlkriterien zentral. Der Frage nach möglichen Auswahlkriterien wurde aus theoretischer, vorwiegend literaturdidaktischer, Perspektive bereits in der Bachelorarbeit des Autors der vorliegenden Arbeit

nachgegangen (vgl. Lindner 2021). In dieser wurde vorwiegend Bezug genommen auf die fachdidaktischen Konzeptionen Pfäfflins, Hells und Herings (vgl. Pfäfflin 2010; Hell 2015 und Hering 2018). Produkt der Arbeit ist ein theoretisch fundierter Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht. Das Erkenntnisinteresse dieser Forschung ist es, diesen anhand praktischer Perspektiven zu validieren und zu überarbeiten. Die zentrale Forschungsfrage lautet somit:

Welche Übereinstimmungen zeigen sich zwischen dem theoretisch entwickelten Kriterienkatalog und praktisch genutzten Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht und inwiefern muss der Kriterienkatalog für die Praxis adaptiert werden?

Um diese Fragestellung zu adressieren, werden zunächst zentrale theoretische Annahmen ausgeführt (Kapitel 2.). Dementsprechend wird zu Beginn ein grundlegendes Inklusionsverständnis erörtert, wobei aus forschungsimmanenten Gründen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gesondert betrachtet wird (genauer in Kapitel 2.1.1). Vor dem Hintergrund des entwickelten Inklusionsverständnisses wird eine Konzeption inklusiven Literaturunterrichtes erörtert, um fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven zusammen zu bringen (Kapitel 2.2). Da sich die vorliegende Forschung mit Auswahlkriterien für Bilderbücher aus theoretischer und praktischer Perspektive befasst, wird der fachdidaktische Diskurs hinsichtlich der Auswahl von ggf. geeigneten Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht dargestellt (Kapitel 2.2.2). Darauf folgend wird der entwickelte Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht sowohl hinsichtlich zentraler theoretischer Bezüge als auch in dessen Aufbau und Zielsetzung erörtert (Kapitel 3.). Dem vorangestellt ist eine Darstellung der Notwendigkeit eines solchen Kriterienkataloges. Dahingehend wird das Desiderat sowohl anhand praktischer Argumente als auch forschungstheoretisch begründet (Kapitel 3.1.1). Der theoretische Teil dieser Arbeit schließt mit der Abbildung des Kriterienkataloges in seiner ursprünglichen Form ab (Kapitel 3.3).

Im empirischen Teil wird zunächst das Forschungsdesign dargestellt. Dabei werden das Sample und die Zielsetzung der Erhebung ebenso erörtert, wie das leitfadengestützte Expert*inneninterview als Erhebungsmethode und die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring als Auswertungsmethode (Kapitel 4.). Die Darstellung des Forschungsdesigns erfolgt sowohl anhand theoretischer Erkenntnisse als auch konkret auf den Forschungsprozess bezogen. Darauf folgend werden die Ergebnisse der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse dargestellt und in einem ersten Zugriff interpretiert (Kapitel 5.). Dabei

wird zwischen kontextrelevanten Faktoren und Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern differenziert, um den Auswahlprozess in seiner Komplexität nicht ausschließlich auf mögliche Kriterien zu reduzieren. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert (Kapitel 6.). In der Diskussion werden sowohl kontextrelevante Faktoren als auch mögliche Auswahlkriterien betrachtet und entsprechende Reduktionen, Umstrukturierungen und Erweiterungen des Kriterienkataloges abgewogen. Im Anschluss wird im Rahmen einer Methodenkritik das Forschungsvorgehen der Arbeit reflektiert (Kapitel 7.). Im abschließenden achten Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Forschung subsumiert und ein Ausblick auf weitere Forschungsvorhaben gegeben.

Des Weiteren werden Gütekriterien qualitativer Forschung durchgehend in der Arbeit berücksichtigt. Insbesondere dem Merkmal der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit soll durch Meta-Kommentare zu den einzelnen Kapiteln sowie der Methodenkritik entsprochen werden (vgl. Steinke 2012, S. 324 ff.). Weiterführend ist die vorliegende Forschung zu verstehen als ein Beitrag zur qualitativen empirischen Literaturdidaktik, wobei eine Fokussierung auf die Auswahl von möglicherweise geeigneten literarischen Gegenständen, spezifisch Bilderbüchern, für schulisch inklusive Kontexte in der Primarstufe stattfindet (vgl. von Brand und Granzow 2018, S. 81).

2. Theoretische Annahmen

Im Hinblick auf mögliche Gütekriterien einer qualitativen Forschung scheint es einleitend zwingend notwendig zentrale theoretische Erkenntnisse und dadurch die Positionierungen des Autors der vorliegenden Arbeit darzustellen (vgl. Petrucci und Wirtz 2007). Durch die Transparenz der eigenen Positionen und theoretischen Annahmen soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Forschung gewährleistet werden (vgl. ebd.). Dementsprechend wird im Folgenden zunächst ein Inklusionsverständnis entwickelt und im Hinblick auf die Forschung und den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kontextualisiert (Kapitel 2.1). Darauf folgend wird inklusiver Literaturunterricht sowohl allgemein konzeptionell als auch hinsichtlich der Auswahl möglicher Gegenstände betrachtet (Kapitel 2.2).

2.1 Inklusionsverständnis

2.1.1 Entwicklung eines eigenen Inklusionsverständnisses

Der Inklusionsbegriff wird in Wissenschaft, Schule und Politik kontrovers diskutiert und uneinheitlich genutzt. So hält Katzenbach fest, dass der Inklusionsbegriff durch eine rasante Verbreitung von einem Fachbegriff zu einem „medienwirksamen Schlagwort“ (Katzenbach 2015, S. 19) geworden sei. Dessen Vielschichtigkeit wird auch durch neue theoretische

Verknüpfungen bspw. zu Bourdieus Feldtheorie oder Honneths Anerkennungstheorie im wissenschaftlichen Diskurs verstärkt (vgl. ebd., S. 22). Somit ergibt sich die Notwendigkeit, ein funktionales und dieser Arbeit zugrundeliegendes Inklusionsverständnis darzulegen. Dies scheint besonders relevant, da Hazibar und Mecheril einen „unklaren und widersprüchlichen empirischen Gebrauch [...]“ (Hazibar und Mecheril 2013) des Inklusionsbegriffes postulieren und die Gefahr sehen, dass der Begriff als „instrumentalisierbarer Signifikant“ (ebd.) fungiert.

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zielt auf einen Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung ab (vgl. Hinz 2010, S. 4). Dabei gilt für jedes Individuum die Zielsetzung eines „Maximum[s] an sozialer Teilhabe und ein[es] Minimum[s] an Diskriminierung“ (Heinrich et al. 2013, S. 74). Zentral für die Entwicklung des Inklusionsbegriffes, insbesondere für schulische Kontexte, scheinen sowohl die Salamanca Erklärung der UNESCO als auch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen¹. In der Salamanca Erklärung wird gefordert, alle Schüler*innen in ihrer Heterogenität anzuerkennen und anhand ihrer individuellen Bedürfnisse zu fördern sowie ein segregierendes Schulsystem abzubauen (vgl. UNESCO 1994). Die UN-BRK, die Deutschland 2009 ratifizierte, formuliert einen rechtlichen Anspruch, der Inklusion als Menschenrecht proklamiert (vgl. Textor 2018, S. 36). Die UN-BRK legt den Fokus auf die strukturellen Partizipationsbarrieren von Menschen mit Be_hinderung², wobei das Be_hinderungsverständnis von einem medizinischen zu einem sozialen verändert und somit Be_hinderung als sozial konstruiertes Phänomen und nicht mehr als individuelle Problemlage verstanden wird (vgl. Degener 2015, S. 63 ff.). Diesbezüglich ist die zentrale Forderung, dass Menschenrechte als universell anzusehen seien und somit nicht aufgrund physischer oder psychischer Prädispositionen abgesprochen werden können (vgl. ebd., S. 64.). Diese Argumentation erscheint kongruent zu der Begründungslinie des menschenrechtsorientierten Ansatzes für Inklusion (vgl. Textor 2018, S. 35). Neben dem menschenrechtsorientierten Ansatz lässt sich Inklusion auch anhand demokratieorientierter, bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Argumentationslinien legitimieren (genauer in ebd., S. 34 ff.).

In dieser Forschung wird ein kulturelles Verständnis von Be_hinderung zugrunde gelegt (vgl. Waldschmidt 2005, S. 10 ff.). Dabei wird die „gemeinhin nicht hinterfragte Normalität“ (ebd., S. 10) zum Analysegegenstand, um ausgrenzende Systematiken zu dekonstruieren.

¹ Im Folgenden UN-BRK.

² Dieser Arbeit liegt ein kulturelles Verständnis von Be_hinderung zugrunde, welches durch den _ repräsentiert wird (vgl. Waldschmidt 2005, S. 11).

Demzufolge werden be_ hinderte und nicht be_ hinderte Menschen als sich bedingende Komplementaritäten und nicht als binär getrennte Gruppen gedacht (vgl. ebd.). Dies führt zu einer Sicht auf Be_ hinderung, die ein Be_ hindertwerden durch strukturelle Stigmatisierungsprozesse sowie kulturellen Wandel hin zu einer Anerkennung aller Mitglieder einer Gesellschaft umfasst (vgl. ebd., S. 11). Inklusion verstanden als Menschenrecht hat vielfältige Implikationen für die schulische Praxis. So muss es Schüler*innen ermöglicht werden eine wohnortnahe Schule zu besuchen, in der sie mithilfe angemessener Unterstützungsmöglichkeiten so gefördert werden, dass individuelle Lernziele erreicht werden können (vgl. Textor 2018, S. 27). Des Weiteren gilt es diskriminierende Strukturen im Schulsystem abzuschaffen und einen Wechsel der Differenzierung von einer äußeren zu einer inneren zu evozieren (vgl. UNESCO 1994). Der rechtlich bindende Anspruch der UN-BRK auf inklusive Bildung wird insbesondere durch den Artikel 24 deutlich (genauer in Ziemer 2011, S. 9). Dabei wird das der UN-BRK zugrundeliegende enge Inklusionsverständnis in dieser Arbeit erweitert hin zu einem *weiten Inklusionsverständnis* (vgl. Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 7 ff.). Dies bedeutet, dass eine Fokussierung auf die Kategorie Be_ hinderung abgelehnt wird und stattdessen alle Diversitätsmerkmale in einem „Miteinander der Verschiedenen“ (ebd., S. 8) wertschätzend berücksichtigt werden. Diese positive Hinwendung zu allen Heterogenitätsdimensionen ermöglicht es, Inklusion nicht fälschlicherweise ausschließlich beschränkt auf die Heterogenitätsdimension Be_ hinderung zu denken (vgl. Hinz 2010, S. 4). Die Berücksichtigung vielfältiger Heterogenitätsdimensionen konkretisiert Textor, indem sie, die als exemplarisch zu verstehenden, Heterogenitätsdimensionen der Leistungsfähigkeit, der ethnischen Herkunft, des sozioökonomischen Hintergrunds und des Geschlechtes anführt (vgl. Textor 2018, S. 27). Neben einem engen und weiten Inklusionsverständnis, eröffnen Lindmeier und Lütje-Klose eine Perspektive, die alle Lernenden berücksichtigt, allerdings einen Fokus auf vulnerable Gruppen legt (vgl. Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 8 f.).

Ein weites Adressat*innenverständnis, und somit eine positive Zuwendung zur Heterogenität aller, ermöglicht eine definitorische Abgrenzung zwischen den Begriffen der Inklusion und der Integration. Während in der Integration noch eine dichotomische Zwei-Gruppen-Theorie vorherrscht und somit Ressourcen anhand von persönlichen Merkmalen verteilt werden, wird in der Inklusion eine systemische Sicht sowie die Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie angestrebt (vgl. Hinz 2004, S. 45 f.). Dies bedingt den Anspruch spezielle exklusive Fördersettings, die anhand individueller Zuschreibungen oder statusdiagnostisch erhobener Förderschwerpunkte geplant werden, durch ein „[g]emeinsames und individuelles Lernen für alle“ (ebd., S. 28) zu erneuern. Sowohl in bildungsinstitutionellen Kontexten wie

auch gesellschaftlich sind somit Anpassungserwartungen an gegebene Normen hin zu einer Akzeptanz der Individualität weiterzuentwickeln (vgl. Hinz 2010, S. 3 f.).

Sander sieht in der Inklusion den letzten Teil einer historischen Entwicklung in fünf Stadien (vgl. Sander 2006, S. 51). Als Phasen der Entwicklung werden Exklusion, Separation, Kooperation, Integration und Inklusion benannt (vgl. genauer in ebd., S. 51 ff. und Frühauf 2010). Welche dieser Stufen lokal erreicht wird, ist nicht systematisch erhoben. Allerdings kann angenommen werden, dass in der deutschen föderalen Bildungslandschaft alle Stadien in unterschiedlicher Quantität und Qualität gegeben sein werden (vgl. Sander 2006, S. 16). Eine weitere Bezugstheorie, die im Hinblick auf gesellschaftliche bzw. politische Inklusionsprozesse relevant scheint, ist die „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (Boger 2017). Diese beschreibt Inklusion anhand der Begriffe Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion (vgl. genauere Begriffserläuterung in ebd.). Zentral ist dabei die These, dass es sich um ein Trilemma handle. Dies meint, dass sich zwei der drei Grundsätze verbinden lassen, der dritte damit allerdings denklogisch ausgeschlossen wird (vgl. ebd.). So wäre bspw. das Erkämpfen des Rechts (Empowerment) eine Regelschule zu besuchen (Normalisierung) für Menschen mit einer Behinderung, nicht zu verbinden mit der Dekonstruktion der Kategorie Behinderung (vgl. ebd.).

Weiterführend ist das Verhältnis von Unterschiedlichkeit und Gleichheit zu betrachten. Dahingehend wird Bezug genommen auf die Theorie der „egalitären Differenz“ (Pregel 2001, S. 93). Pregel hält diesbezüglich fest, dass „Egalität und Differenz [...] nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden“ (ebd.) werden sollten. Überdies wird die Existenz des jeweils anderen als Bedingung für das reziproke Verhältnis angenommen (vgl. ebd., S. 95). Um über Gleichheit und Verschiedenheit von Menschen zu sprechen, bedürfe es laut Pregel einem „Tertium comparationis“ (ebd.). Dies bedeutet, dass expliziert wird, in welcher Hinsicht über Gleichheit und Differenz gesprochen werden soll und auf welche Art und Weise, das jeweils andere vorausgesetzt sei (vgl. ebd., S. 95 f.).

Die vielfältigen theoretischen Perspektiven verdeutlichen die heterogene Verwendung und Konzeption des Begriffes Inklusion, weshalb im Folgenden ein dieser Forschung zugrunde liegendes Inklusionsverständnis dargestellt wird.

Inklusion wird verstanden als eine gesamtgesellschaftliche und somit auch, aber nicht ausschließlich, schulische Aufgabe, die das Ziel hat, Menschen in ihrer Individualität anzuerkennen und zu stärken sowie Partizipationsräume für alle bedingungslos zu öffnen. Dabei ist Inklusion als kontinuierlicher reflexiver Prozess zu denken, da Exklusionsmechanismen und Beteiligungsbarrieren immer wieder neu kritisch hinterfragt werden müssen. Als

weiterführender Reflexionsimpuls zur Selbstpositionierung kann die Theorie des Trilemmas der Inklusion genutzt werden. Dementsprechend müssen sich pädagogische Akteur*innen in einer inklusiven Schule darüber bewusst sein, dass sie in einem „mehrgliedrigen, sozial hoch selektiven Schul- und Bildungssystem“ (Hazibar und Mecheril 2013) handeln. Des Weiteren findet eine positive Hinwendung zur Heterogenität aller statt. Außerdem wird der Anspruch gestellt, auf stigmatisierende Kategorisierungen zu verzichten. Für eine inklusive Schule gilt es unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen und eine defizitorientierte Fokussierung auf Be_hinderung zu überwinden. Diesbezüglich erscheint es zwingend notwendig eine inklusive Förderung aller Schüler*innen zu ermöglichen, die zum einen die individuellen Bedürfnisse und Lernausgangslagen berücksichtigt und zum anderen auch Momente des gemeinsamen Lernens evoziert. Des Weiteren sollte die Ressourcenverteilung nicht anhand individueller Prädispositionen, sondern vielmehr systemisch strukturiert sein.

Im Folgenden wird betrachtet welche Funktion der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Hinblick auf das geschilderte Inklusionsverständnis einnimmt. Anschließend wird dargestellt, welche Konsequenzen sich für die Konzeption eines inklusiven Literaturunterrichtes ergeben.

2.1.2 Spezifika des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Das zuvor dargelegte Inklusionsverständnis hat Auswirkungen auf die Forschung und das gewählte Forschungsfeld. Durch den Anspruch möglichst alle Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen, werden vorwiegend Personen interviewt, die in Bremer Grundschulen in Schwerpunktklassen des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung arbeiten³. Dies ist darin begründet, dass die Standorte mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung als „auf Schulebene nun vollständig inklusive [...] Struktur“ (Idel et al. 2022, S. 64) beschrieben werden können⁴. Dabei könnte auch ex negativo argumentiert und hervorgehoben werden, dass die Forschung, bei einer Befragung von Expert*innen aus Regel-schulklassen ohne den Bezug zum Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung, zwangsläufig eine marginalisierte Gruppe an Schüler*innen nicht berücksichtigen würde und somit dem Anspruch des geschilderten Inklusionsverständnisses bereits durch die Auswahl der Proband*innen widersprochen werden würde. Im Hinblick auf das

³ Genauere Ausführungen zu Schwerpunktschulen mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung in Bremen vgl. Idel et al. 2022, S. 64 ff.

⁴ Diese Konzeption in der Bremer Primarstufe erscheint, im Hinblick auf bundesländerspezifische Inklusions- und Exklusionsquoten, einer schulstrukturellen Inklusion deutschlandweit am nächsten (vgl. Stöppler 2017, S. 103; Klemm 2022, S. 9 sowie Idel et al. 2022, S. 10 f.).

Erkenntnisinteresse der Forschung und dem dargestellten Inklusionsverständnis ist es somit von Bedeutung, dass die interviewten Lehrer*innen und Sonderpädagog*innen vor der Aufgabe stehen, Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht auszuwählen, der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung bzw. Geistige Entwicklung berücksichtigt⁵ (siehe Kapitel 2.2). Da somit der Förderschwerpunkt W und E bzw. GE für die Forschung relevant ist, wird im Folgenden in Kürze skizziert, welche Schüler*innen dem Förderschwerpunkt wie zugeschrieben und welche didaktischen und unterrichtlichen Überlegungen in der Forschung diskutiert werden. Anspruch dieses Einblickes in den Förderschwerpunkt ist es keinesfalls einen systematischen umfassenden Überblick über die Forschung im Förderschwerpunkt GE zu geben, sondern vielmehr exemplarische für diese Forschung relevante Aspekte, hervorzuheben.

Die Ressourcenaufteilung im Förderschwerpunkt W und E ist nicht systemisch, sondern durch die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfes, der statusdiagnostisch attestiert wird, bestimmt (vgl. Breitenbach 2017, S. 112). In Bremen wird der Förderschwerpunkt W und E in der Regel vor Schuleintritt statuiert (vgl. Idel et al. 2022, S. 64). Die Zuweisung von Ressourcen anhand fester Kategorien beschreibt Wocken als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma der Inklusion und hebt hervor, dass das Verhältnis von Dekategorisierung und Ressourcenbeschaffung eine „nicht lösbare Aporie“ (Wocken 2015, S. 55) sei. Für die Statuierung des Förderschwerpunktes GE wird anhand eines sonderpädagogischen Gutachtens eine Empfehlung für die Erziehungsberechtigten ausgesprochen. Dabei wird aus einer defizitorientierten Sicht u. a. anhand medizinischer Daten argumentiert, wobei auch Intelligenzminderungen als Klassifikationsmerkmal in der Diagnostik als Merkmal genutzt werden (vgl. Wagner 2021, S. 79 sowie Pitsch und Thümmel 2011, S. 15 f.).

Dennoch ist die Schüler*innenschaft des Förderschwerpunktes GE inhärent äußerst heterogen (vgl. Dworschak et al. 2012, S. 165). So werden u. a. Kinder „mit geistiger Behinderung [sowie] Menschen mit schwersten bzw. Mehrfachbehinderungen“ (Stöppler 2017, S. 18) unter dem Label des Förderschwerpunktes subsumiert. Dahingehend werden unter dem Begriff der geistigen Be_hinderung verschiedene Formen „einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Problemen mit der sozialen Adaption“ (ebd.) verstanden. Dabei können sich bei den Schüler*innen denen der Förderschwerpunkt GE attestiert wurde, Syndromspezifika und vielfältige Bedingungen der Umwelt wechselseitig beeinflussen (vgl.

⁵ Die Begriffe Wahrnehmung und Entwicklung sowie Geistige Entwicklung sind als partielle Synonyme anzusehen. So sind die Begriffe bedeutungsgleich, werden aber kontextgebunden in Praxis (Wahrnehmung und Entwicklung) und universitärer Lehre und Forschung (Geistige Entwicklung) verwendet. Im weiteren Verlauf dieser Studie werden die Begriffe abgekürzt (W und E und GE) und synonym verwendet.

Fischer 2016, S. 80 sowie für eine Übersicht der Syndrome: Stöppler 2017, S. 46 ff.). Diese Einsicht führt zu einer biopsychosozialen Sichtweise auf Be_hinderung; wie sie u. a. Terfloth fordert (vgl. Terfloth 2016, S. 322 f.). Des Weiteren ist festzustellen, dass es keine einheitliche Didaktik des Förderschwerpunktes gibt, genauso wenig wie eine einheitliche inklusive Didaktik angenommen werden kann (vgl. Markowetz 2016, S. 252 ff.). Allerdings wird eine Orientierung an der bildungstheoretischen bzw. kritisch konstruktiven Didaktik nach Klafki sowie der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser deutlich (vgl. Pitsch und Thümmel 2011, S. 96 ff.; Markowetz 2016, S. 254 sowie Terfloth und Bauersfeld 2019, S. 13). Somit wird vielfältig auf das Konzept des *Gemeinsamen Gegenstandes* nach Feuser rekurriert, wobei der *Gemeinsame Gegenstand* „nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, S. 32) sei.

In Anlehnung an Klafkis Begriff des Elementaren wurde der didaktische Ansatz der Elementarisierung entwickelt (vgl. Heinen 2003, S. 66 ff.). Dabei gilt es unterrichtliche Inhalte hinsichtlich ihrer elementaren Strukturen zu analysieren, wobei durch Leitfragen u. a. Adaptionen, Modifikationen oder Rearrangements des Unterrichtsinhaltes fokussiert werden können (vgl. ebd.). Diesbezüglich wird die Elementarisierung nicht als eine Vereinfachung des Unterrichtsgegenstandes verstanden, sondern vielmehr als ein gemeinsamer Suchprozess nach dem Elementaren, an dessen Abschluss die Realisierung eines umfassenden Bildungsanspruches steht (vgl. Terfloth und Bauersfeld 2019, S. 86). So können Elementarisierungsstrategien auch genutzt werden, um bspw. elementare Aneignungswege sowie elementare Zugänge aufzuzeigen und zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 87). Des Weiteren erscheint das Prinzip der Handlungsorientierung als ein zentraler Bestandteil eines Unterrichts, der Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE miteinbezieht (vgl. Stöppler und Wachsmuth 2010, S. 41 f. sowie Pitsch und Thümmel 2011, S. 199 ff.). Für konkrete unterrichtliche Entscheidungen gilt es darüber hinaus syndromspezifische Merkmale zu berücksichtigen. So könnten bspw. Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung⁶, je nach individueller Situation, von Maßnahmen des Picture Exchange Communication Systems (PECS) oder Strukturierungen im Sinne des Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children (TEACCH) Ansatzes profitieren (vgl. weitere Syndrome sowie mögliche Maßnahmen Stöppler 2017, S. 72 ff.). Weiterführend werden eine innere

⁶ Im Folgenden abgekürzt durch ASS.

Differenzierung und Individualisierung als Maßnahmen für einen inklusiven Unterricht mit Fokus auf dem Förderschwerpunkt W und E benannt (vgl. Markowetz 2016, S. 254 ff. und Langen 2019, S. 38 f.). Dabei wird auch auf ein Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit hingewiesen (vgl. Markowetz 2016, S. 257 f.).

Ratz sowie Olsen heben hervor, dass sich Sonderpädagogik und Fachdidaktiken als vorwiegend getrennte Wissenschaftsdisziplinen entwickelt haben und dadurch fachliche Expertise sowie die Berücksichtigung aller Schüler*innen in den jeweiligen Konzeptionen noch unzureichend seien (vgl. Ratz 2011, S. 9 und Olsen 2016, S. 64). Dabei beschreibt Ratz eine Fachorientierung als Schlüssel zu einer inklusiven Didaktik (vgl. Ratz 2011, S. 34). Im Rahmen der vorliegenden Forschung wird im Folgenden ein Entwurf für inklusiven Literaturunterricht entwickelt, wobei der Förderschwerpunkt GE explizit berücksichtigt wird. Dahingehend gilt es zu reflektieren, dass diese Setzung vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses geschieht und weiterhin alle Heterogenitätsdimensionen relevant erscheinen.

2.2 Inklusiver Literaturunterricht

Im Rahmen dieser explorativen qualitativen Forschung soll die Auswahlpraxis von inklusiv arbeitenden Lehrkräften hinsichtlich Bilderbüchern für inklusiven Literaturunterricht betrachtet werden. Dafür scheint es zwingend notwendig einen Einblick in die aktuelle Forschung zu inklusivem Literaturunterricht und der Gegenstandsauswahl für diesen zu geben (Kapitel 2.2.1 und Kapitel 2.2.2). So gilt es zunächst zu klären, welche konzeptionellen Grundlagen für einen inklusiven Literaturunterricht im (fach-)wissenschaftlichen Diskurs zentral erscheinen und inwiefern diese Überlegungen anschlussfähig an die Forderung einer umfassenden Bildung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses sind. Dabei werden bewusst überwiegend literaturdidaktische sowie allgemein deutschdidaktische Perspektiven betrachtet und Aspekte einer inklusiven Sprachdidaktik, die in der Konzeption des Kriterienkataloges berücksichtigt wurden⁷, nicht erörtert (für einen Überblick der Forschungsfelder einer inklusiven Sprachdidaktik sei auf von Brand und Granzow 2018, S. 76 f. verwiesen). Zielsetzung des Kapitels ist es somit grundlegende Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichtes sowie Überlegungen zur Auswahl von geeigneten Gegenständen vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses darzulegen.

⁷ Genauer in den Ausführungen zum Kriterienkatalog in Kapitel 3.1.

2.2.1 Konzeption eines inklusiven Literaturunterrichtes

Die Realisierung von inklusiven Bildungsansprüchen stellt ein neues Paradigma für den Literaturunterricht dar (vgl. Frickel und Kagelmann 2016, S. 12). Dementsprechend wird kontrovers in der wissenschaftlichen Community über die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik diskutiert (vgl. bspw. Hennies und Ritter 2014a, S. 16). So umfasst die Auseinandersetzung neben theoretisch-konzeptionellen Überlegungen auch empirische Forschungen und konkrete unterrichtliche Beispiele (vgl. u. a. Naugk et al. 2016, Hennies und Ritter 2014a, Frickel und Kagelmann 2016 sowie Dannecker 2019). Dabei wird darauf hingewiesen, dass der Literaturunterricht vielfältige Anknüpfungspunkte an das neue Paradigma bietet (vgl. Frickel und Kagelmann 2016, S. 12 und Olsen 2016, S. 61 ff.). Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang vermehrt die Bedeutung bereits im Fach entwickelter Ansätze eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes, wobei auf Vertreter wie bspw. Kasper Spinner oder Gerhard Haas als Vordenker rekurriert wird (vgl. Olsen 2016, S. 63 und von Brand 2018, S. 12).

Im Rahmen dieser Forschung scheinen neben grundsätzlichen Überlegungen zur Verortung eines Literaturunterrichtes hinsichtlich eines weiten Inklusionsverständnisses insbesondere die von Hennies und Ritter identifizierten Spannungsfelder Gemeinsamkeit und Individualisierung sowie Individualisierung und Bildungsstandards von Bedeutung (Hennies und Ritter 2014a, S. 12 ff.)⁸. Diese wirken zentral, da anzunehmen ist, dass die Proband*innen in der alltäglichen Planung und Durchführung inklusiven Literaturunterrichtes mit diesen konfrontiert sein werden.

Der Anspruch eines inklusiven Literaturunterricht muss es sein der Heterogenität aller Lernenden gerecht zu werden und einen Zugang zu Literatur, im Sinne einer kulturellen Teilhabe aller, unabhängig von individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen (vgl. von Brand 2016, S. 90 und Dannecker 2020, S. 5). Da die Vorerfahrungen der heterogenen Schüler*innenschaft hinsichtlich literaturästhetischer Erfahrungen nicht monokausal anhand einer Differenzkategorie, bspw. Be_hinderung, zu denken sind, plädiert Dannecker dafür, im inklusiven Literaturunterricht verschiedenste Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen (vgl. Dannecker 2021, S. 3 f. und Dannecker 2020, S. 5). Literaturunterricht, vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffes, hat somit als Herausforderung Barrieren abzubauen und allen Schüler*innen Zugang zu Literatur zu ermöglichen (vgl. von Brand 2018, S. 4 sowie Lipkowski und Schüller 2019, S. 19). Diesbezüglich wird von Kruse eine Überarbeitung der

⁸ Auf Ausführungen zu konkreten Unterrichtsentwürfen wird verzichtet, da Materialien und Aufgaben in dieser Forschung nicht im Fokus stehen.

aktuellen Differenzierungspraxis, die geprägt sei von einer Reduktion von Text bzw. Textschwierigkeit, gefordert (vgl. Kruse 2016, S. 173 ff.). Anstatt die Komplexität der Lektüren zu vereinfachen, gelte es vielfältige Zugänge zur Lektüre, im Sinne einer intermedialen Lektüre, zu ermöglichen (vgl. Kruse 2010, S. 206)⁹. So postuliert auch von Brand eine hohe Bedeutung der Anschaulichkeit von Gegenständen, des Vorlesens und des Vortragens als mögliche differenzierende Zugänge zu Literatur (vgl. von Brand 2018, S. 12). Fornefelds Konzept der mehr- Sinn Geschichten versucht durch ein „dialogisches Erschließen von Inhalten in Kombination mit sinnlichen und sinnstiftenden (Leib-)Erfahrungen“ (Fornefeld 2016, S. 13) eine zum Teil individualisierte Teilhabe an Literatur explizit auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 14). Dieses exemplarische Konzept verdeutlicht den Anspruch, dass anhand von multimedialen Zugängen alle Schüler*innen an einer umfassenden Auseinandersetzung mit Literatur partizipieren sollen (vgl. Dannecker 2019, S. 82). Dafür gilt es sowohl individuelle Zugänge zu ermöglichen als auch gemeinsame Momente des Austausches zu strukturieren (vgl. Kruse 2016, S. 172). Diesbezüglich scheint es gewinnbringend den Text-, Lese- und Schreibe**griff**¹⁰ im Hinblick auf die heterogene Lerngruppe zu reflektieren und zu erweitern (vgl. Frickel et al. 2018, S. 124). Insbesondere ein erweiterter Lesebegriff, nach dem Lesen nicht ausschließlich als Textlesen, sondern als „Sinnverstehensprozess verstanden werden [kann]“ (Thäle und Riegert 2014, S. 197) und sich somit von einer strikten Schriftgebundenheit löst, erscheint für die Auswahl von Bilderbüchern relevant (vgl. Stöppler und Wachsmuth 2010, S. 88).

Von Brand hebt hervor, dass gemeinsames Lernen im Literaturunterricht nicht nur eine parallele Auseinandersetzung mit Literatur beinhalte, sondern darüber hinausgehend sinnstiftende Kommunikationssituation geschaffen werden sollten (vgl. von Brand 2018, S. 11). So fordern auch Bräuer und Wiprächtiger-Geppert in ihren Ausführungen zu einem erfahrungsorientiertem Literaturunterricht, neben einem Zugang mithilfe eines diversitätssensiblen individualisierten Erfahrungsraumes, einen gemeinsamen Austausch, in dem die eigenen Erfahrungen „analysiert, differenziert, modifiziert und korrigiert werden“ (Bräuer und Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 217) können. Dieses Spannungsfeld der Gemeinsamkeit und Individualisierung wird, über die dargestellten Aspekte hinaus, in der Fachdidaktik vielfach reflektiert. Dies zeigt sich in der Theoriebildung insbesondere daran, dass an die inklusionsdidaktischen Ansätze Feusers, *Gemeinsamer Gegenstand* und *entwicklungslogische*

⁹ Genauere Ausführungen zum Konzept der intermedialen Lektüre in Kruse 2010.

¹⁰ Weiterführende Erörterungen zur Erweiterung der Text-, Lese-, und Schreibe**griffe** in Dönges 2007 oder Ratz 2013 (erweiterter Lesebegriff); Warnecke 2014 (erweiterter Schreibe**griff**) und Ritter 2019 (erweiterter Textbegriff).

Didaktik, Wockens, *gemeinsame Lernsituationen* und Seitz', *Kern der Sache*, angeknüpft wird (vgl. u. a. von Brand 2016; Dannecker 2019; Frickel et al. 2018 und Mathern 2014). Naugk et al. verbinden die drei Ansätze im Hinblick auf „alle gemeinsamkeitshervorbringenden Elemente“ (Naugk et al, 2016, S. 52) zu ihrem Konzept einer *gemeinsamen Sache*. Dabei wird Gemeinsamkeit aus dreifacher Perspektive „als gemeinsamer Zugang (Kern der Sache), als Prozess hinter den Dingen (Gemeinsamer Gegenstand) oder durch gemeinsame Lernsituationen“ (ebd.) betrachtet. Des Weiteren modellieren sie Deutschunterricht als eine systemische Herausforderung, wobei neben der Individualität und Gemeinsamkeit auch die Sache mitgedacht werden müsse (vgl. ebd., S. 50).

Überdies wird das Prinzip der Elementarisierung im Spannungsfeld Gemeinsamkeit und Individualisierung kontrovers diskutiert. So fordert Seitz die „Suche nach dem elementaren Gehalt eines literarischen Werkes“ (Seitz 2003, S. 217). Dadurch solle eine Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Gegenständen für alle Schüler*innen ermöglicht und von einer strikten Orientierung einer vermeintlichen Lebensbedeutsamkeit für Schüler*innen im Förderschwerpunkt GE abgerückt werden (vgl. ebd., S. 214 ff.). Diesem Vorschlag widerspricht Olsen, der hervorhebt, dass das Verstehen von literarischen Texten nicht konstitutiv für eine Auseinandersetzung mit Literatur sei (vgl. Olsen 2016, S. 64 ff.). Auch von Brand fordert, dass Irritation und ein Nicht-Verstehen auch in einem differenzierten inklusiven Literaturunterricht bewusst erhalten bleiben sollten (vgl. von Brand 2018, S. 4). Des Weiteren heben Frickel et al. hervor, dass insbesondere sprachliche Strukturen eine Ästhetik entstehen lassen, die substanziell für Literatur sei (vgl. Frickel et al. 2018, S. 136). Dies kann im Hinblick auf Bilderbücher in gleicherweise für die Bildebene behauptet werden. So wird aus literaturdidaktischer Perspektive einer sprachlichen Veränderung als Elementarisierung widersprochen aber die Potenziale des Konzeptes hinsichtlich einer „didaktischen Basis“ (ebd., S. 139) für einen entwicklungsorientierten Blick sowie eine begründete Auswahl von Lerninhalten gewürdigt (vgl. ebd.)¹¹. Ergänzend ist zu konstatieren, dass die Suche nach elementaren Zugängen oder Aneignungswegen für alle Schüler*innen insbesondere im Hinblick auf einen intermedialen und mehr-sinnlichen Zugang sowie handlungs- und produktionsorientierte Methoden vielfältige Anknüpfungspunkte zu bieten scheint.

Ergänzend könnte die von Frederking vorgeschlagene identitätsorientierte Konzeption von Deutsch- respektive Literaturunterricht für einen inklusiven Kontext anschlussfähig sein (vgl. Frederking 2010, S. 441). Dabei bietet die Strukturierung anhand der drei Phasen:

¹¹ Für eine systematische Betrachtung aller fünf Elementarisierungsrichtungen im Hinblick auf den Gegenstand Literatur vgl. Frickel et al. 2018, S. 135 ff.

Subjektive Annäherung, Objektivierende Texterschließung und -analyse sowie personale und soziale Applikation, die Möglichkeit im Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit beide produktiv Pole zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird aus fachdidaktischer Perspektive, vor dem Hintergrund von Klafkis Bildungstheorie der kategorialen Bildung, diskutiert, welche Ziele ein inklusiver Literaturunterricht verfolgen sollte (vgl. Frickel et al. 2018, S. 122 ff). Dabei wird kritisiert, dass im Literaturunterricht nach den PISA-Ergebnissen zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Vermittlung von Lesekompetenz isoliert im Fokus stünde (vgl. Dannecker 2014, S. 209, Spinner 2006, S. 6 f.)¹². Diese Standardisierungstendenz anhand einer kategorialen Bezugsnorm ist systemisch im Hinblick auf die Allokationsfunktion der Schule zu reflektieren (vgl. Fend 2008, S. 44). So besteht auch für den inklusiven Literaturunterricht ein Spannungsfeld zwischen einer individualisierten Leistungsentwicklung und -rückmeldung und den Bildungsstandards als curriculare Norm (vgl. Hennies und Ritter 2014a, S. 12). Wenn literarisches Lernen nicht anhand standardisierter Normen modelliert wird und der Erwerb von Lesekompetenz nicht im Fokus steht, sondern eine umfassende Auseinandersetzung mit Literatur angestrebt wird, könnten u. a. die breit rezipierten *elf Aspekte literarischen Lernens* von Spinner als Bezugsrahmen dienen (vgl. Spinner 2006, S. 6 ff.). Wobei Roselius kritisch anmerkt, dass nicht ersichtlich sei, „[w]elches Ordnungs- und Erzeugungsschema den elf Aspekten zugrunde lieg[e]“ (Roselius 2021, S. 35). Des Weiteren postulieren Boelmann und König im Rahmen ihres BOLIVE-Modells, dass literarisches Verstehen ein „unabschließbare[r] mentale[r] Prozess“ (Boelmann und König 2021, S. 11) und im Sinne eines hermeneutischen Zirkels prozessual sei (vgl. ebd.)¹³. Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Bildungsstandards sei dabei nicht aufzulösen, sondern zunächst kritisch zu reflektieren, um anschließend einen umfassenden Bildungsanspruch an einen inklusiven Literaturunterricht zu stellen.

Im Hinblick auf den Förderschwerpunkt GE ist festzuhalten, dass die Handlungs- und Produktionsorientierung sowie die Vorschläge aus der Fachdidaktik für vielfältige Öffnungen der Zugänge anschlussfähig an den Anspruch einer umfassenden kulturellen Teilhabe sind. Außerdem wird vielfach auf und über das Konzept der Elementarisierung rekurriert und debattiert (siehe oben). Im Folgenden werden zentrale Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichts für diese Arbeit vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses

¹² Eine historische Rekonstruktion von Entwicklungen der Literaturdidaktik und einem Kompetenzparadigma ist bei Roselius 2021, S. 32 ff. zu finden.

¹³ Für eine genaue Modellierung literarischen Verstehens bzw. literarischer Kompetenz vgl. Boelmann und König 2021.

dargelegt. Inklusiver Literaturunterricht muss den Anspruch haben allen Schüler*innen einen Zugang zu Literatur zu eröffnen. Dabei gilt es das *Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit* kontinuierlich zu reflektieren, wobei auf den Begriff der *gemeinsamen Sache* zurückgegriffen werden könnte. Es erscheint zwingend notwendig Zugangsbarrieren systematisch abzubauen und im Sinne einer *intermedialen Lektüre* sowie einem *mehr-sinnlichen Erzählen* ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen. Des Weiteren müssen in einem inklusiven Literaturunterricht Lernarrangements gegeben sein, die sowohl eine *differenzierte handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Literatur* als auch eine *sinnstiftende Anschlusskommunikation* ermöglichen. Zur Umsetzung könnte auf die Konzeption eines *identitätsorientierten Literaturunterrichtes* zurückgegriffen werden. Außerdem erscheint eine *Erweiterung des Lese-, Schreib-, und Textbegriffes* sinnvoll, um heterogene Leistungsniveaus im Unterricht wertschätzend zu berücksichtigen. Des Weiteren ist literarisches Lernen in einem inklusiven Literaturunterricht, im Hinblick auf Spinner sowie Boelmann und König, weiter zu fassen als der isolierte Erwerb von Lesekompetenz. Insbesondere hinsichtlich des Förderschwerpunktes GE bzw. W und E ist die *Vielfalt der Zugänge*¹⁴ zu Literatur zu betonen und eine Kompetenzorientierung anhand normierter Standards kritisch zu bewerten.

Nachdem Einblicke in die Diskussion über inklusiven Literaturunterricht gegeben sowie zentrale Merkmale identifiziert wurden, wird im Folgenden betrachtet, welche Perspektiven und Anforderungen in der Gegenstandsauswahl für einen inklusiven Literaturunterricht zentral erscheinen.

2.2.2 Auswahl von geeigneten Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht

Im folgenden Kapitel wird die Gegenstandsauswahl im inklusiven Literaturunterricht betrachtet. Dabei wird der Diskurs der Fachdidaktik aufgegriffen und dessen zentralen Erkenntnisse dargelegt. Darauf folgend findet eine Spezifizierung statt. So werden Bilderbücher als mögliche (un-)geeignete Gegenstände für einen inklusiven Literaturunterricht erörtert und empirische Erkenntnisse zur Auswahl geschildert. Dieses Kapitel ist somit als ein Einblick in den fachdidaktischen Diskurs zur Auswahl von Literatur, insbesondere von Bilderbüchern, zu verstehen. Hierbei ist die Zielsetzung nicht, Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern abzuleiten, sondern vielmehr relevante Perspektiven auf einen Auswahlprozess hervorzuheben.

Für die Auswahl von Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht sind im

¹⁴ Für mögliche Beispiele von vielfältigen Zugängen in inklusiven Lerngruppen sei auf Abraham und Kepser 2016, S. 48 verwiesen.

wissenschaftlichen Diskurs vorwiegend drei Perspektiven tragend (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 177 ff.). Dabei werden aus einer sonderpädagogischen Perspektive kulturelle Teilhabe und eine umfassende Bildung für alle Schüler*innen gefordert. Literaturwissenschaftliche Ansätze fokussieren eine Auswahl in Bezug auf thematische Potenziale, d. h., dass Gegenstände ausgewählt werden, anhand derer direkt auf Differenzkategorien Bezug genommen werden kann (vgl. ebd., S. 177). Im Hinblick auf einen weiten Inklusionsbegriff wären somit Werke, die bspw. Geschlechtergerechtigkeit, sozio-ökonomische Chancengleichheit, Behinderung oder (Anti-)Rassismus thematisieren, zu nutzen (vgl. Frickel und Kagelmann 2016, S. 19). Des Weiteren wird im literatur- und mediendidaktischen Diskurs auf die Potenziale geeigneter Gegenstände für einen inklusiven Literaturunterricht hingewiesen (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 118). Naugk et al. heben hervor, dass Literatur vielfältige Potenziale für sprachliches Handeln biete und im Rahmen eines inklusiven Literaturunterrichtes eine „Brücke zwischen kreativem Sprachgebrauch und der konventionellen Nutzung der Sprache als Normsystem“ (Naugk et al. 2016, S. 223) sein könne. Lehrer*innen im Auswahlprozess in der Primarstufe müssen mehrere Faktoren berücksichtigen. So ist die Passung des Gegenstandes im Hinblick auf die Lerngruppe sowie mögliche Lernziele zu berücksichtigen (vgl. Boelmann und König 2021, S. 141). Des Weiteren müssen die ausgewählten Gegenstände Anknüpfungspunkte an die entwickelten Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichtes haben (siehe Kapitel 2.2.1). So ist das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit auch in der Auswahl von geeigneten Gegenständen zentral. Dies zeigt sich auch in der Konzeption eines systemisch gedachten Deutschunterrichtes von Naugk et al., die von einer Passung zwischen Sache, Gemeinsamkeit und Individualität ausgehen (vgl. Naugk et al. 2016, S. 50). Diesbezüglich ist ein literarisches Werk als Gegenstand als Teil der Sache zu verstehen (vgl. ebd.). Die Auswahl der Gegenstände muss somit den Anspruch erfüllen eine umfassende Bildung für alle Schüler*innen zu gewährleisten und dementsprechend sowohl individuelle Zugänge als auch gemeinsames Lernen ermöglichen. Dabei ist nicht nur der Auswahlprozess entscheidend, sondern auch die didaktischen Entscheidungen und die unterrichtliche Umsetzung.

Über konkrete Kriterien zur Auswahl eines Werkes wird in der Fachdidaktik kontrovers debattiert (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 118). Mögliche Kriterien werden im Rahmen dieser Forschung in der Vorstellung des Kriterienkataloges zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht diskutiert (siehe Kapitel 3).

Im Folgenden wird eine kurze Definition des Gegenstandes Bilderbuch gegeben, um daran anschließend mögliche Potenziale von Bilderbüchern für einen inklusiven

Literaturunterricht darzustellen, um folglich zu erörtern, weshalb spezifisch das Medium Bilderbuch als geeignete oder ungeeignete Gegenstand für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe angesehen werden kann. Das zentrale Merkmal von Bilderbüchern sind die Wechselwirkungen zwischen Bild und Text (vgl. Thiele 2021, S. 217 und Staiger 2022, S. 4). Durch die „Kombination aus bildlichen und verbalen Codes [...]“ (Staiger 2014, S. 12) sind Bilderbücher multimodal. Dabei entwickelt sich ein Handlungskontinuum in Abhängigkeit von Bildtext und Schrifttext, wobei diese in spezifischen Wechselwirkungen zueinander stehen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 14). Thiele beschreibt die verschiedenen Verhältnisse zwischen Bild und Text anhand der Begriffe: Parallelität von Bild und Text, kontrapunktische Spannung und geflochtener Zopf (genauer in Thiele 2003, S. 74 f.). Dabei ist zu bedenken, dass im Rahmen von textlosen Bilderbüchern auch die Bildebene isoliert die handlungstragende Funktion einnehmen kann (vgl. Kurwinkel 2020, S. 201). Staiger hebt hervor, dass Bilderbücher sowohl Merkmale von lyrischen, epischen und dramatischen Texten miteinander verbinden als auch spezifischen fiktionalen Genres und Gattungen, wie bspw. Märchen oder fantastischen Geschichten, zugeschrieben werden können (vgl. Staiger 2022, S. 4). Dies führt zu der Conclusio, dass das Bilderbuch nicht als kinderliterarische Gattung, sondern vielmehr als Medium zu betrachten sei (vgl. ebd.). Des Weiteren erscheinen, durch historische Entwicklungen¹⁵ in der Forschung zu und der Produktion von Bilderbüchern, Kriterien wie Adressatenalter und Umfang durch All-Age Bilderbücher und seitenreiche Werke nicht mehr tragend (vgl. Kurwinkel 2017, S. 13 ff.). Vielmehr rücken eine intermediale Betrachtung des Bilderbuches und Wechselwirkungen zu gestalterischen Merkmalen aus Comic, Filmen oder der Fotografien in den Vordergrund (vgl. Thiele 2021, S. 217 und Staiger 2022, S. 4)¹⁶. Des Weiteren sind die Materialität, der Paratext, der Zeichenstil und die Typografie sowie intra- und extrakontextuelle Bezüge zu betrachten (vgl. dazu verschiedene Modelle zur Bilderbuchanalyse nach Kurwinkel 2020, S. 215 und Staiger 2022, S. 6 ff.).

Zur Klassifizierung von Bilderbüchern schlägt Kurwinkel eine Trennung in Erzähl- und Sachbilderbücher vor, je nachdem ob die Handlungen der Bilderbücher fiktional oder faktual seien (vgl. Kurwinkel 2017, S. 26). Ergänzend könnten die Erzählbilderbücher anhand der Adjektive realistisch und fantastisch differenziert werden, wobei dafür betrachtet wird, ob die Handlung in fiktiven Welten mit (un-)veränderten Naturgesetzen spiele (vgl. ebd.).

¹⁵ Für eine umfassende Betrachtung der historischen Entwicklungen siehe Thiele 2021, S. 218 ff.; Kurwinkel 2020, S. 202 ff. sowie Kümmerling-Meibauer 2022, S. 29 ff.

¹⁶ Für eine beispielhafte intermediale Analyse sei auf Kudlowski 2022, S. 311 verwiesen.

Inwiefern Bilderbücher als Gegenstand für einen inklusiven Literaturunterricht (un-)geeignet erscheinen, wird im Folgenden exemplarisch anhand der Merkmale *Vielfalt der Zugänge*, *differenzierte Handlungs- und Produktionsorientierung* und dem *Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit* diskutiert (siehe Kapitel 2.2.2). Dahingehend wird vorwiegend auf diese ausgewählten Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichtes rekurriert, da die anderen Merkmale als theoretische Perspektiven oder praktische Konzepte nicht das Potenzial des Gegenstandes explizieren können, sondern als konzeptionelle Überlegungen oder konkrete Vorgehensweisen zu verstehen sind.

Bilderbücher als Unterrichtsgegenstand bieten vielfältige Lernanlässe. So stellen Hollstein und Sonnenmoser Potenziale für sprachliches, musisch-ästhetisches, mathematisches, sachunterrichtliches und fremdsprachliches Lernen dar (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 100 ff.). Des Weiteren könne man im inklusiven Literaturunterricht mit Bilderbüchern an „Medienrezeptionsgewohnheiten von Kindern anknüpfen und deren Motivationspotenzial nutzen“ (Hoffmann und Naujok 2014, S. 221). Auch für den Erwerb einer literarischen Kompetenz sowie eines ästhetischen Gattungsbewusstseins durch subjektive Involviertheit seien Bilderbücher geeignet (vgl. Hurrelmann 2010, S. 6 ff.).

Das zentrale Merkmal der Bilderbücher, das Zusammenspiel von Bild- und Textebene, ermöglicht unterschiedliche Zugänge zum literarischen Gegenstand. Dabei lägen besondere Lernpotenziale in den Transformationsprozessen zwischen Bild und Sprache, wie bspw. das Unsichtbare Imaginieren, oder in einer Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeiten (vgl. Hoffmann und Naujok 2014, S. 221). Durch die inhärente Intermedialität des Mediums Bilderbuch ergibt sich somit ein spezifisches Potenzial, was eine Ablösung von Schriftsprache ermöglicht. Vor dem Hintergrund eines erweiterten Lesebegriffes ist dabei auch die Bildrezeption als ein „voraussetzungsreicher Konstruktionsprozess“ (Thäle und Riegert 2014, S. 201) zu denken.

Durch die Intermedialität ergeben sich somit im zweifachen Sinne Zugangsmöglichkeiten. Diese können intermedial durch Theaterinszenierungen, Hörmedien, Verfilmungen oder Apps erweitert werden¹⁷.

Im Hinblick auf einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht in der Primarstufe erscheint die doppelte Erzählstruktur des Bilderbuches ebenfalls gewinnbringend. Diesbezüglich zeigt Bismarck Möglichkeiten die narrativen Bild-Text-Interdependenz des

¹⁷ Für unterschiedlichste praktische Beiträge zu Bilderbuchadaptionen verschiedenen Art sei auf Abraham und Knopf 2017, S. 93 ff. (Teil C. Verfilmungen sowie Hörmedien, Bilderbuchapps und Co) verwiesen. Für weitere praktische Umsetzungen einer Bilderbuch-App vgl. Hahn et al. 2021, S. 28 ff. oder Knopf 2018, S. 23 ff.

Bilderbuches „Ich kenn mich schon gut aus“ für Schüler*innen zugänglich zu machen (vgl. Bismarck 2017, S. 24 ff.). Hell postuliert, dass Bilderbücher als Initiator für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht fungieren können (vgl. Hell 2015, S. 7). Dies erscheint nachvollziehbar, da die Produktion nicht kausal mit dem Schriftspracherwerb verbunden ist, sondern vielmehr gleichwertige Partizipationsmöglichkeiten durch bspw. die Produktion von Bildern, Interaktionen in Apps oder Rollenspiele in Kleingruppen entstehen können (vgl. zum Schreiben zu einem Bilderbuch aus sprachdidaktischer Perspektive Hennies und Ritter 2014b, S. 177). Sowohl die vielfältigen Zugänge als auch die verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Bilderbüchern sind somit anschlussfähig an die geschilderte Konzeption und den Anspruch eines inklusiven Literaturunterrichtes.

Unter Fokussierung anspruchsvoller zeitgenössischer Bilderbücher heben Volz und Wiprächtiger-Geppert hervor, dass die Offenheit des Adressatenentwurfes eine „Aneignungs- und Deutungsvielfalt“ (Volz und Wiprächtiger-Geppert 2014, S. 221) birgt, die ein spezifisches Potenzial im Hinblick auf das Konzept des *Gemeinsamen Gegenstandes* darstellen kann. Auch Naugk et al. stellen „anspruchsvolle Bilderbücher [als] einen geeigneten Lerngegenstand für den inklusiven Deutschunterricht“ (Naugk et al. 2016, S. 169) dar. Dabei sollte ein individualisierter Zugang durch das „Prinzip des Staunens“ (ebd., S. 171) mit anschließender Kommunikation und Produktion verbunden werden. Hinzu postulieren Ritter und Ritter in Anlehnung an Studien u. a. von Ritter 2017, Scherer et al. 2014 sowie Sipe und Pantaleo 2008, dass das Potenzial von anspruchsvollen Bilderbüchern im pädagogischen Kontext belegt sei (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 28). Außerdem rekonstruiert Kruse anhand von Kinderäußerungen, welche Zugänge und Kategorien zum Vergleich von Schüler*innen zu komplexen Märchenbilderbüchern im Medienverbund gegeben seien (vgl. Kruse 2014, S. 89 ff.). Wobei deutlich wird, dass Bilderbücher auch im Rahmen einer intermedialen Lektüre geeignet scheinen. In Summe zeigt sich, dass Bilderbücher und mögliche intermediale Erweiterungen auch im Hinblick auf den Förderschwerpunkt GE geeignete Gegenstände sein können, da unterschiedliche Rezeptionswege verbunden mit einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht Potenziale für Differenzierungen, ästhetische Erfahrungen und umfassende Teilhabe am literarischen Lernprozess bieten.

Nach dieser kurzen Betrachtung der Potenziale von Bilderbüchern ist zu konstatieren, dass diese hinsichtlich der ausgeführten Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichtes als grundsätzlich geeignete Gegenstände zu klassifizieren sind. Da jedoch kein universalistischer Anspruch besteht, nachdem jedes Bilderbuch in gleichem Maße für die jeweilige

Lerngruppe und Lehrkraft geeignet wäre, wird im Folgenden die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht anhand qualitativer Studien betrachtet.

Bisherige empirische Erkenntnisse zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht sind vorwiegend in rekonstruktiven qualitativen Studien von Ritter und Ritter zu finden (vgl. Ritter und Ritter 2013, 2014, 2015, 2019). Dabei werden in diesen Studien den Lehrer*innen unterschiedliche Bilderbücher zur Auswahl bereitgestellt und Auswahlentscheidungen anhand der Äußerungen der Lehrer*innen rekonstruiert. Für die Auswahl werden bewusst zeitgenössische / anspruchsvolle / literarästhetisch innovative Bilderbücher zur Verfügung gestellt (vgl. Ritter und Ritter 2014, S. 142 ff. und 2019, S. 31)¹⁸. In den Ergebnissen zeigen sich vielfältige Bedenken gegenüber den dargebotenen Bilderbüchern, die teilweise eine Forderung nach einer „pädagogisch-ideologisch wünschenswerte[n] oder wenigstens nicht anstößige[n] Darstellungen von Kindheit“ (Ritter und Ritter 2015, S. 138) implizieren. Über alle Studien hinweg wird deutlich, dass die Lehrer*innen ihre Auswahl sowohl in einem Modus des Primärlesens als auch in einem Modus des pädagogisch-professionellen Beurteilens begründen (vgl. u. a. Ritter und Ritter 2019, S. 36). So stellen Naugk et al. 2016 rekurrend auf Studien Ritters und Ritters 2013, 2014 und 2015 fest, dass Lehrer*innen zwischen einer Primärrezeption mit einer Wahrnehmung und Staunen über Spezifika des jeweiligen Bilderbuches sowie einer pädagogisch motivierten Beurteiler*innenrolle wechseln (vgl. Naugk et al. 2016, S. 165). Dabei wird die unterrichtliche Eignung des Buches für die jeweilige Lerngruppe kritisch geprüft (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 34). Als dominantes Handlungsmuster in der Forschung von Ritter und Ritter wurde eine Auswahl anhand einer pragmatischen Nutzungsdimension identifiziert (vgl. Ritter und Ritter 2015, S. 138). Konkret sei „[d]ie Identifizierung einer inhaltlichen Kernaussage und die daran orientierte Auswahl eines Buches als für eine Zielgruppe *geeignet* oder *nicht geeignet*“ (ebd.) handlungstragend. Diese Perspektiven einer empirischen Rezeptionsforschung zeigen in direkter Auseinandersetzung mit zeitgenössischen bzw. literarästhetischen Bilderbüchern mögliche operationelle Modi und Auswahlentscheidungen, wobei insbesondere die Unterscheidung zwischen Primärlesen und einem pädagogisch-professionellen Sekundärlesen für die Forschung unmittelbar relevant erscheint.

An diese theoretische Verortung anschließend, wird der Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht erörtert.

¹⁸ Die Auswahl der Bilderbücher für die Forschungen basiert auf der Beobachtung, dass in Fachwissenschaft und Fachdidaktik zeitgenössische Bilderbücher breit rezipiert werden, aber diese in der Praxis kaum Aufmerksamkeit erfahren (vgl. bspw. Ritter und Ritter 2014, S. 150).

3. Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Im folgenden Kapitel wird ein, im Rahmen einer vom Autor geschriebenen Bachelorarbeit entwickelter, Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht vorgestellt. Dieser fungiert in der vorliegenden Forschung als Konzeption von theoretisch fundierten Auswahlkriterien von Bilderbüchern für inklusive Unterrichtssettings. Dabei stellt der Kriterienkatalog keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als eine an die Praxis gerichtete reflexive Hilfestellung im Auswahlprozess konzipiert (Zielsetzung genauer in Kap 3.2). Die Entwicklung des Kriterienkataloges erfolgte theoriegeleitet, d. h. es wurden keine explizit praktischen Perspektiven von Schüler*innen oder Lehrer*innen berücksichtigt, sondern bisherige theoretische Konzeptionen und Auswahlkriterien zusammengeführt und im Hinblick auf inklusive Settings der Primarstufe modifiziert, adaptiert und ergänzt (Kapitel 3.1.2). Nachfolgend wird die Notwendigkeit eines Kriterienkataloges sowie dessen theoretische Fundierung erörtert (Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.1.2). Anschließend wird dessen Aufbau und Zielsetzung dargestellt sowie eine Verortung seiner Funktion hinsichtlich inklusiven Literaturunterrichtes getätigt (Kapitel 3.2). Für die ausführliche Herleitung der einzelnen Kriterien anhand exemplarischer Bilderbücher sowie einer Anwendung im Hinblick auf ausgewählte Kompetenzen des BOLIVE Modells sei auf Lindner 2021 verwiesen (vgl. Lindner 2021, S. 37 ff.).

3.1 Entwicklung des Kriterienkataloges

3.1.1 Notwendigkeit eines Kriterienkataloges zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Die Notwendigkeit eines Kriterienkataloges ist sowohl durch die Anforderungen an den Lehrberuf als auch die zeitlichen Strukturen im Arbeitsalltag von Lehrer*innen in der Primarstufe gegeben. So sei laut Kultusministerkonferenz die Kernaufgabe von Lehrer*innen „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen [...]“ (Kultusministerkonferenz 2022, S. 3). Für eine Planung anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen bedarf es fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kriterien im Auswahlprozess von Gegenständen für einen inklusiven Literaturunterricht. Des Weiteren ist anzunehmen, dass Lehrer*innen in ihrer alltäglichen Arbeit Rahmenbedingungen vorfinden, die eine schnelle Auswahl von Gegenständen für ihren inklusiven Literaturunterricht erforderlich machen (vgl. Lindner 2021, S. 7 f.). Für eine schnelle Einschätzung von (un-)geeigneten Gegenständen für den inklusiven

Literaturunterricht bietet sich die Strukturierung von Kriterien in einem Katalog an, da somit direkte Werkvergleiche und individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden.

Die Notwendigkeit eines Kriterienkataloges ist zusätzlich durch die anzunehmende Auswahlpraxis in der Primarstufe bedingt. So ist „der Zugang zu literarischen Medien [von Schüler*innen] vor allen Dingen durch den Filter einer erwachsenen Begutachtungs- und Auswahlentscheidung“ (Ritter und Ritter 2019, S. 26) bedingt. So stellen Ritter und Ritter weiterführend fest: „[w]as Kinder lesen (können), entscheiden die erwachsenen Bezugspersonen“ (ebd.). In schulischen Kontexten ist anzunehmen, dass dieses Primärlesen und dessen Folgerungen über mögliche Lektüren durch die zuständige Fachlehrkraft oder Sonderpädagog*in stattfindet. Damit dieser Auswahlprozess nicht in einem individuellen Raum anhand rein pragmatischer und zeitlicher Kriterien, wie bspw. Materialienverfügbarkeit oder geringer Vorbereitung aufgrund einer vorangegangenen Arbeit mit dem Werk, stattfindet, könnte ein Kriterienkatalog Entscheidungen intersubjektiv nachvollziehbarer gestalten. Hinsichtlich möglicher Auswahlkriterien heben Ritter und Ritter hervor, dass im Auswahlprozess vielfach auf eher ideologische Kriterien, wie Einfachheit, Verständlichkeit und Kindgemäßheit zurückgegriffen wird (vgl. Ritter und Ritter 2013, S. 125). Des Weiteren ist anzunehmen, dass „in den meisten Fällen [...] auf die explizite Begründung von Auswahlentscheidungen gänzlich verzichtet [wird]“ (ebd.). Dies würde einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierten Unterrichtsplanung widersprechen.

Eine weitere Begründungslinie hinsichtlich der Notwendigkeit eines Kriterienkataloges für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht ist das fachdidaktische Desiderat. So fordern Frickel et al. für einen Literaturunterricht, mit der Zielperspektive allen Schüler*innen Partizipation zu ermöglichen, „Kriterien für die Gegenstandswahl“ (Frickel et al. 2018, S. 138). Dabei heben sie rekurrend auf Wigbers hervor, dass auch aus der Sonderpädagogik die Notwendigkeit von Kriterien für geeignete Texte formuliert wird (vgl. ebd., S. 125)¹⁹. In ihrem Sammelband *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* weisen Frickel und Kagelmann auf ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf „eine Matrix zur Auswahl von adäquaten Werken [...]“ (Frickel und Kagelmann 2016, S. 21) für einen inklusiven Literaturunterricht hin, wobei explizit Bezug genommen wird auf multimodale Texte in einem Medienverbund (vgl. ebd.). In Summe lässt sich ein Desiderat für Auswahlkriterien (un-)geeigneter Werke für einen inklusiven Literaturunterricht festhalten. Dies ist auch dadurch bedingt, dass die bisherigen Konzeptionen nicht explizit inklusive

¹⁹ Eine systematische Betrachtung der Sonderpädagogik im Hinblick auf die Auswahl literarischer Texte ist bei Olsen 2016, S. 66 ff. nachzulesen.

Lerngruppen berücksichtigen oder kein Inklusionsverständnis des*der Autors*in expliziert wird. Im Folgenden wird ein grober Überblick über verschiedene Konzeptionen zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht gegeben und dadurch das Desiderat verdeutlicht.

Hering entwickelt eine Auswahlmatrix für Bilderbücher im Hinblick auf die mögliche Eignung zur Erzählförderung im Elementar- und zu Beginn des Primarbereichs (vgl. Hering 2018, S. 174). Pfäfflin legt eine umfassende Konzeption von Kriterien zur Auswahl von Gegenwartsliteratur für die Sekundarstufe vor (vgl. Pfäfflin 2010). Trotz des Anwendungsbereiches sind die Kriterien Pfäfflins als medienübergreifender Orientierungsrahmen zumindest in Teilen auch für den Auswahlprozess von Werken für die Primarstufe nutzbar; wie gezeigt von Hollerweger und Pieper (vgl. Hollerweger und Pieper 2021, S. 179 f.). Hinzu versucht Hell die Auswahl von Bilderbüchern anhand von Impulsfragen zu strukturieren (vgl. Hell 2015). Diese drei fachdidaktischen Ansätze wurden in der Entstehung des Kriterienkataloges dargestellt, diskutiert und genutzt, weshalb für eine systematische Betrachtung der Potenziale und Grenzen der Ansätze auf Lindner 2021 verwiesen sei (vgl. Lindner 2021, S. 22 ff.).

Weis und Knopf schlagen thematische und inhaltliche, künstlerische sowie sprachliche und erzählerische Qualitätskriterien zur Auswahl vor (vgl. Weis und Knopf 2014, S. 12 f.). Ohne an dieser Stelle alle Kriterien en Detail zu diskutieren, fällt auf, dass einige der vorgeschlagen Kriterien, bspw. die Forderung „Bilderbücher sollen [...] zum genauen Hinsehen anregen und die kindliche Neugier wecken“ (Knopf und Weis 2014, S. 12), sich einer intersubjektiv nachvollziehbaren Einschätzung entziehen. Auch die Erklärung des Kriteriums: „Aufällige Malweisen- und Stile, eine ungewöhnliche Farbauswahl sowie künstlerische Techniken können ein anregendes Seherlebnis unterstützen“ (ebd., S. 12 f.) beantwortet nicht die Frage: *Was macht ein Bilderbuch aus, welches die kindliche Neugier anregt?* Vielmehr entstehen unterschiedlichste Anschlussfragen, wie bspw. *Was zeichnet eine (un-)gewöhnliche Farbauswahl aus?* oder *Welche künstlerischen Techniken wirken wie auf den Rezeptionsprozess des Bilderbuches bei Kindern?*

Eine umfassende Betrachtung der Qualität von Bilderbüchern und möglicher Impulsfragen für den Auswahlprozess stellen Hollstein und Sonnenmoser dar (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2022). So wurden auch in der Konzeption des Kriterienkataloges einige Aspekte dieses Ansatzes berücksichtigt (genauer in Kapitel 3.1.2). Dabei ist abgrenzend zu sagen, dass einige interpretationsreiche Impulsfragen für einen schulischen Auswahlprozess nur bedingt geeignet erscheinen. So wird im Hinblick auf die Beurteilung des Inhaltes gefragt: „Regt der

Inhalt zum Mit- und Weiterdenken an?“ (ebd., S. 34). Diesbezüglich bleibt offen, wie ein Bilderbuch gestaltet und geschrieben sein müsste, um diesem Kriterium zu entsprechen. Des Weiteren wird zur Einschätzung der Sprache im Bilderbuch nach zeitgemäßer Sprache gefragt, wobei keine definitorische Klärung stattfindet (vgl. ebd., S. 44). Außerdem erscheinen die Aspekte zur Beurteilung der Bild-Text-Relation nicht fachwissenschaftlich fundiert. So wird danach gefragt, ob Wort und Bild ihre jeweilige Erzählleistung zur „einheitlichen Gesamtaussage optimal aus[nutzen]“ (ebd., S. 48). Dies ist vor dem Hintergrund Thieles Beschreibung der Bild-Text-Interdependenzen und insbesondere möglicher Lernchancen eines kontrapunktischen Erzählens fragwürdig (vgl. Thiele 2003, S. 73 f.).

Als weiteres führen Bräuning et al. eine strukturierte Fragensammlung zur Auswahl von Bilderbüchern an, die auch unterrichtsalltägliche Aspekte, bspw. welche Funktion das Buch für den Unterrichtsverlauf hat und aus welchem Anlass das Buch gelesen wird, berücksichtigt (vgl. Bräuning et al. 2021, S. 7). Dabei wird in den vielfältigen Fragen in doppelter Hinsicht auf das Alter der Kinder Bezug genommen. So wird sowohl von „altersgemäße[n] Erfahrungen und Interessen“ (ebd.) gesprochen als auch im Hinblick auf die Ästhetik des Bilderbuches gefragt: „Spricht sie Kinder in diesem Alter an?“ (ebd.). Dies impliziert eine Entwicklung, die in Abhängigkeit vom Alter für alle Kinder identisch sei und somit zu einer Normvorstellungen anhand bestimmter Altersstufen führt. Im Hinblick auf eine inklusive Lerngruppe sind jedoch heterogene Entwicklungsstände anzunehmen und die Individualität der Schüler*innen als Ressource wahrzunehmen, womit Kriterien, die prototypische Erwartungen an Kinder in einem bestimmten Alter formulieren, kritisch zu bewerten sind. Die Fragensammlung erscheint jedoch gewinnbringende Impulse zu enthalten, die auch in der theoretischen Fundierung des Kriterienkataloges aufgegriffen wurden. Offen bleibt jedoch die theoretische Fundierung der einzelnen Fragen.

Inwiefern Lehrer*innen auf allgemeine Kriterien zurückgreifen, die werkübergreifend genutzt werden, wurde versucht durch Meta-Analysen von einschlägigen Fachzeitschriften sowohl durch Thiele als auch durch Ritter zu rekonstruieren²⁰. Thiele hält fest, dass die Auswahl von Bilderbüchern als Unterrichtsgegenstand nicht anhand theoretischer Bezüge und Werkspezifika getätigt wird, sondern vielmehr vorwiegend der unterrichtliche Nutzen hinsichtlich der Lesemotivation im Vordergrund stehe (vgl. Thiele 2003, S. 179). Dabei sei

²⁰ Thiele analysiert 150 Fachartikel aus den Zeitschriften *Grundschule*, *Praxis Grundschule*, *Grundschulunterricht*, *Grundschulmagazin*, *Kunst + Unterricht* und *Praxis Deutsch* in den Jahren 1988 bis 1998 (vgl. Thiele 2003, S. 176 ff.).

Ritter analysiert 62 Fachartikel aus den Zeitschriften *Praxis Deutsch*, *Grundschulunterricht* und *Die Grundschulzeitschrift* in den Jahren 1997 bis 2007 (vgl. Ritter 2014, S. 118).

auffällig, dass Bilderbücher häufig zur Initiation von Unterricht genutzt werden ohne als ein eigenständiger Unterrichtsgegenstand gesehen zu werden (vgl. ebd.).

Ritter stellt fest, dass die Auswahl vorwiegend anhand thematischer Überlegungen oder einer möglichen Eignung zur produktiven Weiterarbeit stattfindet (vgl. Ritter 2014, S. 121). Als zweithäufigstes Kriterium wird ein geringer Umfang des Textes und eine einfache bzw. kindgemäße Sprache benannt; was Ritter kritisch reflektiert²¹ (vgl. ebd.). Weitere Kriterien aus den von Ritter analysierten Fachartikeln umfassen den „Bezug zur kindlichen Lebenswelt bzw. dem aufgegriffenen Thema, die zusammenspielenden Aussagen von Bild, Text und Inhalt²² und die Anregung der Fantasie“ (ebd., S. 122). Preise und Auszeichnungen spielen im Auswahlprozess eine untergeordnete Rolle²³ (vgl. ebd., S. 121). Auch in der Konzeption des nachfolgenden Kriterienkataloges werden Preise bewusst nicht berücksichtigt, da bei zentralen Preisen im deutschsprachigen Raum, bspw. dem LUCHS oder dem deutschen Jugendliteraturpreis, nicht davon auszugehen ist, dass die Auswahlentscheidungen anhand intersubjektiv nachvollziehbarer Kriterien in Bezug auf einen inklusiven Literaturunterricht getätigt werden. Der HUCKEPACK Bilderbuchpreis mit der pädagogischen Intention explizit Bilderbücher auszuwählen, die das Potenzial haben „Kinder seelisch zu stärken und ihnen (und den vorlesenden Erwachsenen!) positive Möglichkeiten aufzuzeigen, Probleme zu lösen und kreativ und konstruktiv mit Konfliktsituationen umzugehen“ (HUCKEPACK Bilderbuchpreis 2023) ist dabei hervorzuheben. Allerdings sind bei keinem der Preise öffentlich einsehbare intersubjektiv nachvollziehbare Kriterien oder Merkmale, die für einen Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht nutzbar erscheinen, gegeben, da die Entscheidungsprozesse über die Vergabe der Preise durch Gespräche in den jeweiligen Jurys maßgeblich beeinflusst werden. Dies zeigt auf, dass eine Auswahl anhand von Auszeichnungen in der schulischen Praxis eine Reflexion des Werkes anhand intersubjektiver Kriterien nicht ersetzen kann und die Notwendigkeit eines Kriterienkatalogs auch diesbezüglich besteht. Im Hinblick auf den Untersuchungszeitraum (1988-1998 und 1997-2007) und die damalige Schullandschaft der beiden Meta-Analysen ist anzuzweifeln, dass die jeweiligen Autor*innen die Auswahl der Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht tätigen. Des Weiteren ist es als gegeben anzusehen, dass sich auch die Forschung zum Bilderbuch weiterentwickelt hat; eine kontinuierliche Forschung zum Gegenstand Bilderbuch hatte Thiele 2003 noch in Abrede gestellt (vgl. Thiele 2003, S. 176).

²¹ Diese Kriterien werden in Kapitel 3.1.2 weiterführend diskutiert.

²² Dieses Kriterium wird im Kriterienkatalog mit dem Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen adressiert.

²³ In nur zwei der 62 analysierten Artikel wird explizit auf Preise bzw. Nominierungslisten von Preisen als Auswahlkriterium Bezug genommen (vgl. Ritter 2014, S. 120).

In Summe zeigt sich, dass keine der dargestellten Konzeptionen oder Erkenntnisse für die unterrichtspraktische Bilderbuchauswahl für einen inklusiven Literaturunterricht umfassend geeignet scheint. Aspekte der einzelnen Theorien und empirischen Ergebnisse lassen sich jedoch gewinnbringend zu einem Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht verbinden und erweitern.

3.1.2 Theoretische Fundierung des Kriterienkataloges

Das nachstehende Kapitel thematisiert die theoretische Fundierung des vom Autoren der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterienkataloges. In diesem wird nicht jedes Kriterium und dessen Merkmale einzeln beschrieben, sondern vielmehr dargelegt unter Berücksichtigung welcher theoretischen Perspektiven diese entwickelt wurden. Die konkreten Merkmale der jeweiligen Kriterien sowie die entsprechenden Impulsfragen und Einschätzungsmöglichkeiten zu den einzelnen Kriterien sind im Kriterienkatalog dargestellt (vgl. Kapitel 3.3).

Dabei muss voranstehend hervorgehoben werden, dass die Kriterien aus einer intersektionalen Forschungsperspektive entwickelt wurden. So wird vorwiegend aus einer inklusiv-literaturdidaktischer Perspektive argumentiert, die auch literaturwissenschaftliche und inklusivsprachdidaktische Aspekte berücksichtigt.

Bevor die einzelnen Kriterien hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung erörtert werden, werden grundsätzliche Entscheidungen gegen bestimmte Merkmale, die im Diskurs häufig rezipiert werden, jedoch nicht im Kriterienkatalog wiederzufinden sind, dargestellt.

Ritter und Ritter betonen, dass vermehrt auf die Kriterien *Einfachheit*, *Verständlichkeit* und *Kindgemäßheit* im Auswahlprozess zurückgegriffen wird (vgl. Ritter und Ritter 2013, S. 125 sowie Ritter und Ritter 2014, S. 121). Auch Hollstein und Sonnenmoser heben die Relevanz des Auswahlkriterium *kindgemäß* hervor (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 31). Dabei postulieren sie, dass eine Definition des Begriffes nicht möglich sei, sondern vielmehr abhängig von den Erziehungs- und Wertvorstellung des*der Erwachsenen (vgl. ebd.). Des Weiteren ergibt sich ein ähnliches Problem wie mit dem Begriff *altersgemäß* (siehe Kapitel 3.1.1). So steht hinter dem Begriff *kindgemäß* eine Normvorstellung aus Erwachsenenperspektive, die antizipiert was für Kinder (un-)passende Entwicklungen, Verhalten, Ausdrucksweisen und literarische Gegenstände seien. Dieser subjektiven und vermutlich sozialisationsbedingten Beurteilung als Auswahlkriterium wird in der Konzeption des Kriterienkataloges widersprochen, weshalb das Kriterium nicht berücksichtigt wird. Ebenfalls keine Berücksichtigung finden die Kriterien *Einfachheit* und *Klarheit* (vgl. Ritter und Ritter 2013, S. 125). Beide Kriterien sind nicht intersubjektiv nachvollziehbar zu definieren noch mit der Zielsetzung eines inklusiven Literaturunterrichtes vereinbar. In einem inklusiven

Literaturunterricht sollte nicht der Gegenstand per se möglichst einfach oder klar sein, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung auch mit komplexen Gegenständen durch vielfältige Zugänge ermöglicht werden, um somit einem umfassenden Bildungsanspruch aller Schüler*innen gerecht zu werden. Wenn man das Kriterium der *Einfachheit* als Paraphrasierung der Forderung nach *einfacher Sprache* versteht, ist zu konstatieren, dass es einen kontroversen Diskurs zur Auswahl und zum Einsatz von Textfassungen in einfacher Sprache in der Fachdidaktik gibt (vgl. Dannecker 2020, S. 38)²⁴. Dabei wird für einfache Sprache angebracht, dass die Auswahl vereinfachter Texte Zugangsmöglichkeiten eröffnen würde. Dem entgegen wird argumentiert, in dem eine „vorweggenommene [...] Diskriminierung durch ein Absprechen literarästhetischer Rezeptionsfähigkeiten“ (ebd.) postuliert wird²⁵. Für den gegebenen Kontext, die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht, wird das Kriterium *einfache Sprache* nicht genutzt. Dies ist zum einen in dem umfassenden Bildungsanspruch sowie in den Spezifika des Mediums Bilderbuch begründet. So ist davon auszugehen, dass auch bei geringen schriftlichen Lesekenntnissen eine Geschichte über das Bilderlesen erschlossen werden kann. Des Weiteren würde eine Vereinfachung des Textes direkten Einfluss auf das konstituierende Merkmal von Bilderbüchern, die Bild-Text-Interdependenzen, nehmen und somit vermutlich Lernpotenziale verhindern (vgl. Lindner 2021, S. 21). Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien und Kriterien erörtert.

Die erste Kategorie *thematisch-inhaltliche Setzungen* umfasst die Kriterien *Stereotype Vorstellungen*, *Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen* und *Reflexion alltäglicher Erfahrungen*. Dabei wird bewusst auf eine monothematische Fixierung einer bestimmten Heterogenitätsdimension bspw. Be_hinderung vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses verzichtet²⁶ (vgl. ebd., S. 17). Stattdessen wird ein reflexiver Umgang mit stereotypen Vorstellungen insbesondere im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Gender und rassistische Abbildungen oder Beschreibungen evoziert, wie von Hollstein und Sonnenmoser sowie Pfäfflin gefordert (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 34 sowie Pfäfflin 2010, S. 29). Statt einer Themengebundenheit, wird in Anlehnung an Pfäfflin vorgeschlagen in der Werkauswahl die Thematisierung von Grundmustern menschlicher Erfahrungen zu berücksichtigen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 42). Dementsprechend werden die

²⁴ Dabei wird explizit der Terminus einfacher Sprache verwendet, der nicht regelgeleitet ist und somit abgegrenzt werden kann vom Begriff der leichten Sprache (genauer bei Kellermann 2014 sowie Bredel und Maaß 2019, S. 85 ff.).

²⁵ Für einen umfassenderen Blick in den fachdidaktischen Diskurs sei auf Lindner 2021, S. 13 f. und auf Olsen 2016, der sich kritisch mit der Vereinfachung von literarischen Gegenständen auseinandersetzt, verwiesen.

²⁶ Einen Überblick über die Darstellung von Be_hinderung in der Kinder- und Jugendliteratur liefert Dannecker 2020, S. 39 ff.

Grundmuster menschlicher Erfahrungen durch Aspekte Spinners erweitert (vgl. Spinner 2006, S. 10). Ebenfalls bezugnehmend auf Pfäfflin wird ergänzend das *Kriterium Reflexion alltäglicher Erfahrungen* vorgeschlagen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 32). Dabei wird bewusst nicht von alltagsästhetischen Elementen gesprochen, da diese subjektiv sind, wohingegen alltägliche Erfahrungen, die gemeinsam innerhalb des bildungsinstitutionellen Kontextes getätigt werden, bspw. ein Ausflug auf einen Bauernhof, aus Erwachsenenperspektive beobachtet und erlebt werden können (vgl. Lindner 2021, S. 48 ff.).

Im Hinblick auf die Kategorie *Sprache*, werden die Kriterien *mehrsprachige Ausgabe*, *einfache literarische Formen*, *lebendige Sprache*, *anschauliche Sprache*, *bildungssprachliche Mittel* sowie der *Lesbarkeitsindex* genutzt. Gerade für einen inklusiven Literaturunterricht, der sprachliche Vielfalt wertschätzend berücksichtigt, gilt es die Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit aufzugreifen. Übereinstimmend mit der Forderung Hochstadts und Müllers, dass sprachliche Vielfalt in der Primarstufe als Normalität anzusehen sei, soll dieses Kriterium als Reflexionsimpuls zur Auswahl mehrsprachiger Bilderbücher dienen (vgl. Hochstadt und Müller 2020, S. 2 f.). Des Weiteren wird das Kriterium der einfachen literarischen Formen als primarstufenspezifische Adaption von Pfäfflins geforderten Betrachtung von Tropen und rhetorischen Figuren unter Berücksichtigung der Spinnerschen Merkmale Parallelismen, Reihungen, Wiederholungen und Oppositionen definiert (vgl. Spinner 2006, S. 9).

Die Kriterien der lebendigen und anschaulichen Sprache sind durch die Impulsfragen Hells fundiert (vgl. Hell 2015, S. 7). Dabei wird die Forderung nach einer anschaulichen und lebendigen Sprache durch Merkmale von Sonnenmoser und Hollstein sowie Hering konkretisiert und dadurch intersubjektiv nachvollziehbar gestaltet (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 44 und Hering 2018, S. 168).

Aus einer inklusiv-sprachdidaktischen Perspektive gilt es auch *bildungssprachliche Mittel* als konzeptionell schriftliche Aspekte als mögliche Zugangsschwierigkeiten zu reflektieren (vgl. Naujok 2014, S. 26 f.). Diesbezüglich darf keinesfalls eine strikte Vereinfachung, sondern vielmehr ein reflexiver Umgang mit diesen, Zielsetzung für einen inklusiven Literaturunterricht sein. Die gewählten syntaktischen und lexikalischen Mittel sind dabei durch eine Synopse von Ergebnissen empirischer Analysen sprachlicher Merkmale von Bildungssprache Fornols sowie Erkenntnissen Langes begründet (vgl. Fornol 2020, S. 67; Lange 2020, S. 55 und für eine Anwendung der Merkmale Lindner 2021, S. 40 ff.).

Als weiteres Kriterium unter dem Hyperonym *Sprache* wird der *Lesbarkeitsindex* vorgeschlagen. Diese mathematische Formel zur Berechnung der Schwierigkeit eines Textes ist

als Operationalisierung von Kriterien Hells und Niemanns zu verstehen, die u. a. die Berücksichtigung der Länge der Sätze und den Anteil der komplizierten Wörter fordern (vgl. Hell 2015, S. 7 und Niemann 2009, S. 4). Die konkreten Stufen zur Einschätzung sind in Anlehnung an Nickel sowie Wild und Pissarek erstellt (vgl. Nickel 2011, S. 31 sowie Wild und Pissarek 2021, S. 7). Für dieses Kriterium gilt es sprachdidaktische und literaturdidaktische Perspektiven miteinander abzuwägen. So wird zum Teil starke Kritik am Lesbarkeitsindex aus literaturdidaktischer Perspektive geäußert, insbesondere da dieser nicht uneingeschränkt für literarische Texte zu nutzen sei und eine Auswahl anhand des Kriteriums sprachliche Einfachheit evozieren könne (vgl. von Brand 2018, S. 6 und Olsen 2016, S. 72). Im Hinblick auf den Kriterienkatalog wird diese Kritik überwiegend geteilt und daher für das Kriterium festgehalten, dass der Mehrwert des Kriteriums für literarische Texte nicht in Gänze gegeben ist und eine reflektierte Anwendung stattfinden muss. Für diese ist hervorzuheben, dass das Kriterium im Rahmen des Kriterienkataloges nicht als singuläres Kriterium genutzt wird, sondern grundsätzlich einen Aspekt der Einschätzung sprachlicher Komplexität darstellt²⁷. Hinzu soll das Kriterium insbesondere nicht so genutzt werden, dass ein möglichst niedriger Lesbarkeitsindex als positiv angesehen wird, sondern vielmehr eine Passung zur Lerngruppe angestrebt werden.

Im Hinblick auf die *Kategorie Zusammenwirken von Bild und Text* werden die Kriterien *Leerstellenpotenzial*, *Erzählmuster*, *Bild-Text-Interdependenzen*, *Komplexität der Handlung* sowie *Erzählinstanz* vorgeschlagen. Die Notwendigkeit der Kategorie ergibt sich aus den Spezifika des Mediums Bilderbuch; konkret aus der textlichen und sprachlichen Gestaltung, die erst im Zusammenwirken eine handlungstragende Funktion entfalten sowie fachdidaktischer Forderungen (vgl. Bräuning et al., 2021, S. 7). Dabei wird das *Leerstellenpotenzial*, als ein Merkmal Pfäfflins und hinsichtlich der Forderung Herings Leerstellen zu berücksichtigen, als Adaption des Kriteriums des Polyvalenzgrades als qualitatives Kriterium vorgeschlagen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 23 und Hering 2018, S. 175). Des Weiteren ist das Kriterium der *Erzählmuster* theoretisch durch Herings Einteilung nach *klassisch*, *episodisch* oder *Einzelbilder* fundiert (vgl. Hering 2018, S. 57).

Die *Bild-Text-Interdependenzen* werden anhand der Begriffe *Parallelität*, *kontrapunktische Spannung* und *geflochtener Zopf* von Thiele modelliert (vgl. Thiele 2003, S. 74 f.). Die Komplexität der Handlung wird durch die Betrachtung der Handlung hinsichtlich einer möglichen

²⁷ Die Forderung für die Anwendung den Lesbarkeitsindex, nicht als alleinige Entscheidungsgrundlage für die Auswahl von Werken zu nutzen, ist, aus lesedidaktischer Perspektive argumentiert, auch bei Brügelmann und Brinkmann 2020, S. 11 zu finden.

Ein- oder Mehrsträngigkeit sowie einer Unterscheidung von *mono- und pluriszenischen Bildern* eingeschätzt (vgl. Lindner 2021, S. 43). Dem Kriterium *der Erzählinstanz*, wie es Pfäfflin benennt, wird aus literaturwissenschaftlicher Perspektive anhand der Unterscheidung zwischen homo- und heterodiegetischem*r Erzähler*in entsprochen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 31 und Jakobi 2016).

Die Kategorie *Didaktische Potenziale* umfasst die beiden Kriterien *Förderung der Identitätsentwicklung* und *Auseinandersetzung mit Wertfragen*. Beide Kriterien kommen originär von Pfäfflin (vgl. Pfäfflin 2010, S. 44 ff.). Dabei wird das Kriterium der *Förderung der Identitätsentwicklung* insofern adaptiert, als dass ein Fokus auf die Identifikationschancen und somit möglichen bekannten Problemen, Wünschen oder Träumen gelegt wird (vgl. Lindner 2021, S. 26 und S. 53). Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass weder das Konstrukt *Wertfragen* noch *Identifikationspotenziale* intersubjektiv nachvollziehbar zu definieren sind, weshalb die Kriterien als offene Kriterien mit einem Freitextfeld für Notizen im Kriterienkatalog angelegt sind. Die Kriterien werden trotzdem berücksichtigt, da sie in unterschiedlicher Form auch in weiteren theoretischen Konzeptionen als relevant dargestellt werden (vgl. u. a. Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 32 ff. und Kraft und Weis 2014, S. 12).

Unter der Kategorie *Transformierbarkeit des Werkes* wird das Kriterium der *Multimedialität* gefasst. Dieses ist primär durch das geschilderte Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes und dem damit einhergehenden umfassenden Bildungsanspruch in Verbindung mit vielfältigen Zugängen sowie dem Bezug zur intermedialen Lektüre fundiert (vgl. Kapitel 2.2.1; Kruse 2016 sowie Forderungen nach Multimedialität als Auswahlkriterium von Fricke und Kagelmann 2016, S. 21). Konkret für die Merkmale respektive Einschätzungsmöglichkeiten wird auf eine Einteilung verschiedener medialer Formen Kurwinkels Bezug genommen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 35).

Nachdem die theoretischen Bezüge des Kriterienkataloges transparent gemacht wurden, wird im Folgenden der Kriterienkatalog als Auswahlhilfe für Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht dargestellt.

3.2 Aufbau und Zielsetzung des Kriterienkataloges sowie Verortung hinsichtlich eines inklusiven Literaturunterrichtes

Im nachstehenden Kapitel wird zunächst auf den Aufbau und die Zielsetzung des Kriterienkataloges eingegangen, um abschließend eine Verortung im Hinblick auf inklusiven Literaturunterricht tätigen zu können. Zentrales Anliegen dieser Ausführungen ist es, nach der Darstellung der Notwendigkeit eines Kriterienkataloges sowie der theoretischen

Fundierung, diesen in seiner Konzeption, Funktion und seinem Anspruch darzustellen. Der Kriterienkatalog bietet in tabellarischer Form pro Zeile jeweils ein Kriterium mit einer entsprechenden Impulsfrage und den dazugehörigen Merkmalen sowie einer Einschätzungsmöglichkeit. Die Merkmale werden entweder anhand der dichotomischen Skala vorhanden (grün) oder nicht vorhanden (gelb) oder bei rein qualitativen Kriterien in einem offenen Textfeld eingeschätzt (vgl. Lindner 2021, S. 60). Dabei ist kritisch zu reflektieren, dass das Ankreuzen, als vorhanden oder nicht vorhanden nichts über qualitative Ausprägungen des jeweiligen Merkmals aussagt, dies jedoch im Sinne einer übersichtlichen und zeiteffektiven Auswahl gewinnbringend erscheint (für eine weiterführende Reflexion des Verhältnisses von qualitativen und quantitativen Kriterien vgl. ebd., S. 83 f.). So ist hervorzuheben, dass keine grundsätzliche Eignung eines Werkes bei vielen vorhandenen Merkmalen gegeben sein muss, sondern vielmehr die vorgenommene werkspezifische Einschätzung im Hinblick auf die Lerngruppe und den Kompetenzerwerb weiterführend betrachtet werden sollte (vgl. ebd., S. 60). Je nach Kompetenzziel und Lerngruppe können auch nur einzelne Kategorien bzw. Kriterien des Kataloges fokussiert werden, wobei eine umfassende Werkeinschätzung vom Zusammenspiel möglichst vielfältiger Kriterien abhängt. Im Sinne der Übersichtlichkeit wird der Kriterienkatalog anhand der Kategorien *thematisch-inhaltliche Setzungen*, *Sprache*, *Zusammenwirken von Bild und Text*, *didaktische Potenziale* und *Transformierbarkeit des Werkes* strukturiert (zur Herleitung und Funktion der Kategorien vgl. ebd., S. 59).

Die Zielsetzung des Kriterienkataloges ist es, eine theoretisch fundierte werkorientierte Reflexionsbasis zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht zur Verfügung zu stellen. Dabei wurde in der Reflexion der Anwendung im Rahmen der Bachelorarbeit deutlich, dass der Kriterienkatalog nicht als singuläres Instrument zur Auswahl genutzt werden sollte, sondern vielmehr eine Hilfestellung im komplexen Auswahlprozess, in dem neben dem Werk insbesondere die Lernausgangslagen der Schüler*innen, die schulstrukturelle Situation und das Kompetenzziel relevant erscheinen, darstellt (vgl. ebd., S. 84 f.). Dabei muss das Ergebnis des Auswahlprozesses keineswegs die Festlegung auf ein Werk für alle Schüler*innen sein. Mithilfe des Kriterienkataloges könnte auch ein Vergleich von unterschiedlichen Werken durchgeführt werden, dessen Produkt eine reflektierte Vorauswahl von möglichen Bilderbüchern für den Unterricht sein kann. Damit könnte ein breites Lektüreangebot respektive eine Vielzahl an bewusst unterschiedlichen oder strukturgleichen Bilderbüchern zur individuellen Auswahl zur Verfügung gestellt werden (vgl. Frickel und Kagelmann 2020, S. 118). Dieses Angebot wäre dann aber nicht mehr willkürlich bzw.

anhand subjektiv verborgener Kriterien zusammengestellt, sondern anhand theoretisch fundierter Kriterien sowie Merkmalen und einer genauen Betrachtung der Werke.

Dabei ist die Zielsetzung kritisch hinsichtlich des Geltungsbereiches des Kriterienkataloges zu reflektieren. Der Fokus des Kriterienkataloges liegt auf Erzählbilderbüchern. Damit wird einer, wie dem BOLIVE-Modell zugrundeliegende, narratologisch-funktionalen Perspektive auf den Umgang mit Literatur entsprochen, die geeignete Gegenstände für literarisches Lernen als „geschichtenerzählende [...] Gegenstände“ (Boelmann und König 2021, S. 17) fasst. Außerdem ist anzumerken, dass einzelne Kriterien für textlose Bilderbücher nur bedingt nutzbar erscheinen, diese jedoch durchaus mithilfe unterschiedlicher Kriterien des Kriterienkataloges betrachtet werden können.

Eine weitere relevante Erkenntnis der Reflexion der Anwendung des Kriterienkataloges ist die Tatsache, dass Figuren und Figurenkonstellationen im Kriterienkatalog unterrepräsentiert erscheinen (vgl. Lindner 2021, S. 84).

Im Hinblick auf einen inklusiven Literaturunterricht ist der Kriterienkatalog somit als eine werkbezogenen Auswahlhilfe zu verstehen, die in ihrer Anwendung flexibel hinsichtlich der jeweiligen Lerngruppe eingesetzt werden sollte. Die Kriterien bieten dabei Reflexionsimpulse bei der Werkauswahl, die vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses Bezüge zu unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen aufweisen. So berücksichtigen die Kriterien sprachliche Heterogenität, Mehrsprachigkeit, thematisch-inhaltliche Setzungen, Identitäts- und Wertfragen sowie vielfältige Zugänge zum Gegenstand Literatur für alle. Dabei wäre unter den thematisch-inhaltlichen Aspekten sowie Identitäts- und Wertfragen die Thematisierung von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen denkbar, bspw. Be_hinderung, sozioökonomischen Status oder Gender. In Bezug auf den Anspruch allen Schüler*innen einen Zugang zu dem *Gemeinsamen Gegenstand* Literatur zur eröffnen, erscheint insbesondere das Kriterium der Multimedialität relevant. Im Folgenden ist der Kriterienkatalog in seiner ursprünglichen Form abgebildet.

3.3 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in ursprünglicher Form

Kriterium	Impulsfrage	Merkmale und Einschätzungsmöglichkeit									
Kategorie: Thematisch-inhaltliche Setzungen											
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 ²⁸
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			

²⁸ 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?	$LIX = \frac{\text{Anzahl der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben}}{\text{Anzahl der Wörter}} + 100 * \frac{\text{Anzahl der Wörter}}{\text{Anzahl der Sätze}}$	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 $LIX \leq 50$
Kategorie: Zusammenwirken von Bild und Text			
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 pluriszenisch gestaltet?	Einsträngigkeit		Mehrsträngigkeit		Monoszenik		Pluriszenik	
Erzählinstanz	Wie ist das Verhältnis von Erzähler*in zur erzählten Welt?	Homodiegetisches Erzählen				Heterodiegetisches Erzählen			
Kategorie: Didaktische Potenziale									
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:			
Kategorie: Transformierbarkeit des Werkes					
Multimedialität	In welchen anderen Medien wird das Bilderbuch aufbereitet?	Hörspiel	Theaterstück	Film	Digitales Bilderbuch (eBook oder/und App)

Abbildung 1: Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht (ursprüngliche Version)

Der Kriterienkatalog ist als eine theoretisch entwickelte Synopse fachdidaktischer Expertisen als eine werkbezogene Auswahlhilfe konzipiert und zu würdigen. Allerdings bedarf dieser einer kritisch-reflexiven Validierung anhand praktischer Erfahrungen, um als praxisrelevante Auswahlhilfe fungieren zu können. Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass die vorliegende Version des Kriterienkataloges als dynamisch und flexibel anzusehen ist und bewusst kontinuierliche Weiterentwicklungen und Anpassungen konzeptionell angedacht sind, da auch der Kriterienkatalog an sich Gegenstand reflexiv-kritischer Prüfungen sein sollte. Dahingehend erscheinen Expert*innenmeinungen aus der Praxis besonders relevant, da diese in ihrem Auswahlprozess in einem Spannungsfeld aus Kompetenzziele, der jeweilige Lerngruppe, theoretischen Erkenntnissen und unterrichtspraktischen Gegebenheiten handeln und somit Einblicke in den Auswahlprozess geben können, die über eine theoretische Betrachtung hinausgehen.

4. Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel wird das Design der vorliegenden Forschung erörtert. Dabei werden Entscheidungen für Erhebungs- und Auswertungsmethode begründet sowie der Prozess des Samplings expliziert und das Forschungsfeld respektive die Proband*innen dargestellt. Hinsichtlich des Forschungsdesigns unterscheidet Döring grundlegend Forschungen in qualitative, quantitative und mixed-methods Ansätze (vgl. Döring 2023, S. 186). Die Zielsetzung der vorliegenden Forschung, eine Weiterentwicklung des Kriterienkataloges durch einen systematischen Vergleich der von den befragten Personen genutzten Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern und den theoretisch im Kriterienkatalog entwickelten, legt ein qualitatives Forschungsdesign nahe. So bedarf es im Rahmen dieser Forschung einer „Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien [...]“ (Flick et al. 2012, S. 17), die in qualitativen Forschungen als zentral für gegenstandsbegründete Theoriebildung angesehen werden können (vgl. ebd.). Des Weiteren lässt sich das Erkenntnisinteresse empirischer Studien in explorativ, explanativ und deskriptiv differenzieren (vgl. Döring 2023, S. 194 f.). Da die vorliegende Forschung sowohl die Kriterien des theoretisch entwickelten Kriterienkataloges überprüfen als auch neue Kriterien aus der Praxis extrahieren will, ist die Forschung als Mischform mit einem stärkeren explorativen Charakter zu klassifizieren (vgl. ebd.). Dabei findet zunächst eine Erhebung verbaler Daten in leitfadengestützten Expert*inneninterviews statt (Kapitel 4.2). Daraufgehend werden die aufbereiteten Daten inhaltsanalytisch betrachtet (Kapitel 4.3)²⁹. Dieses Vorgehens soll einen systematischen Vergleich theoretischer und praktischer Auswahlkriterien für Bilderbücher in einem inklusiven Literaturunterricht ermöglichen und dadurch Erkenntnisse über mögliche Kriterien zur Bilderbuchauswahl für inklusiven Literaturunterricht liefern.

Somit ist die vorliegende Forschung im Hinblick auf Forschungsfelder einer inklusiven Literaturdidaktik als qualitative empirische Erhebung, die den von Granzow und von Brand postulierten Bereich der „Auswahl von (geeigneten) Texten/literarischen Gegenständen“ (Granzow und von Brand 2018, S. 77) für inklusive Unterrichtsettings erforscht, zu verstehen. Nachstehend werden zunächst die Zielsetzung und das Sample dargestellt.

²⁹ Somit folgt der Forschungsprozess dem generellen Ablauf qualitativer Studien, wie auch in deutschdidaktischer Literatur u. a. von Kepser und Abraham 2016, S. 145 festgehalten.

4.1 Sample und Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Forschung untersucht qualitativ Auswahlkriterien von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht. Die Zielsetzung, die sich aus der Beantwortung der Forschungsfrage ergibt, ist ein systematischer Vergleich zwischen den in der Praxis genutzten Auswahlkriterien und den theoretisch entwickelten Kriterien des Kriterienkataloges im Hinblick auf mögliche Übereinstimmungen und Unterschiede. Daraus ergeben sich eine Validierung der Kriterien des Kriterienkataloges aus praktischer Perspektive sowie möglicherweise Überlegungen, die noch nicht im Kriterienkatalog repräsentiert sind. Aus dieser Zielsetzung lassen sich bereits forschungsmethodologische Implikationen ableiten. Da bei der Erhebung die „Rekonstruktion subjektiver Theorien“ (vgl. Flick 2016, S. 203 in Anlehnung an Scheele und Groeben 1988) im Fokus steht, werden Interviews als Erhebungsmethode gewählt und bewusst keine Gruppendiskussionen geplant. Auch scheint es gewinnbringend den Befragten den Kriterienkatalog nicht als Impuls vorzulegen, da dies die Antworten im Sinne eines Erwartungseffektes beeinflussen könnte. So bieten sich zur Beantwortung der Forschungsfrage leitfadengestützte Expert*inneninterviews an (vgl. genauer in Kapitel 4.2).

Dafür gilt es im Sinne der Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie Steinkes „Indikation des Forschungsprozesses“ (Steinke 2012, S. 326 ff.) den Prozess des Samplings zu explizieren. Da in qualitativen Studien das Sample nicht anhand wahr-scheinlichkeitstheoretischer Methoden ermittelt wird, bedarf es der Erläuterung spezifische Merkmalsausprägungen, die das Sampling intersubjektiv nachvollziehbar gestalten (vgl. Kruse 2015, S. 241). Dabei gilt: „Das Sampling beim Interviewen von Expertinnen, also die (gezielte) Auswahl der zu befragenden Personen, orientiert sich in erster Linie an der (den) Forschungsfrage(n).“ (Bogner et al. 2014, S. 34) Diesbezüglich muss reflektiert werden, dass der*die Expert*in eine Konstruktion des*der Forschers*in und gesellschaftlicher Konventionen sei (vgl. ebd., S. 11). Bei der Zuschreibung als Expert*in können unterschiedliche Merkmale je nach Forschungsinteresse relevant erscheinen (vgl. ebd.). Da jedoch spezifisches Wissen im Vordergrund steht, schlägt Helfferich in Anlehnung an Wohlrab-Sahr vor, „dass als Experten solche Personen gelten ,die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.““ (Helfferich 2022, S. 887) Im Hinblick auf das Sample der vorliegenden Forschung gilt es zu erörtern, weshalb den Befragten ein Expert*innenstatus bezüglich der Zielsetzung der Forschung, der Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe,

zugeschrieben wird. Dabei gilt, die in Kapitel 2.1.2 erörterte Setzung, dass der Förderschwerpunkt W und E vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses explizit berücksichtigt wird. Dementsprechend werden überwiegend Expert*innen ausgewählt, die Literaturunterricht an Grundschulen mit den Förderschwerpunkt W und E unterrichten. Damit verbunden ist ein zentrales Merkmal des Samplings, dass die Befragten eine abgeschlossene Ausbildung und somit ein erfolgreiches Studium und Referendariat zu einem*einer Lehrer*in oder Sonderpädagog*in aufweisen können. Überdies werden im Sample als Professionen nur Lehrer*innen und Sonderpädagog*innen berücksichtigt, da davon auszugehen ist, dass diese die Entscheidungen über die Lektüren, die im Unterricht behandelt bzw. den Kindern zur Verfügung gestellt werden, treffen. Einer der ausgewählten Expert*innen arbeitet an einer Bremer Grundschule ohne den Förderschwerpunkt W und E, ist jedoch als Führungsperson des lokalen Zentrums für unterstützende Pädagogik³⁰ in einer sonderpädagogischen Leitungsfunktion tätig. Durch diesen Experten sollen auch weitere Erfahrungen in inklusiven Settings berücksichtigt und somit im Sinne des geschilderten Inklusionsverständnisses kein ausschließlicher Fokus auf W und E Standorte gelegt werden. Weitere Merkmale im Samplingprozess sind die Berufserfahrung, insbesondere im W und E Bereich, sowie die Profession. So wird versucht die Heterogenität des Forschungsfeldes abzubilden, indem sowohl Personen mit unterschiedlicher Berufserfahrung als auch mit unterschiedlichen Professionen ausgewählt wurden (vgl. Kruse 2015, S. 241). Auch wenn die Sozialindikatoren der Schulen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse vermutlich eine untergeordnete Rolle spielen, sei erwähnt, dass die Expert*innen über drei unterschiedliche Standorte verteilt waren und somit die Sozialindikatoren V und II abgedeckt werden. Des Weiteren wird berücksichtigt, ob die Personen in ihrem Studium Deutsch als Fach studierten und im Vorhinein besprochen, ob sie inklusiven Literaturunterricht mit Bilderbüchern planen und durchführen. Im Folgenden werden die einzelnen Befragten anhand der geschilderten Merkmale in Kürze vorgestellt, da die Ausbildung, Profession, Berufserfahrung sowie das Arbeitsumfeld im Hinblick der Auswahlprozesse von Bilderbüchern relevant scheinen.

Die erste befragte Lehrerin (B1) studierte Deutsch als Fach und ist seit zwölf Jahren in der Primarstufe und seit elf Jahre an einer Bremer Grundschule mit dem Schwerpunkt W und E tätig.

Die zweite interviewte Lehrerin (B2) studierte ebenfalls Deutsch und ist seit acht Jahren

³⁰ Im Folgenden abgekürzt durch ZuP.

berufstätig. Ihre Erfahrung an einem W und E Standort beläuft sich auf sechs Jahre. Hinzu bildet sie sich aktuell zu einer Sonderpädagog*in an der Universität Bremen fort.

Die dritte befragte Person (B3) ist ein Sonderpädagoge, der nicht an einem W und E Standort arbeitet. Dieser ist seit sechs Jahre im Schuldienst, studierte das Fach Deutsch und hat seit einem Jahr die Leitung des ZuPs der Schule.

Die vierte befragte Person (B4) ist seit eineinhalb Jahren als Sonderpädagoge an einem W und E Standort tätig und studierte Deutsch als Fach.

Die fünfte befragte Person (B5) ist Sonderpädagoge und seit 33 Jahren im Schuldienst, wobei er seit 29 Jahren an einem W und E Standort arbeitet. Somit hat er zunächst an einem Zentrum für Geistigbehinderte gearbeitet und daran mitgewirkt, Kooperationen zu erweitern und schließlich inklusiv zu arbeiten. Die Person studierte Behindertenpädagogik ohne einen fachlichen Bezug zu Deutsch.

Für alle Befragten gilt, dass sie im Vorfeld bestätigt haben, dass sie Bilderbücher in ihrem inklusiven Literaturunterricht einsetzen. Wie diese eingesetzt werden und welches Verständnis von inklusivem Literaturunterricht zugrunde liegt, wird in den Interviews adressiert (siehe Anhang II., Fragen 1.3 und 1.4).

Nach der getätigten Darstellung des Samples und des Erkenntnisinteresses wird nachfolgend die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode der Forschung genauer betrachtet.

4.2 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews - Erhebungsmethode

Da die Entscheidung für eine spezifische Erhebungsmethode in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse und der zu befragenden Personengruppe steht, wird im Folgenden dargestellt, weshalb leitfadengestützte Expert*inneninterviews als Erhebungsmethode in der vorliegenden Forschung genutzt werden (vgl. Friebertshäuser und Langer 2013, S. 439). Dafür wird die Erhebungsmethode hergeleitet und theoretisch fundiert (Kapitel 4.2.1). Darauffolgend wird der in der Forschung eingesetzte Leitfaden in seiner Konzeption erörtert sowie auf Änderungen nach dem Pretest und innerhalb des Befragungszeitraumes eingegangen (Kapitel 4.2.2). Anschließend werden ebenfalls im Sinne des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die Datenaufarbeitung und insbesondere die Transkriptionsregeln erläutert (Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Theoretische Fundierung leitfadengestützter Expert*inneninterviews

Im Rahmen dieser Forschung sind das Wissen und die Überzeugungen von Lehrer*innen und Sonderpädagog*innen zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven

Literaturunterricht das zentrale Erkenntnisinteresse. Dementsprechend sollen nicht direkt beobachtbare Auswahlprozesse und somit Aspekte des subjektiven Erlebens bspw. Überzeugungen und Meinungen erhoben werden, wofür sich laut Döring die Interviewtechnik als Befragungsform anbietet (vgl. Döring 2023, S. 353). Die ausgewählten Personen (siehe Kapitel 4.1) sowie das fachdidaktische Erkenntnisinteresse legen als Erhebungsform Expert*inneninterviews nahe. Dabei muss reflektiert werden, dass "[b]ei Experteninterviews [...] die Befragten aufgrund des ihnen zugeschriebenen Status als Experten und Expertinnen interviewt." (Helfferich 2022, S. 887) werden. Die im Rahmen dieser Erhebung durchgeführten Expert*inneninterviews können als systematisierende Expert*inneninterviews klassifiziert werden, da diese sowohl informatorisch als auch fundierende Funktion im Hinblick auf entwickeltes theoretisches Wissen einnehmen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 23). Helfferich postuliert, dass Expert*inneninterviews üblicherweise stärker strukturiert sind durch Sachfragen oder mit Hilfe von Stimuli im Sinne von Fokusinterviews (vgl. Helfferich 2022, S. 888). Dabei ist festzuhalten, dass das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschung nicht primär rezeptionsästhetisch ist, weshalb keine Bilderbücher als Stimuli genutzt werden (wie bspw. bei Ritter und Ritter 2013, 2015 und 2019). Dementsprechend werden die Interviews nicht als Fokusinterviews konzipiert (vgl. Kruse 2015, S. 155). Des Weiteren wird in der Fachliteratur vielfach betont, dass Expert*inneninterviews als teilstrukturierte Interviews mithilfe eines Leitfadens durchgeführt werden könnten und sollten (vgl. ebd., S. 27; Atteslander 2010, S. 142; Helfferich 2022, S. 888 sowie Meuser und Nagel 2013, S. 464).

Leitfäden haben vielfältige Funktionen. So dienen diese zur „Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation“ (Bogner et al. 2014, S. 27) und werden insbesondere für Interviewnoviz*innen empfohlen (vgl. Felbinger und Stigler 2012, S. 141). Durch Leitfäden kann sichergestellt werden, dass im Interview für das Erkenntnisinteresse relevante Aspekte angesprochen werden (vgl. Helfferich 2022, S. 882). Im Interviewprozess besteht ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung, was auch aus fachdidaktisch-empirischer Perspektive postuliert wird (vgl. Kruse 2015, S. 209 und Schmidt 2018, S. 52). So darf der Leitfaden nicht im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“ (Friebertshäuser und Lange 2013, S. 440) in der Interviewsituation abgearbeitet werden, sondern sollte vielmehr hinsichtlich der Reihenfolge der Fragen und der konkreten Wortwahl als flexible Kommunikationsstütze dienen (vgl. Döring 2023, S. 368 und Helfferich 2022, S. 881). Eine Vergleichbarkeit ist dabei durch den thematischen Bezug herzustellen und nicht zwingend dadurch, dass alle Fragen in

identischer Formulierung gestellt werden (vgl. Bogner et al. 2014, S. 28). Für die Qualitätssicherung im Forschungsprozess wird ein Pretest des Leitfadens vorgeschlagen (vgl. Friebertshäuser und Lange 2013, S. 439 und Bogner 2014, S. 34). Diese Pilotierung des Leitfadens beschreibt Schmidt als „ein wichtiges Gütekriterium für die Qualität der generierten Daten in Leitfadeninterviews“ (Schmidt 2018, S. 55). Diesem Gütekriterium wird entsprochen, indem ein Pretest mit einer Masterstudentin im Grundschullehramt³¹, die u. a. die Fächer Deutsch und Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen studiert, durchgeführt wurde. Zentrale Funktion des Pretests ist es dabei, die Funktionalität des Leitfadens zu reflektieren (vgl. Bogner 2014, S. 34). Trotz des durchgeführten Pretests ist die Reflexion und Überarbeitung des Leitfadens im Sinne des Gütekriteriums der reflexiven Subjektivität ein forschungsimmanenter Prozess (vgl. Felbinger und Stigler 2012, S. 143). Dementsprechend wurde auch nach dem ersten Interview eine Leitfrage weiterführend angepasst (genauer in Kapitel 4.2.2).

In der konkreten Interviewsituation ist neben eines flexiblen Einsatzes des Interviewleitfadens darauf zu achten, die Expert*innen im Redefluss nicht zu unterbrechen, Details zu erfragen sowie aktives Zuhören zu praktizieren (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 173). Außerdem hebt Helfferich positive nonverbale Signale, wie bspw. Zunicken oder Blickkontakt, als wichtig für die Gestaltung der Gesprächssituation hervor (vgl. Helfferich 2011, S. 101). Auf theoretische Überlegungen zur konkreten Gestaltung, dem Erstellungsprozess und Gütekriterien des Leitfadens wird im Folgenden in der Darstellung des entwickelten Leitfadens eingegangen.

4.2.2 Genese und Erklärung des verwendeten Leitfadens der Expert*inneninterviews

Im Folgenden wird der Erstellungsprozess des Leitfadens erörtert und somit die Genese der Erhebungsmethode transparent gemacht. Dabei ist die Zielsetzung des Kapitels nicht jede einzelne Frage des Leitfadens en Detail zu erörtern, sondern vielmehr die Struktur und die dahinterliegenden Überlegungen im Entwicklungsprozess zu verdeutlichen. Für eine Übersicht aller Fragen sei auf den Anhang verwiesen³² (siehe Anhang II.).

Der Leitfaden wird unter Nutzung der *SPSS* Methode erstellt (vgl. Helfferich 2011, S.

³¹ Die interviewte Studentin ist im Rahmen einer studentischen Hilfskrafttätigkeit Teil des Bremer Institutes für Bilderbuchforschung (BIBF) und hat in ihrem Studium bereits universitär begleiteten inklusiven Literaturunterricht geplant, durchgeführt und reflektiert. Somit kann ihr ein eingeschränkter Expertinnenstatus zugeschrieben werden.

³² Im Anhang II. ist der Leitfaden vor, nach und während der Forschung in dreifacher und jeweils leicht angepasster Version zu finden. Änderungen zwischen den Versionen sind dabei kursiv markiert.

186). Somit werden zunächst vielfältige Fragen ohne auf eine genaue Betrachtung der Formulierungen oder einer möglichen Eignung assoziativ notiert (*sammeln*). Darauf folgend werden diese Fragen kritisch hinsichtlich des Forschungsinteresses, der dargestellten theoretischen Bezüge und der Formulierungen geprüft (*prüfen*). Anschließend werden die verbleibenden Fragen vorwiegend anhand des Kriteriums der „inhaltlichen Zusammengehörigkeit“ (Helfferich 2022, S. 884) sortiert (*sortieren*). Abschließend werden die Fragen in thematische Blöcke gebündelt und ein Erzählimpuls als obligatorische Frage von fakultativen Nachfragen getrennt (*subsumieren*) (vgl. Helfferich 2011, S. 182 ff.). Dabei sind alle Fragen als offene und erzählgenerierende Stimuli konzipiert, auch wenn diese teilweise als Nachfragen explikationsförderlich hinsichtlich eines spezifischen Aspektes sind (vgl. Kruse 2015, S. 204).

Der in der Interviewsituation genutzte tabellarische Leitfaden ist in Anlehnung an Kruse und Helfferich in die Spalten Erzählaufforderung (Leitfrage), inhaltliche Aspekte - Checkliste, konkrete (Nach-) Fragen sowie Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen getrennt (vgl. ebd., S. 213 und Helfferich 2022, S. 884). Überdies werden die einzelnen thematische Blöcke abgetrennt, um eine gute Übersichtlichkeit in der Interviewsituation zu ermöglichen; wie u. a. von Helfferich gefordert (vgl. Helfferich 2011, S. 180). Die obligatorischen Erzählaufforderungen sind als offene Grundreize konzipiert, die im Spannungsfeld Offenheit und Strukturierung eine Möglichkeit bieten für die Expert*innen eigenstrukturierte Ausführungen zu den jeweiligen Themen zu tätigen (vgl. Kruse 2015, S. 213). Die Spalte der inhaltlichen Aspekte soll als eine Art Checkliste in der Interviewsituation die Möglichkeit bieten, zu überprüfen, inwiefern relevante Äußerungen hinsichtlich der einzelnen Leitfragen getätigt wurden oder weiterführende Fragen notwendig scheinen (vgl. ebd., S. 213 f.). Durch die optionalen konkreten (Nach-) Fragen können gezielt spezifische Aspekte im Auswahlprozess und Kriterien angesprochen werden, die nach Meinung des*der Interviewers*in noch nicht ausreichend ausgeführt wurden (vgl. ebd., S. 214). Des Weiteren können Tempo und inhaltliche Vertiefungen durch die Verwendung von Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen kontrolliert werden (vgl. Helfferich 2011, S. 105). Die Leitfragen sowie die konkreten (Nach-) Fragen orientieren sich inhaltlich am Theorieteil der Arbeit und der Forschungsfrage; wie u. a. von Felbinger und Stigler gefordert (vgl. Felbinger und Stigler 2012, S. 142). Dem Leitfaden vorangestellt ist eine einleitende Erklärung, wodurch neben datenschutzrechtlichen Hinweisen für die Expert*innen auch eine erste Verortung hinsichtlich des Themas erfolgt (vgl. Kruse 2015, S. 270 ff.).

Der erste Block des Leitfadens erhebt das *Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern* (siehe Anhang II.). Somit wird Bezug genommen auf die theoretischen Erkenntnisse zu einem inklusivem Literaturunterricht sowie dem dargelegten Inklusionsverständnis (siehe Kapitel 2.1 und Kapitel 2.2). Dabei ist die erste Frage des Interviews als Sondierungs- respektive Einstiegsfrage zu klassifizieren (vgl. Mayring 2016, S. 70 und Bogner et al. 2014, S. 60 f.). Im Anspruch sollte diese allgemein gehalten sein und eine Möglichkeit bieten, einen Redefluss des*der Expert*in zu ermöglichen (vgl. ebd.). Im Rahmen des Pretests wurde festgestellt, dass die ursprüngliche erste Frage *Was zeichnet für Sie inklusiven Literaturunterricht aus?* der Funktion einer Einstiegsfrage nicht nachkommen konnte, da vielfältige Assoziationen sowohl zu dem Begriff *inklusiv* als auch *Literaturunterricht* sowie zur Kombination beider Begriffe für einen Einstieg überfordernd wirkten. Somit wurde die Frage verändert zu *Was zeichnet für Sie Literaturunterricht aus?* Der Bezug zu inklusivem Literaturunterricht wird über eine fakultative konkrete Nachfrage hergestellt (siehe Anhang II.).

Der zweite Block des Leitfadens fokussiert den *Auswahlprozess* auf einer allgemein abstrakten Ebene. Dies stellt vielfältige Herausforderungen an die Expert*innen, wobei aufgrund des ihnen zugeschriebenen Expert*innenstatus davon ausgegangen wird, dass diese eine Meta-Betrachtung des Auswahlprozesses vornehmen können. Dabei wurde die Erzählaufforderung nach dem Pretest und dem ersten Interview leicht angepasst, da vielfach zu dieser Frage schon konkrete Kriterien ausgeführt wurden. Indem das Wort *allgemein* in die Frage aufgenommen wurde, soll verdeutlicht werden, dass die Frage eine Meta-Perspektive auf den Auswahlprozess fokussiert *Wie gehen Sie allgemein vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?* Die konkreten (Nach-) Fragen ergeben sich aus dem theoretischen Postulat sowie praktischen Erfahrungen, dass in einem Auswahlprozess neben dem Gegenstand insbesondere die Lerngruppe, Kompetenzziele sowie didaktische Überlegungen und Entscheidungen relevant erscheinen (vgl. Boelmann und König 2021, S. 141).

Der dritte Block im Leitfaden ist durch Fragen zu *Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern* gekennzeichnet. Der offene Erzählimpuls soll keine Kriterien vorweg nehmen (siehe Anhang II. Frage 3.1). Die konkreten (Nach-) Fragen sind anhand der Kategorien des Kriterienkataloges sowie den Erkenntnissen der Reflexion des Kriterienkataloges strukturiert (siehe Kapitel 3.2 und Kapitel 3.3). Die Kategorie didaktische Potenziale wird insbesondere durch die (Nach-) Fragen zu Thema und Figur berücksichtigt (siehe Anhang II. Frage 3.2 und Frage 3.3). Dabei wird die konkrete (Nach-) Frage zu den Themen

gestellt, da dieses Kriterium im Hinblick auf Erkenntnisse Ritters vermutlich eine große Rolle im Auswahlprozess einnimmt (vgl. Ritter 2014, S. 121).

Da vier der fünf befragten Personen in Klassen mit Schüler*innen, die einen attestierten Förderbedarf W und E haben, arbeiten und damit konkrete förderschwerpunktspezifische Erfahrungen anzunehmen sind, wird nach spezifischen Auswahlkriterien hinsichtlich dieser Zielgruppe gefragt. Dadurch wird auch der in Kapitel 2.1.2 getätigten Setzung, den Förderschwerpunkt GE kontinuierlich zu berücksichtigen, entsprochen.

Im vierten und letzten Block des Leitadens werden zwei Abschlussfragen gestellt, die zum einen zu einer Bilanzierung und eigenen Reflexion der Wertigkeit der Kriterien auffordern sowie die Möglichkeit bieten weitere Gedanken zu äußern (vgl. Bogner et al. 2014, S. 61).

Des Weiteren ist zu konstatieren, dass versucht wird, mit dem geschilderte Leitfaden in seiner Konzeption Gütekriterien für das Erhebungsverfahren zu berücksichtigen. So werden eine übersichtliche Gestaltung und logische Struktur des Leitfadens angestrebt (vgl. Schmidt 2018, S. 53 f.). Weiterführend sind die Fragen in ihrem Anspruch adressatenorientiert und verständlich, d. h. die Fragen sind u. a. „widerspruchsfrei [...] und explizit“ (ebd., S. 55) formuliert (vgl. Felbinger und Stigler 2012, S. 143). Um dem Gütekriterium der Offenheit nachzukommen, wird der geschilderte Leitfaden in der Interviewsituation flexibel eingesetzt, aktives Zuhören praktiziert und auf positive nonverbale Kommunikationssignale geachtet (vgl. Schmidt 2018, S. 54). Dabei gilt: „Priorität hat die spontan produzierte Erzählung“ (Helfferich 2011, S. 180) der Expert*innen. Weiterführend wird die Aufarbeitung der durch die leitfadengestützten Expert*inneninterviews erhobenen Audiodaten dargestellt.

4.2.3 Datenaufarbeitung: Transkription

Die im Rahmen der Interviews entstandenen verbalen Daten werden transkribiert und somit für die Auswertung in schriftlicher Form festgehalten. Im Sinne der von Mayring postulierten Gütekriterien qualitativer Forschungsprozesse, der Verfahrensdokumentation und der Regelgeleitetheit, gilt es die genutzten Transkriptionsregeln zu definieren (vgl. Mayring 2016, S. 144 f.). Dies erscheint auch hinsichtlich der Forderung Dresings und Pehls: „für wissenschaftlich transparentes Vorgehen ist es unabdingbar, deutlich zu machen, wie das jeweilige Transkript entstanden ist, welche Elemente ausgelassen und welche berücksichtigt wurden“ (Dresing und Pehl 2020, S. 838) sowie dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zwingend notwendig (vgl. Steinke 2012, S. 325). Dabei gilt es zu reflektieren, dass eine Transkription auch immer mit einer

Transformation respektive Reduktion der Daten einhergeht und somit das Transkript nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Interviewsituation wiedergeben kann (vgl. Langer 2013, S. 516 und Dresing und Pehl 2020, S. 837). Gläser und Laudel halten fest, dass es keine einheitlichen Transkriptionsregeln gebe, sondern vielmehr im Forschungsprozess hinsichtlich des Erkenntnisinteresses begründete Entscheidungen für ein Regelsystem getroffen werden sollten (vgl. Gläser und Laudel 2013, S. 193). Die Transkription in dieser Forschung erfolgt in Anlehnung an eine wörtliche Transkription Mayrings (vgl. Mayring 2016, S. 91). Dementsprechend werden die Äußerungen in Standardorthografie überführt. Das heißt: „Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (ebd.). Dies biete sich laut Mayring insbesondere bei Interviews mit Expert*innen an (vgl. ebd.). Auf eine Transkription von „Verständnissignalen des gerade nicht Sprechenden“ (Dresing und Pehl 2015, S. 22) wird vorwiegend verzichtet, da nicht davon auszugehen ist, dass diese Äußerungen einen Mehrwert hinsichtlich der Forschungsfrage bieten. Außerdem wird die Interpunktion zu Gunsten der Lesbarkeit angepasst, wobei Sinneinheiten nicht getrennt werden (vgl. ebd., S. 21). Für das nachfolgende Regelsystem gilt die Setzung, dass in dieser Forschung der semantische Inhalt des Redebeitrages zentral erscheint und somit eine semantisch-inhaltliche Transkription erfolgt (vgl. Dresing und Pehl 2020, S. 847).

Zeichen	Erklärung	Beispiel
B1, B2, B3, B4, B5, I	Sprecherbezeichnung und Markierung des Sprecherwechsels	I: Können Sie dies weiter ausführen? B1: Ich würde noch ergänzen, dass ...
[...]	Zeitmarkierung	[00:00:00]
/	Satz- oder Wortabbruch	B1: Krit/
(unv.)	Unverständliche Äußerung	B1: Ich würde noch ergänzen, dass (unv.) wichtig sein könnte.

*	Pause ³³	B1: Ich würde noch ergänzen, dass * diese Kriterium ...
()	unsichere Transkription/ vermutete Äußerung	B1: Ich meine, dass das (Merkmal drei) genauso ist.
{...}	Auslassung da für die Auswertung bzw. die Forschungsfrage nicht relevant ³⁴	B1: Ich mache {...}

Abbildung 2: Transkriptionsregeln

Die dargestellten Regeln sind in ihrer Konzeption, wenn auch nicht immer mit identischen Zeichen, in Anlehnung an Dresing und Pohl, Langer sowie Mayring bzw. Kallmeyer und Schütze entstanden (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 21 ff.; Langer 2013, S. 523 sowie Maring 2016, S. 92).

Das Vorgehen während der Transkription erfolgt im Zweischritt. So wird zunächst ein Transkript unter Anwendung der geschilderten Regeln erstellt und dieses anschließend noch einmal überarbeitet (vgl. Kruse 2015, S. 257). Des Weiteren ist anzumerken, dass alle personenbezogenen Daten in den Transkripten im Sinne des Datenschutzes anonymisiert werden (vgl. ebd., S. 358). Für die Transkription wird die Software MAXQDA in der Version von 2022 genutzt³⁵. Darüber hinaus muss reflektiert werden, dass im Rahmen der Transkription bereits eine erste, wenn auch zum Teil implizite, Interpretation der Daten stattfindet (vgl. Langer 2013, S. 515). Die aufbereiteten Daten werden mithilfe der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse analysiert. Dieses Auswertungsverfahren wird nachstehend weiterführend dargestellt.

4.3 Qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse - Auswertungsmethode

Im Folgenden wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Auswertungsmethode zunächst theoretisch erörtert (Kapitel 4.3.1). Diesbezüglich findet eine selektive theoretische Darstellung statt, die sich am Forschungsinteresse orientiert und Bezüge zur eigenen

³³ Die Länge der Pause erscheint für die Auswertung nicht relevant, weshalb auf eine Unterscheidung der einzelnen Pausen verzichtet wird. Dabei muss eine Pause mindestens drei Sekunden lang sein, bis diese im Transkript berücksichtigt wird.

³⁴ Dies folgt vielfachen Forderungen einer selektiven Transkription, wobei nur deutlich inhaltlich irrelevante Passagen nicht berücksichtigt werden (vgl. für eine Zusammenstellung mehrere Autor*innen Dresing und Pehl 2020, S. 824 f.).

³⁵ Eine Transkription unter zu Hilfenahme einer Software erscheint inzwischen Standard in qualitativen Forschungsprozessen (vgl. Kuckartz und Grunenberg 2013, S. 501).

Auswertung tätig. Anschließend werden das Ablaufmodell sowie die Haupt- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse erörtert (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Theoretische Fundierung der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse

Die anhand der beschriebenen Regeln transkribierten Daten dienen als Basis zur inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews³⁶ (vgl. Mayring 2016, S. 89). Dabei versucht die qualitative Inhaltsanalyse eine systematisierte ganzheitliche Sicht auf die Daten zu ermöglichen und bietet dadurch die Möglichkeit Prozesse und Gegenstände in ihrer Komplexität zu betrachten (vgl. Mayring 2015, S. 19 f.). Zentrales und abgrenzendes Merkmal des Verfahrens sei die Kategoriegeleitetheit, Theoriegeleitetheit und Regelgeleitetheit in der Auswertung, die durch Haupt- und Unterkategorie auf verschiedenen Abstraktionsebenen umgesetzt werden sollte (vgl. Mayring und Frenzl 2022, S. 692 und Mayring 2012, S. 470).

Im Hinblick auf die möglichen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring nach zusammenfassender, explizierender und strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2012, S. 472 ff.). Diesbezüglich erscheint die strukturierende Inhaltsanalyse für das Erkenntnisinteresse, dem Vergleich von praktisch genutzten und theoretisch entwickelten Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern, passend (vgl. Mayring 2015, S. 97 ff.). Das vorliegende Erkenntnisinteresse bedingt, das fokussierte Betrachten bestimmte Aspekte aus den erhobenen Daten, wofür es einer strukturierenden Herangehensweise bedarf (vgl. ebd.). Weiterführend unterscheidet Mayring die Strukturierung der Inhaltsanalyse in die Aspekte formal, inhaltlich, typisierend und skalierend (vgl. ebd., S. 99). Diesbezüglich erscheint eine inhaltliche Strukturierung für die Forschung notwendig, da somit „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material“ (ebd., S. 103) extrahiert und zusammengefasst werden können. Des Weiteren sind in der strukturierenden Inhaltsanalyse die Kategorien und deren intersubjektive Nachvollziehbarkeit zentral (vgl. ebd., S. 97). Diese seien dabei deduktiv zu bilden. Dies bedeutet, dass die Kategorien in Bezug auf theoretische Erkenntnisse aufgestellt werden sollen (vgl. ebd.). Hinsichtlich möglicher weiterer Kriterien zur Bilderbuchauswahl von den Expert*innen, die nicht in der theoretischen Konzeption, den Kriterien des Kriterienkataloges, berücksichtigt werden, erscheinen auch induktive Kategorien für die Forschung gewinnbringend. Induktive Kategorien leiten sich dabei nicht aus theoretischen Erkenntnissen, sondern direkt aus dem Material ab (vgl. ebd., S. 85). Dementsprechend wird in dieser Forschung ein eigenes

³⁶ Die codierten Transkripte befinden sich im Anhang I.

Ablaufmodell einer strukturierenden Inhaltsanalyse entworfen und angewendet, in dessen Konzeption sowohl deduktive als auch induktive Kategorien berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 98 sowie genauere Ausführungen zum eigenen Ablaufmodell in Kapitel 4.3.2). Im Hinblick auf die Kategorien der Inhaltsanalyse gilt es, eine Definition dieser sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln für die jeweilige Kategorien zu erstellen (vgl. Mayring 2015, S. 97). Definitionen sollen explizieren welche Textbestandteile zu der jeweiligen Kategorie gehören. Die Ankerbeispiele fungieren als exemplarische Textstellen, die verdeutlichen sollen, welche Textstellen der Kategorie zugeordnet werden. Die Kodierregeln sollen die Abgrenzung zwischen den einzelnen Kategorien gewährleisten (vgl. ebd.). Die Kategorien sind jedoch keinesfalls direkt als feste Setzungen zu verstehen, sondern hinsichtlich ihrer eindeutigen Definition und Funktion im Verlauf der Analyse kritisch zu überprüfen (vgl. ebd., S. 98, Schritt 7).

Des Weiteren stellt Mayring Interpretationsregeln für die Inhaltsanalyse dar. Im Hinblick auf das in Kapitel 4.3.2 dargestellte eigene Ablaufmodell scheinen insbesondere die Paraphrasierung sowie die Reduktion relevant. Paraphrasierungen zielen darauf ab, dass inhaltstragende Textstellen auf einheitlicher Sprachebene zu einer grammatikalischen Kurzform transformiert werden (vgl. ebd., S. 72). Reduktion meint dabei, das Zusammenfassen, sowohl im Mayrischen Sinne des Bündels als auch der Konstruktion und Integration, von Aussagen zu einem Gegenstand (vgl. ebd.). Außerdem umfasst die Reduktion, die Selektion zentraler inhaltstragender Paraphrasen (vgl. ebd.). Dahingehend ist für den Interpretationprozess der vorliegenden Forschung festzuhalten, dass in der Inhaltsanalyse strukturierend und nicht zusammenfassend gearbeitet wird, weshalb auch bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Paraphrasen in den jeweiligen Kategorien erhalten bleiben (vgl. ebd.). Dadurch ist es möglich auch Tendenzen in der Häufigkeit von einzelnen von den Expert*innen benannten Kriterien festzustellen.

4.3.2 Vorstellung des Ablaufmodells der strukturierenden Inhaltsanalyse und Begründung der Auswertungskategorien

In der Folge werden das entwickelte Ablaufmodell sowie die verwendeten Haupt- und Unterkategorien dargestellt. Im Hinblick auf mögliche Ablaufmodelle der qualitativen Inhaltsanalyse stellt Mayring dar, dass diese nicht als starre Konstrukte zu verstehen, sondern an die jeweilige Forschungsfrage anzupassen seien (vgl. Mayring 2020, S. 498). Dementsprechend wird für die vorliegende Forschung eine strukturierende Inhaltsanalyse mit Berücksichtigung induktiver Kategorien gewählt. Das Vorgehen lässt sich anhand des nachstehenden Ablaufmodells beschreiben:

1. Bestimmung der Analyseeinheit	
2. Theoriegeleitete Bestimmung der deduktiven Haupt- und Unterkategorien	2. Festlegen von Selektionskriterien für induktive Kategorienbildung
3. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln für Haupt- und Unterkategorien	
4. Materialdurchläufe: Fundstellen bezeichnen, extrahieren und bearbeiten	
5. Reflexion, Revision und Überarbeitung der induktiven und deduktiven Kategorien des Kategoriensystems	
6. Finaler Materialdurchgang	
6.1 Paraphrasieren der Daten pro Fundstelle	
6.2 Zusammenfassung der Daten pro Unterkategorie	
6.3 Zusammenfassung der Daten pro Hauptkategorie	

Abbildung 3: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse

Für die Erstellung des Ablaufmodells sind die zentralen theoretische Bezüge zum einen Mayrings Modell einer strukturierenden Inhaltsanalyse sowohl allgemein als auch spezifisch hinsichtlich einer inhaltlichen Strukturierung zum anderen das Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung nach Mayring und Fenzl sowie das Prozessmodell induktiver Kategorienbildung Mayrings (vgl. Mayring 2015, S. 86, S. 98 und S. 104 sowie Mayring und Fenzl 2022, S. 699).

Im Folgenden werden ausgewählte Schritte des Ablaufes genauer betrachtet, deren Konzeption nicht durch das Ablaufmodell und die entsprechenden theoretischen Bezüge intersubjektiv nachvollziehbar erscheinen. So gilt es zunächst zu betrachten, welche Selektionskriterien für die Festlegung der induktiven Kategorien genutzt wurden. Dabei wurde in erster Linie anhand der von den Expert*innen benannten Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht, die nicht im Kriterienkatalog berücksichtigt wurden, gearbeitet (vgl. Anhang III., K 9). Außerdem war ein weiteres Selektionskriterium die Häufigkeit der Nennung des jeweiligen Kriteriums, so wurden nur bei mehrfacher Nennung die Kriterien als induktive Kategorien in die Auswertungsmatrix aufgenommen. Des Weiteren wurde zur Differenzierung der induktiven Kriterien genutzt, ob die benannten Kriterien spezifisch für die Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit attestierten Förderschwerpunkt W und E formuliert wurden (vgl. ebd., K 8). Diesbezüglich wurden die Kategorien im Forschungsprozess kritisch reflektiert und immer wieder angepasst, insbesondere in Schritt 5 des Ablaufmodells (vgl. Mayring 2015, S. 98). Wichtig ist, dass vor dem finalen Materialdurchlauf, Schritt 6, die

Auswertungsmatrix mit allen Haupt- und Unterkategorien als unveränderlich verstanden wird (vgl. ebd., S. 99). Dabei werden die einzelnen Zitate aus dem Material im Sinne Mayrings paraphrasiert und anschließend anhand der Haupt- und Unterkategorien zusammengefasst. Auf einen Zwischenschritt, in dem die Paraphrasen noch einmal generalisiert werden, wird verzichtet, da durch das Paraphrasieren bereits ein für die Auswertung funktionales Abstraktionsniveau erreicht wird (vgl. ebd., S. 72).

Im Folgenden werden die entwickelten Haupt- und Unterkategorien weiterführend betrachtet³⁷. Für diese gilt, dass durch die Definition der jeweiligen Kategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln ein intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen angestrebt wird. Dabei werden diese konzeptionell als deduktiv oder induktiv sowie hinsichtlich ihrer Funktion für die Fragestellung erörtert.

Die erste deduktive Hauptkategorie *K 1 Inklusiver Literaturunterricht* umfasst in zwei Unterkategorien sowohl das Verständnis inklusiven Literaturunterrichtes als auch Erfahrungen mit Bilderbücher in diesem. Die Auswertungskategorie ist im Hinblick auf die Fragestellung sekundär, aber dennoch notwendig. So werden durch diese Hauptkategorie rahmende Faktoren des Auswahlprozesses verdeutlicht, die als zentral für die Äußerungen hinsichtlich möglicher Kriterien scheinen. Dies gilt in gleichem Maße auch für die deduktive Hauptkategorie *K2 Auswahlprozess*. Durch diese sollen die Strukturen der praktizierten Auswahlprozesse betrachtet werden, wobei insbesondere die Rolle des Primärlesens sowie das Verhältnis zu Lerngruppe, didaktischen Überlegungen und Kompetenzziele im Auswahlprozess in Anlehnung an theoretische bzw. empirische Erkenntnisse fokussiert werden (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 36 und Boelmann und König 2021, S. 141).

Die dritte bis einschließlich siebte Hauptkategorie und die entsprechenden Unterkategorien sind als deduktive Kategorien in Anlehnung an die Kategorien des Kriterienkataloges konzipiert (vgl. Lindner 2021, S. 65). Somit werden folgenden Hauptkategorien angelegt: *K 3 Thematisch-inhaltliche Setzungen*, *K 4 Sprache*, *K 5 Zusammenwirken von Bild und Text*, *K 6 Didaktische Potenziale* und *K 7 Transformierbarkeit des Werkes*. Dies scheint hinsichtlich eines systematischen Vergleichs der theoretischen und praktisch genutzten Auswahlkriterien zentral, weil dadurch festgestellt werden kann, welche Kriterien des Kriterienkataloges in den Überlegungen der Expert*innen berücksichtigt werden. Dabei werden die Haupt- und Unterkriterien als deduktive Setzungen auch beibehalten, wenn

³⁷ Für eine vollständige tabellarische Darstellung des Kategoriensystem mit allen Haupt- und Unterkategorien, Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln sei auf Anhang III. verwiesen.

sich keine oder nur einzelne Aussagen der jeweiligen Kategorie zu sortieren lassen. Dies scheint gewinnbringend, da somit auch Kriterien identifiziert werden können, die in den praktischen Auswahlprozessen der Expert*innen nicht relevant sind.

Die achte Hauptkategorie und dessen Unterkategorien *K8 Auswahlkriterien hinsichtlich des Förderschwerpunktes W und E* wurden induktiv am Material erstellt. Die Notwendigkeit der Kategorie ergibt sich aus dem Forschungssetting und den in Kapitel 2.1.2 getätigten Setzungen. Da vier der fünf befragten Personen an Schulen und in Klassen mit dem Förderschwerpunkt W und E arbeiten und dieser explizit in der Forschung mitgedacht wird, bietet diese Kategorie die Möglichkeit entsprechende Erfahrungen und Schilderungen der Expert*innen zu strukturieren. Die Unterkategorien wurden induktiv anhand der Äußerungen der Expert*innen aufgestellt (vgl. Anhang III.).

Die letzte Kategorie des Kategoriensystems fokussiert weitere von den Expert*innen benannte Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht; *K 9 Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog*. Die Unterkategorien wurden induktiv anhand häufig genannter Kriterien der Expert*innen gebildet. Selektionskriterium war dabei, dass Aussagen mehrerer Expert*innen hinsichtlich eines Kriteriums getätigt wurden. Die beiden abschließenden Kategorien, sowohl *K 8* als auch *K 9*, scheinen im Hinblick auf den letzten Teil der Fragestellung der Arbeit relevant. So könnten die Erkenntnisse der Kategorien für die Erweiterung des Kriterienkataloges aus einer praktischen Perspektive genutzt werden. Diesbezüglich könnten sowohl explizit Kriterien hinsichtlich des Förderschwerpunktes W und E als auch allgemeine Kriterien aus den Äußerungen der Expert*innen abgeleitet werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Die Ergebnisdarstellung und -interpretation ist strukturell an dem angesprochenen Kategoriensystem orientiert.

5. Ergebnisdarstellung und -interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews erörtert (vgl. Auswertungstabellen Anhang IV.-VIII.). Um die Fragestellung systematisch zu adressieren, wird dafür in kontextrelevante Faktoren (Kapitel 5.1), Kriterien des Kriterienkataloges (Kapitel 5.2) und Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog (Kapitel 5.3) differenziert. Die jeweiligen Unterkapitel orientieren sich an den Hauptkategorien der durchgeführten strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Anhang III.). Dabei werden die Ergebnisse bewusst professionsübergreifend betrachtet, da davon auszugehen

ist, dass alle befragten Personen eine Auswahl für Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht tätigen. Dieses Kapitel hat sowohl die Funktion der Ergebnisdarstellung als auch einer ersten Ergebnisinterpretation. Zielsetzung des Kapitels ist es somit zunächst die Erkenntnisse der qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich der zentralen kontextrelevanten Faktoren im Auswahlprozess darzustellen. Darauf folgend soll ein systematischer Vergleich aller Kategorien und Kriterien des Kriterienkataloges eine Einschätzung hinsichtlich der Berücksichtigung der Kriterien in der Praxis ermöglichen. Abschließend sollen, hinsichtlich möglicher Erweiterungen des Kriterienkataloges, spezifische Kriterien für den Förderschwerpunkt W und E sowie weitere in der Praxis berücksichtigte Kriterien aus dem Material extrahiert werden. In Summe dienen die jeweiligen Ergebnisse als Grundlage für die Zusammenführung und Diskussion aller Kriterien in Kapitel 6.

5.1 Kontextrelevante Faktoren

Als erste Ergebnisse werden verschiedene kontextualisierende Faktoren der Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in Kürze dargestellt. Dafür scheint es zentral, zunächst die von den befragten Personen geäußerten Verständnisse von inklusivem Literaturunterricht im Hinblick auf das dem Kriterienkatalog zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu erörtern. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass der Auswahlprozess der befragten Personen durch die jeweiligen Erfahrungen mit Bilderbüchern in inklusiven Lehr-Lern-Settings beeinflusst wird. Ergänzend wird die Bedeutung des Primärlesens und die zentralen Aspekte im Auswahlprozess die Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele betrachtet (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 36 sowie Boelmann und König 2021, S. 141).

5.1.1 Verständnisse von inklusivem Literaturunterricht

Hinsichtlich des Verständnisses von inklusivem Literaturunterricht bei den befragten Personen zeigen sich unterschiedlichste Anknüpfungen an die theoretische Modellierung in Kapitel 2.2.1. So wird als zentral für inklusiven Literaturunterricht eine *Vielfalt der Zugänge*, bspw. auditive, enaktive und ikonische Zugänge, zu Literatur benannt (vgl. Interview B3, Absatz 5 und Interview B4, Absatz 5³⁸). Dahingehend wurde für den Unterricht die Bedeutung einer *Handlungsorientierung*, offener Aufgaben und des EIS-Prinzips hervorgehoben (vgl. I B2, Abs. 5 und I B4, Abs. 5). B3 führte in ihrem Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes aus, dass dieser als ein Erfahrungsraum mit Literatur, in dem *mehrsinnliche Erfahrungen für alle Schüler*innen* eröffnet werden sollten,

³⁸ Im Folgenden wird in den Kurzbelegen Interview abgekürzt durch I und Absatz abgekürzt durch Abs..

verstanden werden könne (vgl. I B3, Abs. 3 und Abs. 5). Des Weiteren nahm B4 explizit Bezug auf einen *erweiterten Lesebegriff* als relevante Perspektive hinsichtlich inklusiven Literaturunterricht anhand von Werken die sowohl eine textliche als auch eine bildliche Ebene aufweisen (vgl. I B4, Abs. 7).

Viele Äußerungen weisen einen Bezug zu dem *Spannungsfeld Gemeinsamkeit und Individualisierung* auf. So wird mehrfach inklusiver Literaturunterricht als ein gemeinsamer Unterricht aller dargestellt; auch spezifisch im Hinblick auf ASS (vgl. I B5, Abs. 5 und Abs. 7; I B3 Abs. 31 und Abs. 39 und I B4, Abs. 5). Dabei hebt B4 hervor, dass nicht immer alle Schüler*innen uneingeschränkt am Unterricht teilhaben können (vgl. I B4, Abs. 5). Für B1 ist die Partizipation einiger Schüler*innen am inklusiven Literaturunterricht abhängig von individuellen Prädispositionen. Dementsprechend reproduziert B1 eine medizinische Sicht auf Be_ hinderung und betont mehrfach, die Teilhabe am Literaturunterricht „kommt immer auf die Inklusionskinder drauf an“ (I B1, Abs. 5). Dabei wird die Teilhabe auch in Abhängigkeit zum Förderschwerpunkt W und E und einzelnen Syndromen gesetzt (vgl. ebd.). Dem entgegen steht die Meinung von B3, der ein gleiches Lernangebot für alle Schüler*innen fordert (vgl. I B3, Abs. 31). Auch die von den Expert*innen beschriebene Differenzierungspraxis divergierte in den Interviews. Neben Ansätzen einer natürlichen Differenzierung durch Literatur, wurde auch eine qualitativ sprachliche Differenzierung als Möglichkeit benannt (vgl. I B1, Abs. 5; I B2, Abs. 5 und I B3 Abs. 5 und Abs. 31). Spannend erscheint hinzu, dass B4 explizit Bezug nimmt zu Feusers Theorie des Gemeinsamen Gegenstandes und dahingehend festhält:

Dabei ist dann das Bilderbuch das Gemeinsame, auch wenn viele Inklusionsdidaktiker ja behaupten, dass das Bilderbuch da kein Gemeinsamer Gegenstand sein kann, kann es das meiner Meinung nach auf jeden Fall. Denn das Bilderbuch ist dann das Verbindende, was man am Anfang einer Unterrichtseinheit bespricht und wo sich dann viele Aufgaben draus ergeben. (I B4, Abs. 7)

Auch wenn dieser Einschätzung aus theoretischer Perspektive, in der der *Gemeinsame Gegenstand* als zentraler Prozess hinter den Dingen beschrieben wird, nicht vollständig zuzustimmen wäre, so zeigt dies, dass Gemeinsamkeit als zentrales reflexives Merkmal in der Praxis von B4 relevant für seinen inklusiven Literaturunterricht mit Bilderbücher erscheint (vgl. Feuser 1989, S. 32).

Auch wenn die dargestellten Ergebnisse nicht als umfassende Rekonstruktion des jeweiligen Verständnisses von inklusivem Literaturunterricht zu verstehen sind, so zeigt sich, dass viele der in Kap 2.2.1 erörterten Merkmale eines inklusiven Literaturunterrichtes

auch von den Expert*innen aus der Praxis heraus formuliert und diskutiert werden. Abweichend erscheinen die Äußerungen von B1 hinsichtlich einer möglicher Bedingungen für eine Partizipation von spezifischen Schüler*innen.

5.1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht

Im Hinblick auf die Erfahrungen der Expert*innen ist festzuhalten, dass Bilderbücher auf vielfältige Art und Weise im Unterricht eingesetzt werden. So werden Bilderbücher als Medium grundlegend als geeignet für handlungsorientierte Unterrichtssettings und als sehr motivierend beschrieben (vgl. I B1, Abs. 5 und I B2, Abs. 7). Auch die Eignung für unterschiedliche gemeinsame und individuelle Phasen im Literaturunterricht wird hervorgehoben (vgl. I B2, Abs. 11). Bilderbücher werden von den Expert*innen u. a. begleitend zur Buchstabeneinführung, zur Einführung neuer Themen oder zur anlassbezogenen Bearbeitung einzelner Bereiche, bspw. Briefe schreiben, eingesetzt (vgl. I B3, Abs., 7; I B1, Abs. 7 und Abs. 26 und I B4, Abs. 7). Außerdem stellt B5 dar, dass Bilderbücher bzw. Wimmelbücher in exklusiven Fördersituationen zur Sprachförderung genutzt werden (vgl. I B5, Abs. 7). Insbesondere die vertiefende Betrachtung des Einsatzes von Bilderbüchern im Literaturunterricht von B3 erscheint als Kontextfaktor für mögliche Auswahlkriterien gewinnbringend. So arbeitet B3 in Anlehnung an das Konzept der Lesezeit nach Beate Leßmann (vgl. Leßmann 2023 und I B3, Abs. 15). Dabei sollen die Schüler*innen selbst Bücher aus einer vorher zusammengestellten Bilderbuchkiste interessengeleitet auswählen (vgl. I B3, Abs. 15 und Abs. 33). Dementsprechend gibt es im Unterricht von B3 keine Einheiten zu einem bestimmten Werk, sondern vielmehr eine Vorauswahl an Bilderbüchern für eine individuelle Lektüre (vgl. ebd., Abs. 15). Dies scheint auch hinsichtlich möglicher Kriterien relevant, da nicht ein Buch für eine Lerngruppe, sondern eine Auswahl an Büchern für die Lerngruppe getroffen wird. Des Weiteren wurde auch dargestellt, dass Bilderbücher nicht nur im Literaturunterricht zentral seien, sondern auch in anderen Fächern, bspw. dem Sachunterricht, als Impuls oder Lerngegenstand genutzt werden (vgl. I B2, Abs. 7; I B2, Abs. 13 und I B4, Abs. 7). Es wurden unterschiedliche Bilderbücher namentlich benannt. Exemplarisch sind „Hat Opa einen Anzug an“ von Amelie Fried und Jacky Gleich, „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave und Chris Riddell sowie „Raffi und sein pinkes Tutu“ von Ricardo Simonetti und Lisa Rammensee zu nennen (vgl. I B2, Abs. 9; I B1, Abs. 7; I B3; Abs. 3; I B5, Abs. 9). Insbesondere das von zwei Expert*innen benannte Bilderbuch „Irgendwie Anders“ wird im Rahmen des Kapitels 5.2.4 genauer betrachtet.

In Summe zeigt sich, dass bei den Expert*innen Bilderbücher sehr unterschiedlich und

vielfältig in der schulischen Praxis verwendet werden. Anschließend werden als weitere Kontextfaktoren für mögliche Kriterien der Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht sowohl das Primärlesen als auch die Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele betrachtet.

5.1.3 Primärlesen und Berücksichtigung der Lerngruppe, didaktischer Überlegungen und Kompetenzziele im Auswahlprozess

Im Folgenden wird die zweite Hauptkategorie der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse als Kontextfaktor für mögliche Kriterien genauer betrachtet. Dahingehend wird zunächst betrachtet, inwiefern die Expert*innen Primärlesen praktizieren. Das pädagogisch beurteilende Lesen der Expert*innen wird durch mögliche Kriterien in Kapitel 5.2 und 5.3 adressiert. Hinsichtlich des Primärlesens wurde mehrfach die Bedeutung des eigenen ästhetischen Empfindens der Bildebene der Bilderbücher angesprochen (vgl. I B1, Abs. 22; I B2, Abs. 23 sowie I B5 Abs. 45). Für B4 ist eine individuelle positive Rezeption des Werkes sogar eine Notwendigkeit für die Gestaltung von gutem Literaturunterricht (vgl. I B4, Abs. 19). Dahingehend stellt B4 auch klar, dass die eigene positive Primärrezeption einen höheren Stellenwert als mögliche Interessen der Schüler*innen hat (vgl. ebd.). Die Auswahlpraxis von B3 ist in einen ersten Zugriff von seinem persönlichen Eindruck des Werkes geprägt. So hält B3 fest: „Ich wähle relativ egoistisch, nämlich am Anfang nach meinem eigenen Genuss. Ich schau, ob mir das Buch gefällt und ob ich das jeweilige Bilderbuch mit der Leidenschaft, die ich normalerweise bei Bilderbüchern habe, vortragen kann.“ (I B3, Abs. 9) Hinzu wird wiederholt von den Expert*innen zwischen eigenem ästhetischen Empfinden und Zugängen zu Bilderbüchern und den möglichen kindlichen Zugängen und Empfinden unterschieden (vgl. I B1, Abs. 11 und I B3, Abs. 21).

Die Lerngruppe wird im Auswahlprozess der Expert*innen durch eine Abfrage von möglichen Themen der Schüler*innen berücksichtigt (vgl. I B3, Abs. 11 und I B5, Abs. 25). Dies kann auch implizit im Morgenkreis stattfinden, so schildert B5: „Da [im Morgenkreis] [Anm. JL] gebe ich ihnen auch ganz viel Zeit damit sie sagen können, was sie beschäftigt, was sie bedrückt oder freut, auch was ihre Familie gerade so beschäftigt.“ (I B5, Abs. 25) B2 hebt hervor, dass ihr in ihrem Auswahlprozess die Berücksichtigung der Lerngruppe aufgrund der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe schwerfallen würde (vgl. I B2, Abs. 17). In der Praxis von B1 wird die Lerngruppe durch unterschiedliche Zugänge zu den Werken berücksichtigt, was als didaktische Überlegung angesehen werden kann (vgl. I B1, Abs. 13). Ansonsten werden keine spezifischen didaktischen Überlegungen für den Auswahlprozess geschildert. Für den Einsatz von Bilderbüchern hebt

B3 hervor, dass eine didaktische Reduktion notwendig sein könne, jedoch erst nach einer Auseinandersetzung mit dem Originalwerk (vgl. I B3, Abs. 13). Auffällig ist, dass alle Expert*innen Kompetenzziele entweder gar nicht oder nur sekundär im Auswahlprozess berücksichtigen (vgl. I B1, Abs. 15; I B2, Abs. 19; I B3, Abs. 13; I B4, Abs. 11, I B5, Abs. 15). Dies wird vorwiegend anhand des Mediums argumentiert, so heben viele Expert*innen hervor, dass Bilderbücher Potenziale bieten unterschiedlichste Kompetenzen zu erarbeiten, weshalb Überlegungen hinsichtlich möglicher Kompetenzziele im Auswahlprozess nachrangig erscheinen (vgl. I B2, Abs. 19; I B3, Abs. 13 sowie I B4, Abs. 11, I B5, Abs. 15). B4 führt sogar mögliche Einsatzpotenziale hinsichtlich aller Kompetenzbereiche des Bremer Rahmenlehrplans Deutsch aus (vgl. I B4, Abs. 11).

Summierend ist festzuhalten, dass bei allen Expert*innen Äußerungen hinsichtlich des Primärlesens getätigt wurden, obwohl dieses nicht explizit durch die Leitfragen adressiert wurde. Des Weiteren scheinen Kompetenzziele und didaktische Überlegungen bei den Expert*innen im Auswahlprozess nicht zentral zu sein. Die Lerngruppe wird vorwiegend durch einen thematischen Bezug berücksichtigt.

5.2 Kategorien und Kriterien des Kriterienkataloges

Im nachstehenden Kapitel werden die Äußerungen der Expert*innen hinsichtlich der Kategorien und Kriterien des Kriterienkataloges betrachtet. Dieser systematische Vergleich ermöglicht eine erste Einschätzung, welche Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Kriterien im praktischen Auswahlprozess und der theoretischen Entwicklung bestehen. Dabei wird noch nicht final diskutiert, welche Anpassungen der jeweiligen Kategorie notwendig erscheinen, sondern vorwiegend eine Ergebnisdarstellung und erste Interpretation getätigt, sowie mögliche diskutabile Kriterien und Merkmale extrahiert. Die Diskussion der Kriterien und somit auch Anpassung des Kriterienkataloges erfolgt in Kapitel 6.

5.2.1 Thematisch-inhaltliche Setzungen

Das erste Kriterium der Kategorie thematisch-inhaltliche Setzungen sind *stereotype Vorstellung* im Hinblick auf die Heterogenitätsdimensionen Gender und Rassismus (vgl. Lindner 2021, S. 62). Diesbezüglich äußern B1, B4 und B5 keine möglichen Überlegungen im Auswahlprozess. Sowohl B2 als auch B3 führen aus, dass sie bewusst Genderstereotype aufbrechen wollen und nennen als exemplarisches Werk „Raffi und sein pinkes Tutu“ von Ricardo Simonetti und Lisa Rammensee (vgl. I B2, Abs. 9 und I B3, Abs. 3). Des Weiteren sei eine bewusste Vermeidung von Geschlechterstereotypen im

Auswahlprozess relevant, ohne bestimmte Interessen pauschal zu negieren (vgl. I B2, Abs. 17). Dahingehend sollten keine Figuren ausgewählt werden, die Rollenklischees reproduzieren (vgl. ebd., Abs. 27). B3 hält fest, dass seine thematische Auswahl u. a. an der Aktualität der Inhalte ausgerichtet sei und somit Rassismus und Gender als medial diskutierte Differenzkategorien relevant erscheinen (vgl. I B3, Abs. 17). Des Weiteren plädiert B3 ebenfalls für einen bewussten Umgang mit Genderstereotypen im Auswahlprozess und versucht durch übergreifende Themensetzungen bestimmte Stereotype nicht explizit zu reproduzieren (vgl. ebd., Abs. 23). Diesbezüglich postuliert B3: „Wobei ich mich da bemühe, dass Pferde oder Fußball nicht überhandnehmen, sondern eher in übergreifenden Thematiken auftauchen, also sowas wie Wald, (unv.), also Sachthemen sind bei meinen sehr beliebt, auch Tiere in vielerlei Hinsicht.“ (ebd.) Für eine mögliche Anpassung des Kriteriums anhand der Expert*innenmeinungen gilt es somit zu diskutieren, ob eine Spezifizierung des Kriteriums hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen durch die Figur oder der bewusste Einsatz von übergreifenden Themenbereichen gewinnbringend erscheinen.

Hinsichtlich des Kriteriums der *Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen* wurden verschiedene Aspekte in den Interviews benannt. Während weder B3 noch B4 diesbezüglich Aussagen tätigten, wurden die folgenden Aspekte direkt oder indirekt benannt: Streit, Hass, Tod, Freundschaft, Wut, Eifersucht, Scham, Konflikte (vgl. I B1, Abs. 18, I B2, Abs. 7, Abs. 25, Abs. 27 und Abs. 53 sowie I B5, Abs. 11 und Abs. 21). Die Themen wurden dabei vorwiegend anlassbezogen, bspw. Todesfälle in der Klasse, oder aus einem allgemeinen Anspruch emotionale Relevanz beim Lesen für die Kinder herzustellen, ausgewählt (vgl. I B2, Abs. 25 und Abs. 53 sowie I B5 Abs. 11 und Abs. 21). Somit zeigt sich, dass in der thematischen Auswahl der Expert*innen Überlegungen hinsichtlich der Grundmuster menschlicher Erfahrungen berücksichtigt werden, wobei zu überprüfen ist, welche der normativ gesetzten Grundmuster menschlicher Erfahrungen weiterhin relevant erscheinen. Außerdem ist zu prüfen, ob der von B5 benannte Begriff des Konfliktes als Grundmuster menschlicher Erfahrungen eine gewinnbringende Ergänzung der bisherigen Merkmale darstellt (vgl. I B5, Abs. 21).

Im Hinblick auf das letzte Kriterium der thematisch-inhaltlichen Setzungen, der *Reflexion alltäglicher Erfahrungen* führt B5 am Beispiel des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave und Chris Riddell eine exemplarische Szene aus seinem inklusiven Literaturunterricht aus. Diesbezüglich muss gesagt werden, dass dies eine Schilderung des konkreten Unterrichtes ist und keine Überlegungen im Auswahlprozess. Keiner der

Expert*innen tätigt Ausführungen zu dem Kriterium im Auswahlprozess. Trotz dessen erscheint das Beispiel gewinnbringend, um im Folgenden zu verdeutlichen, dass Werke unterschiedlich gut geeignet scheinen, um dem Kriterium zu entsprechen.

So argumentiert B5, dass das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ das Potenzial biete Ausgrenzungserfahrungen, die im Alltag der Kinder auftreten können, zu reflektieren (vgl. I B5, Abs. 9 und Abs. 33). Dafür könnten Impulsfragen wie bspw. „Wer ist denn bei uns anders? Wer verhält sich anders? Und haben wir neben den autistischen Kinder auch noch Kinder, die irgendwie anders sind?“ (ebd., Abs. 9) genutzt werden. Dahingehend sollten die Schüler*innen im Bilderbuch schauen, wie sich die Figuren verhalten und darauffolgend das eigene Verhalten reflektieren (vgl. ebd., Abs. 33). Dabei hebt B5 einen Wiedererkennungswert des Verhaltens der Figuren der Geschichte und des Verhaltens der Schüler*innen hervor (vgl. ebd.).

In der Geschichte wird die Figur *Irgendwie Anders* von einer Gruppe Tiere ausgegrenzt, weil er andere Verhaltensweisen und Fähigkeiten hat als die Tiere (vgl. Cave und Ridell, S. 3 ff.). Daraufhin lernt *Irgendwie Anders* die Figur *Etwas* kennen und freundet sich mit ihm* ihr an (vgl. ebd., S. 10 ff.). Diese sagt: „Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch“ (ebd., S. 16). Die ursprünglich exkludierende Gruppe wird in der Geschichte nicht nochmal erwähnt.

Die Impulsfragen und das Werk müssen im doppelten Sinne kritisch reflektieren werden. Zum einen hinsichtlich des zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses und zum anderen hinsichtlich des Potenziales der Reflexion der alltäglichen Erfahrungen. So ist zunächst festzuhalten, dass die Fokussierung auf Unterschiede der Schüler*innen im Sinne einer egalitären Differenz auch immer hinsichtlich möglicher Gemeinsamkeiten gedacht werden sollte und Normalitätserwartungen als Reflexionsimpuls berücksichtigt werden müssen. Des Weiteren scheint die Trennung in der Impulsfrage in autistische Kinder und anderer Kinder eine Reproduktion einer zwei Gruppen Theorie mit dem Fokus auf der Heterogenitätsdimension *Be_hinderung*. Dies findet sich implizit auch in dem Zitat von *Etwas* aus dem Werk wieder. Hinzu bietet die Handlung des Werkes nur bedingt die Möglichkeit eigene Ausgrenzungserfahrungen zu reflektieren und daraus Schlüsse für ein gemeinsames Miteinander zu ziehen. Vielmehr könnte die angestrebte Reflexion der eigenen Rolle dazu führen, dass die Schüler*innen erkennen, dass die Ausgrenzung von Kindern die als *anders* gelabelt werden grundsätzlich in Ordnung sei, da diese noch andere ausgegrenzte Kinder als Freunde finden würden.

Das Beispiel zeigt, dass nicht jedes Bilderbuch in gleichem Maße geeignet für die

Reflexion von alltäglichen Erfahrungen ist, jedoch Bilderbücher für diesen Zweck eingesetzt werden³⁹. Demzufolge stellen sich Überlegungen zu diesem Kriterium im Auswahlprozess als relevant dar.

5.2.2 Sprache

Das erste Kriterium der Kategorie *Sprache* ist die *mehrsprachige Ausgabe* (vgl. Lindner 2021, S. 63). Diesbezüglich wurden von den Expert*innen keine Aussagen getätigt. Dementsprechend gilt es kritisch zu überprüfen, ob dieses Kriterium trotz dessen ausreichend relevant für den Auswahlprozess von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht ist.

Das folgende Kriterium sind die *einfachen literarischen Formen* (vgl. ebd.). Dahingehend nimmt B4 Bezug, indem er sagt, dass Wiederholungen das Verständnis der Geschichte unterstützen können (vgl. I B4, Abs. 33). Die weiteren Merkmale wurden von keinem Expert*innen benannt. Auch von B4 wurden Wiederholungen nicht hinsichtlich des Aspektes „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Spinner 2006, S. 9) betrachtet, sondern funktional hinsichtlich eines verbesserten Textverständnisses. Somit gilt es auch dieses Kriterium kritisch zu diskutieren.

Hinsichtlich des Kriteriums der *lebendigen Sprache* nimmt B3 Bezug auf die Merkmale wörtliche Rede und Interjektionen (vgl. I B3, Abs. 37). Dabei sagt B3: „Auch wenn Ausrufe und wörtliche Rede immer nur mit einem eingeleitet [Satz] [Anm. JL] funktionieren, damit man auch ja weiß wer da spricht, das finde ich nicht ergiebig.“ (ebd.) So werden die Merkmale genutzt, um die Komplexität der Sprache zu beschreiben, wobei implizit unterschiedliche Verwendungsweisen gefordert werden. Weitere Bezüge zu den Merkmalen des Kriteriums sind nicht im Material zu finden. Somit gilt es auch dessen weitere Verwendung kritisch zu prüfen.

Dies gilt auch im Hinblick auf das Kriterium der *anschaulichen Sprache*, da von den Expert*innen keine Aussagen bezüglich der entsprechenden Merkmale getätigt wurden. Die Expert*innen benennen unterschiedliche bildungssprachliche Mittel, die im Auswahlprozess beachtet werden sollten. So gelte es Komposita, Fachbegriffe, Nebensatzkonstruktionen, und kohäsive Mittel zu berücksichtigen (vgl. I B2, Abs. 29, Abs. 47 und Abs. 49; I B3, Abs. 35 und Abs. 37 sowie I B4, Abs. 15 und Abs. 33). Dabei legen B2 und B4 den Fokus auf die möglichen Schwierigkeiten, die für Schüler*innen entstehen

³⁹ Für ein Beispiel zur Erläuterung des Kriteriums sei auf Lindner 2021, S. 48 ff. verwiesen.

könnten, wohingegen B3 Nebensatzkonstruktionen, kohäsive Mittel und Fachbegriffe fordert (vgl. ebd.). Des Weiteren hält B4 fest:

Ich bin kein Fan davon Literatur dann immer auf basale Sprache runterzubrechen. Wenn einfache Sätze drin stehen cool, wenn es eher komplexere Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sind, ist das auch gut, weil es ja auch dazu gehört zu einer literarischen Erfahrung (I B4, Abs. 17).

Demzufolge gilt es bildungssprachliche Mittel nicht nur hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades des jeweiligen Textes zu betrachten, sondern auch als Teil einer literarischen Erfahrung anzusehen. Weiterführend werden, über die Merkmale des Kriterienkatalog hinaus, abstrakte Nomen und Adjektive benannt (vgl. I B3, Abs. 35 und I B4, Abs. 33). Die meisten syntaktischen Mittel des Kriterienkataloges werden von den Expert*innen nicht berücksichtigt. In Summe gilt, dass bildungssprachliche Mittel relevant erscheinen, die genauen Merkmale des Kriteriums jedoch noch einmal in Verbindung von Praxis und Theorie überprüft werden sollten.

Das letzte Kriterium der Kategorie Sprache ist der *Lesbarkeitsindex*. Der Lesbarkeitsindex wird von B4 explizit als mögliches Instrument zur Feststellung der Schwierigkeit eines Textes benannt (vgl. I B4, Abs. 15). Dabei legt B4 dar: „Ich zähle jetzt nicht regelmäßig, aber es gibt da ja auch Instrumente wie bspw. einen Lesbarkeitsindex“ (ebd.). Hinzu gibt B4 zu bedenken, dass das Auszählen der Wörter und Sätze auch einen zeitlichen Aufwand darstellt (vgl. ebd.). Außerdem nimmt B3 indirekt Bezug auf den Lesbarkeitsindex bzw. auf mathematische Formeln zur Berechnung von Textschwierigkeit, indem er sagt: „Ich habe vor kurzem, wie heißt denn diese Seite, da konnte man Texte eingeben und das Sprachniveau der Texte bestimmen lassen. Habe ich dann mal probiert, aus Gag.“ (I B3, Abs. 19) Dabei zeigt sich, dass der Lesbarkeitsindex weder bei B3 noch bei B4 tatsächlich im Auswahlprozess genutzt wird. Da die anderen Expert*innen keine Bezüge zu diesem Kriterium hergestellt haben, gilt es auch den Lesbarkeitsindex in seiner Funktion kritisch zu überprüfen.

In Summe kann gesagt werden, dass einige der theoretisch entwickelten Merkmale hinsichtlich der Sprachebene von Bilderbüchern im Auswahlprozess der Expert*innen nicht genutzt werden. Dies bedeutet nicht, dass die Expert*innen keine Kriterien nutzen, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen, sondern dass sie andere Kriterien geschildert haben (siehe Kapitel 5.3.2). Alle sprachlichen Kriterien werden in Kapitel 6 zusammengeführt.

5.2.3 Zusammenwirken von Bild und Text

Das erste Kriterium der Kategorie *Zusammenwirken von Bild und Text* ist das *Leerstellenpotenzial* (vgl. Lindner 2021, S. 64). Diesbezüglich schildert insbesondere B3, dass im Auswahlprozess Leerstellen berücksichtigt werden (vgl. I B3, Abs. 17 und Abs. 27). Dabei stellt B3 heraus, dass Leerstellen nicht vollständig von ihm*ihm antizipiert werden könnten, da „es auch Leerstellen [gibt] [Anm. JL], die die Kinder plötzlich entdecken, wo ich vorher gar nicht drauf gekommen bin.“ (ebd., Abs. 27) Des Weiteren stellt B3 dar, dass in seiner bisherigen Praxis ein Werk vorwiegend anhand dieses Kriterium ausgewählt wurde. So wählte B3 das Werk „Pfoten hoch“ von Catharina Valckx hinsichtlich einer Leerstelle aus (vgl. für eine ausführliche Darstellung der Leerstelle ebd.). Dabei wird die Leerstelle als Gesprächsimpuls genutzt, um über die Gefühle der Figuren zu sprechen (vgl. ebd.). Außerdem hält B4 fest, dass Leerstellen sowohl in Bild als auch Text in Abhängigkeit von der Lerngruppe gegebenenfalls „verpuffen“ (I B4, Abs. 23) könnten. Dahingehend seien die Vorerfahrungen der Schüler*innen mit Bilderbüchern entscheidend (vgl. ebd.). Leerstellen werden somit von zwei der fünf Expert*innen als möglicher Reflexionsimpuls benannt, dabei erscheint insbesondere die Offenheit des Kriteriums durch die Expert*innenmeinungen bestärkt, da die Konstruktion als voraussetzungsvoller Prozess in Abhängigkeit von dem kindlichen Erfahrungen und Wissen steht.

Hinsichtlich des Kriteriums der *Erzählmuster* hält B4 fest, dass episodisches Erzählen und episodische Kettengeschichten durch gleichen Aufbau der Sätze und die mögliche Antizipation der Geschichte den Zugang zu Bilderbüchern vereinfachen könnten (vgl. I B4, Abs. 31). Im Rahmen der Ausführungen von B4 werden auch Aspekte eines klassischen Erzählmusters, wie ein Höhepunkt, angesprochen (vgl. ebd.). Die anderen Expert*innen tätigten keine Aussagen zu diesem Kriteriums.

Das Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen wurde von drei Expert*innen berücksichtigt. Dabei wurde vorwiegend das Potenzial von parallel erzählenden Geschichten hervorgehoben (vgl. I B1, Abs. 32; I B2, Abs. 31 und I B4, Abs. 25). So solle durch ähnliche Text- und Bildaussage das Verständnis der Geschichte für die Schüler*innen vereinfacht werden (vgl. I B2, Abs. 31 und I B4, Abs. 25). Bilderbücher die kontrapunktisch Erzählen, werden von den Expert*innen nicht eingesetzt. Dies geschieht entweder unbewusst oder bewusst anhand des eigenen Empfindens und vor dem Hintergrund des Arguments, dass die Schüler*innen die Geschichte nachvollziehen sollen (vgl. I B2, Abs. 35 und I B4, Abs. 9). Aussagen hinsichtlich eines geflochtenen Zopfes als Bild-Text-Interdependenz tätigten die Expert*innen nicht.

Die Merkmale des Kriteriums *Komplexität der Handlung* werden von zwei Expert*innen adressiert. So wägt B2 ab, dass die Darstellung mehrerer Szenen in einem Bild sowohl zu Momenten der Überforderung als auch zu vielfältigen Entdeckungen bei den Schüler*innen führen könne (vgl. I B2, Abs. 31). Des Weiteren nimmt B4 Bezug auf mehrsträngiges Erzählen, indem er dieses indirekt als zu komplex beschreibt und darlegt, dass er episodische Kettengeschichten bevorzugen würde (vgl. I B4, Abs. 31). So gilt es auch dieses Kriterium kritisch zu prüfen.

Zum Kriterium der Erzählinstanz hält B3 fest, dass zu fragen sei „Wieviel erzählen die Figuren auch wirklich bzw. wer erzählt eigentlich?“ (I B3, Abs. 35). Wodurch die zentrale Frage hinsichtlich einer homo- oder heterodiegetischen Erzählinstanz benannt wird. Die anderen Expert*innen äußern diesbezüglich keine Überlegungen.

Es zeigt sich, dass viele Kriterien des Kriterienkataloges hinsichtlich des Zusammenwirkens von Bild und Text auch in der Praxis berücksichtigt werden, wobei die jeweiligen Merkmale der Kriterien in den meisten Fällen nicht in Gänze benannt wurden.

5.2.4 Didaktische Potenziale

Für das erste Kriterium der Kategorie didaktische Potenziale, der *Förderung der Identitätsentwicklung*, ist festzuhalten, dass die Äußerungen der Expert*innen sich weniger auf mögliche Identifikationspotenziale durch das Aufgreifen von bekannten Problemen, Ängsten oder Träumen bezogen, sondern vielmehr auf die Figurenebene. So fordert B4, dass in der Geschichten Personen vorkommen, mit denen sich die Kinder identifizieren könnten (vgl. I B4, Abs. 23). Dafür seien kindliche Figuren besser geeignet als Erwachsene (vgl. ebd., Abs. 51). Hinzu postuliert B1, dass Figuren, zu denen die Schüler*innen eine Verbindung aufbauen, keineswegs menschlich sein müssten (vgl. I B1, Abs. 30). B4 argumentiert ähnlich, wobei er sogar ex negativo festhält, dass eine Identifikation mit menschlichen Figuren Schüler*innen schwieriger falle als eine Identifikation mit Tieren (vgl. I B4, Abs. 21). Dahingehend unterscheidet er in eine direkte, Bezug zu Menschen, und indirekte, Bezug zu Tieren, Identifikation (vgl. ebd.). Für B3 ist entschieden, ob die „Szenerie passen“ (I B3, Abs. 25) würde, für mögliche Identifikationsprozesse mit den Figuren. Hinzu sagt er auf einer allgemeinen Ebene, dass es „bei bestimmten Thematiken“ (ebd.) einfacher sei, wenn im Bilderbuch nicht menschliche Figuren abgebildet seien. Es zeigt sich an der Häufigkeit der Aussagen, dass zu prüfen ist, ob das Kriterium hinsichtlich einer Identifikation mit Figuren sinnvoll intersubjektiv nachvollziehbar zu erweitern ist.

Zum Kriterium der *Auseinandersetzung mit Wertfragen* erscheint aus dem Material nur

eine Äußerung relevant. So schildert B2 eine Unterrichtssequenz, in der sich die Schüler*innen mit dem Thema Umweltschutz in Bezug auf ein Bilderbuch auseinandersetzen sollten, wobei ihr wichtig gewesen sei „das Problem und die Auswirkungen näher [zu bringen], ohne dabei so einen erhobenen Zeigefinger immer dabei zu haben“ (I B2, Abs. 7). Eine weiterführende Auseinandersetzung mit möglichen Wertfragen wurde von den Expert*innen nicht dargelegt.

5.2.5 Transformierbarkeit des Werkes

Hinsichtlich des Kriteriums der Multimedialität sind Aussagen von drei Expert*innen relevant. Dabei benennt B2 sowohl Filme als auch Apps als mögliche Adaptionen, wobei aus ihren Schilderungen deutlich wird, dass deren Mehrwert für die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern vom jeweiligen Einsatz des Bilderbuches und dessen Adaption abhängt (vgl. I B2, Abs. 39). Des Weiteren argumentiert B2, dass fehlende mediale Adaptionen, Apps oder Hörspiele, des Bilderbuches für sie kein Ausschlusskriterium für das jeweilige Werk seien (vgl. ebd.). Des Weiteren argumentiert B3, dass er mediale Adaptionen im Auswahlprozess nur wenig berücksichtige, da „du aus jedem Bilderbuch was anderes machen kannst, wenn du dich anstrengst.“ (I B3, Abs. 29) Außerdem führt B4 aus, dass multimodale Zugänge für Schüler*innen, durch eBooks, Hörspiele, Filme, Lieder oder Apps eröffnet werden könnten (vgl. I B4, Abs. 13). Somit fordert B4 implizit den Einsatz von medialen Adaptionen im Sinne eines inklusiven Literaturunterrichtes.

5.3 Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog

In dieser qualitativen Forschung soll über den systematischen Vergleich der Kriterien des Kriterienkataloges und den entsprechenden Äußerungen der Expert*innen hinaus, eine Erweiterung des Kriterienkataloges durch die praktischen Kriterien der Expert*innen erfolgen. Dabei ergaben sich in der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse vielfältige induktive Kategorien, in denen die weiterführenden Kriterien der Expert*innen systematisiert wurden (vgl. Anhang III., K 8 und K 9). Nachstehend werden die entsprechenden Ergebnisse dargestellt. Dabei wird geprüft, ob die jeweiligen Kriterien einen Mehrwert bieten. Außerdem wird betrachtet, ob sich die jeweiligen Kriterien anhand der Expert*innenmeinungen durch intersubjektiv nachvollziehbare Merkmalen definieren lassen oder im Rahmen, der in Kapitel 6.2 nachgestellten Diskussion, eine Operationalisierung sinnvoll erscheint. Dafür wird auch direkt ein Vergleich mit möglichen Aspekten und Kriterien des Kriterienkataloges getätigt. In der Ergebnisdarstellung werden zunächst die Kriterien ausgeführt, die die Expert*innen spezifisch hinsichtlich des Förderschwerpunktes

W und E formuliert haben (Kapitel 5.3.1). Daran anschließend werden allgemeine Kriterien, die ebenfalls keinen direkten Bezug zum Kriterienkatalog aufweisen, betrachtet (Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Kriterien spezifisch hinsichtlich des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung

Die möglichen Kriterien hinsichtlich des Förderschwerpunktes W und E lassen sich anhand der Hyperonyme Sprache, Bilder sowie Materialität und Gestaltung des Bilderbuches strukturieren. So äußerten die Expert*innen vielfältige Überlegungen hinsichtlich der Sprachebene im Bilderbuch für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E. Dahingehend hält B5 aus seinen bisherigen Erfahrungen zunächst fest, dass Schüler*innen mit einer ASS bei Bilderbüchern häufig mehr auf die Sprache als auf die Bilder reagieren würden (vgl. I B5, Abs. 29). Als mögliches Kriterien wurde vermehrt auf die Länge bzw. Menge des Textes verwiesen. So hält B1 im Laufe des Interviews sowohl fest, dass für Schüler*innen mit dem attestierten Förderbedarf W und E nur ausgewählte Teile des Textes relevant seien als auch, dass der Text in Gänze irrelevant sei (vgl. I B1, Abs. 20 und Abs. 40). Des Weiteren fordert auch B5 nur wenig Text für die genannte Zielgruppe, wobei er auch festhält, dass die Textmenge in Abhängigkeit von den jeweiligen Schüler*innen zu bestimmen sei (vgl. I B5, Abs. 23 und Abs. 41). Dies hält auch B4 fest, wenn er sagt: „Ja, also da kommt es natürlich auf den Förderbedarf im individuellen an. Ich glaube, dass das Bilderbücher sein können, die nicht als zu lang textlich sind.“ (I B4, Abs. 29) Das Kriterium Textmenge im Hinblick auf Schüler*innen mit attestiertem Förderschwerpunkt W und E gilt es somit weiter zu verfolgen und zu prüfen, ob intersubjektiv nachvollziehbare Merkmale gefunden werden können, anhand deren die Definition des Kriterium gelingt.

Weiterführend fordert B4 eine klare Gestaltung der Sprache mit vielen Hauptsätzen (vgl. ebd.). Dies findet sich auch bei B5 wieder, der kurze und prägnante Sätze als essenziell ansieht, wobei diese trotzdem die Handlung nachvollziehbar vermitteln sollen (vgl. I B5, Abs. 27). Hinzu hält B4 fest, dass je nach Schüler*in geschaut werden müsse, ob Fachbegriffe und abstrakte Nomen verstanden werden würden (vgl. I B4, Abs. 33). Das Merkmal der Fachbegriffe ist bereits im Kriterienkatalog unter dem Kriterium *Bildungssprachliche Mittel* repräsentiert (vgl. Lindner 2021, S. 63 f.). So ist zu prüfen, ob *viele Hauptsätze* und *abstrakte Nomen* als weitere Merkmale zum Kriterium der bildungssprachlichen Mittel aufgenommen werden sollten oder ein eigenes Kriterium darstellen. Des Weiteren hält B2 fest, dass auch der Wortschatz für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W

und E sowie Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache entlastet werden müsse (vgl. I B2, Abs. 29). So sind die beiden Heterogenitätsdimensionen auch intersektional zu denken. Dabei bleibt offen, was B4 mit einer Entlastung des Wortschatzes meint. Es wäre denkbar, dass dies u. a. durch weniger Text, Fachbegriffe und Komposita oder durch die Klärung von einzelnen Begriffen im Gespräch erfolgt. Dahingehend gilt es wieder einen direkten Bezug zu dem Wortschatz der*des jeweiligen Schülers*ins herzustellen, was nur in einem individualisierten Auswahlprozess zu leisten wäre. Für die Anpassung des Kriterienkataloges ergibt sich somit kein Mehrwert aus diesem Kriterium, weshalb dieses nicht weiter verfolgt wird. Summierend kann hinsichtlich sprachlicher Kriterien gesagt werden, dass das Kriterium der *Textmenge* sowie die Merkmale *Hauptsätze* und *abstrakte Nomen* weiterführend für mögliche Erweiterungen des Kriterienkataloges berücksichtigt werden. Diese Kriterien sind der Kategorie Sprache und ggf. dem Kriterium der bildungssprachlichen Mittel des Kriterienkataloges zuzuordnen.

Des Weiteren konnten verschiedene Aussagen von den Expert*innen hinsichtlich der Bildebene aus dem Material extrahiert werden. Dabei wird von mehreren Expert*innen gefordert, dass die Bilder an sich handlungstragend sein müssen (vgl. I B2, Abs. 41 und I B4, Abs. 29). Dies wird als mögliches Merkmal für die Einschätzung der Bildebene weiterhin berücksichtigt. Ähnlich wie bei der Sprachebene wird auch in Bezug auf die Bildebene von B5 festgehalten, dass die Komplexität der Bilder in Abhängigkeit von den jeweiligen Schüler*innen zu betrachten sei (vgl. I B5, Abs. 29). Dies führt B1 beispielhaft aus, wenn sie argumentiert, dass je nach Schüler*in entweder leuchtende oder in der Farbtintensität reduzierte Bilder ausgewählt werden sollte. Die Farbgebung erscheint somit als Merkmal nicht geeignet für einen intersubjektiv nachvollziehbares Kriterium, da nur Aussagen für Farbpräferenzen in Einzelfällen möglich erscheinen, die wiederum auf den Beobachtungen der Erwachsenen basieren, welche nicht zwingend mit den kindlichem Empfinden übereinstimmen müssen. Hinzu werden klare, eindeutige und übersichtliche Bilder für die Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E gefordert (vgl. I B4, Abs. 23 sowie I B5, Abs. 23 und Abs. 27). Dahingehend müssten die Bilder nicht zwingend realistisch gezeichnet, jedoch die Figuren klar zu erkennen sein (vgl. I B5, Abs. 29). Diesbezüglich hebt B5 hervor, dass durch die Bilder eine Figur-Grund-Wahrnehmung ermöglicht werden müsse (vgl. ebd., Abs. 43). Dadurch kann die allgemeine Forderung nach klaren und übersichtlichen Bildern anhand des Merkmals Figur-Grund-Wahrnehmung konkretisiert werden. So können die weiterführend zu diskutierenden Kriterien *handlungstragende Bilder* sowie *Figur-Grund-Wahrnehmung* in Bezug auf die Bildebene

festgehalten werden. Außerdem könnte es gewinnbringend sein, den Kriterienkatalog, um die Kategorie *Bildebene* zu erweitern.

Weitere Merkmale und Kriterien, die die Expert*innen hinsichtlich der Schüler*innen mit attestiertem Förderbedarf W und E formulierten, lassen sich unter den Begriffen Materialität und Gestaltung des Bilderbuches zusammenfassen. Dabei meint die Gestaltung explizit nicht die sprachliche oder bildliche Gestaltung, sondern mögliche Handlungen am Bilderbuch. So fordern sowohl B1 als auch B5, dass Handlungen direkt am Bilderbuch, z. B. durch Aufklappen einzelner Teile oder Fühlen von haptischen Elementen, möglich sein sollten (vgl. I B1, Abs. 28 und Abs. 40 sowie I B5, Abs. 39). Des Weiteren wird von drei der vier an W und E Standorten tätigen Expert*innen die Größe des Bilderbuches als Auswahlkriterium benannt (vgl. I B1, Abs. 40; I B4, Abs. 29 und I B5, Abs. 39). Dabei wird als konkrete Ausgestaltung des Kriteriums eine Mindestgröße der Bilder von A4 oder größer angesehen (vgl. I B1, Abs. 40 sowie I B4, Abs. 9 und Abs. 13). Als positive Referenz für die Größe des Bilderbuches benennt B4 das Bilderbuch „Die Torte ist weg: Eine spannende Verfolgungsjagd“ von The Tjong-Khing, das die Maße 29,2cm x 25cm x 1,2cm aufweist (vgl. I B4, Abs. 29). Des Weiteren wurde die Griffbarkeit der Bilderbücher und die Robustheit der Seiten als relevante Aspekte aufgrund von motorischen Entwicklungsverzögerungen der Schüler*innen im Förderschwerpunkt W und E angesprochen (vgl. I B1, Abs. 40; I B4, Abs. 9 und Abs. 29 sowie I B5, Abs. 39). Diese Überlegungen führen bei B4 dazu, dass er eine Auswahl von Pappbilderbüchern als mögliche Konsequenz ansieht (vgl. I B4, Abs. 9). Für die möglichen Kriterien Griffbarkeit und Robustheit der Seiten ist festzuhalten, dass diese kaum intersubjektiv nachvollziehbar definiert werden können, da Fragen wie *Was macht eine Bilderbuchseite für wen griffbar?* oder *Ab wann gilt eine Bilderbuchseite als robust?* sich einer klaren Definition entziehen. Außerdem besteht die Gefahr, dass diese Kriterien eine Vielzahl an Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E kategorisch ausschließen, was wiederum dem in Kapitel 2.2.1 geschilderten Anspruch eines inklusiven Literaturunterrichtes entgegensteht. Demzufolge werden diese Kriterien nicht weiter betrachtet. Als mögliche Kriterien werden weiterverfolgt, ob das Bilderbuch inhärent Möglichkeiten bietet Handlungen an diesen zu vollziehen, die über das Umblättern der Seiten hinausgehen, und die Größe des Bilderbuches, mit dem Merkmal der Mindestgröße A4. Hinsichtlich der Mindestgröße ließe sich das gleiche Argument wie auch für die Griffbarkeit und Robustheit machen, dass dadurch der umfassende Anspruch an Bildung eingeschränkt werden könnte. Da jedoch drei der vier Expert*innen das Kriterium der Größe benannt haben,

wird dieses berücksichtigt und in Kapitel sechs weiterführend diskutiert. Für die Kriterien ist zu prüfen, ob die Kriterien *Handlungen am Bilderbuch* und *Größe* im Rahmen einer eigenständigen Kategorie der *Materialität* zu verorten sind, oder im Rahmen der Kategorie *Transformierbarkeit des Werkes* des Kriterienkataloges gefasst werden.

5.3.2 Allgemeine Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog

Im Folgenden werden Kriterien betrachtet, die keinen Bezug zu Kriterien des Kataloges und dem Förderschwerpunkt W und E aufweisen, jedoch von mindestens zwei Expert*innen erörtert wurden. Zielsetzung dieses Kapitels ist die Extraktion von möglichen Kriterien oder Merkmalen die als Erweiterung des Kriterienkataloges angesehen und in Kapitel 6 diskutiert werden können. Dabei beziehen sich die Ergebnisse auf K 9 der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Äußerungen der Expert*innen lassen sich dabei zunächst der Bildebene als möglichem Kriterium zu sortieren. Dabei scheint dieses Kriterium eng verbunden mit dem Primärlesen der Expert*innen. So hält B3 fest, dass bei Bildern das ästhetische Empfinden individuell sei, er jedoch auf viele kleine Details im Bild und „schöne Farbakzente“ (I B3, Abs. 21) achten würde. Für B1 seien „knallige Farben“ (I B1, Abs. 11) und aussagekräftige Bilder hinsichtlich des gewählten Themas relevant. Des Weiteren stellt B1 dar, dass gegebene Leuchtakzente als farbliches Auswahlkriterium fungieren könnten, da diese ihr im Auswahlprozess aufgefallen seien (vgl. I B1, Abs. 28). Hinzu lehnt B1 düster gestaltete Bilder aus persönlichem ästhetischem Empfinden ab und plädiert für die Abbildung von niedlichen, süßen und lieblichen Dingen (vgl. I B1, Abs. 24). Während B5 auf allgemeiner Ebene die Relevanz der Bildebene im Auswahlprozess betont, hebt B2 hervor, dass die Bilder die Handlung unterstützen sollten (vgl. I B5, Abs. 27 und I B2, Abs. 47). Dies lässt sich neben einer impliziten Forderung von handlungstragenden Bildern insbesondere im Hinblick auf das Kriterium der Bild-Text-Interdependenzen interpretieren und die ebenfalls implizite Forderung von parallel erzählenden Bildern ableiten. Außerdem werden nicht überladene, erzählende Bilder gefordert sowie Bilder, auf denen die Figuren klar zu erkennen seien (vgl. I B1, Abs. 31 und I B4, Abs. 23). Somit bestehen Übereinstimmungen zu den Kriterien für die Bildebene, die von den Expert*innen spezifisch für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E formuliert wurden (siehe Kapitel 5.3.1). Ergänzend wägt B4 die Wirkung von erschreckenden Bildern ab, ohne genauer zu definieren, was entsprechende Bilder auszeichnen würde (vgl. I B4, Abs. 13). Dabei sei abzuwägen zwischen möglichen Spannungsmomente, die durch die Bilder entstehen könnten sowie möglichen Schwierigkeiten im Zugang zu diesen Bildern für

Schüler*innen (vgl. ebd.). B3 gibt zu bedenken, dass er auch schon Literaturunterricht beobachtet habe, in dem mit Bildern im Stile Horst Janssen gearbeitet wurde und die Schüler*innen ebenfalls Zugänge zu den Bildern finden konnten, auch wenn die Bilder sehr abstrakt wirken (vgl. I B3, Abs. 21). Es wird deutlich, dass neben den bereits spezifisch für die W und E Schüler*innen benannten Kriterien das Primärlesen der Expert*innen die Auswahl anhand der Bilder beeinflusst. Eine Modellierung von persönlichem ästhetischen Empfinden erscheint für den Kriterienkatalog nicht gewinnbringend, da bereits bei dem vorliegenden kleinen Sample sehr unterschiedliche persönliche Prioritäten auf der Bildebene bestimmen. Hinzu zeigt das Beispiel von B4, dass Zugänge für die Schüler*innen nicht von Merkmalen wie bspw. „knalligen Farben“ (I B1, Abs. 11) oder gegebenen Leuchtakzenten abhängig erscheinen. So wird aus den Ausführungen der Expert*innen eine Bestätigung für die bereits erstellten Kriterien der *handlungstragende Bilder* sowie *Figur-Grund-Wahrnehmung* gefolgert und auf weitere Kriterien hinsichtlich der Bildebene verzichtet.

Des Weiteren tätigten alle Expert*innen unterschiedliche Aussagen hinsichtlich der Figuren im Bilderbuch, weshalb Figuren als mögliches Auswahlkriterium berücksichtigt werden. So schreibt B5 der Betrachtung von Figuren im Auswahl einen großen Stellenwert zu und stimmt mit B4 darin überein, dass Tieren als mögliche Figuren den Zugang zur Geschichte ermöglichen könnten (vgl. I B5, Abs. 33 und Abs. 35 sowie I B4, Abs. 21). B1 stellt fest, dass sowohl Tiere als auch Menschen als mögliche Figuren geeignet für ihren Literaturunterricht geeignet seien (vgl. I B1, Abs. 30). B2 plädiert für die Auswahl von Figuren, die im gleichen Alter wie die jeweiligen Schüler*innen seien (vgl. I B2, Abs. 27). Des Weiteren sollten die Figuren in den Geschichten „Probleme und Streitigkeiten mit Freunden haben“ (ebd.). Hinsichtlich der Figurenkonstellation hält B4 fest, dass dabei keine klassische Protagonist und Antagonist Rollenverteilung gegeben sein müsse, sondern auch Werke ohne einen klassischen Antagonisten gewinnbringend sein könnten (vgl. I B4, Abs. 21). Die Äußerungen von B3 hinsichtlich dieses Kriterium unterscheiden sich deutlich von den anderen Expert*innen. So plädiert B3 für eine Offenheit bei der Wahl der Figuren, da die Schüler*innen nicht in dem Kriterium denken würden und es Kindern grundlegend egal sei, ob die Figur ein Teddy, eine Muschel oder ein Mensch sei (vgl. I B3, Abs. 25). Einschränkend führt er aber auch aus, dass die Wahl von nicht menschlichen Figuren bei „bestimmten Themen“ (ebd.) besser sein könne. Eine Einordnung dieser Themen erfolgt nicht. Auch wenn der Aussagen von B3, dass Schüler*innen in ihrem Auswahlprozess vermutlich nicht explizit in dem Kriterium der

Figuren denken, zuzustimmen ist, so erscheint das Kriterium trotz dessen relevant. Denn es ist davon auszugehen, dass im Auswahlprozess eines Bilderbuches für inklusiven Literaturunterricht aus Lehrer*innenperspektive unterschiedlichste Kriterien, die die Schüler*innen nicht aktiv berücksichtigen, genutzt werden. Dies zeigt sich u. a. an den Aussagen der anderen vier Expert*innen. So gilt es zu prüfen, inwiefern Merkmale aufgestellt werden, die einen intersubjektiv nachvollziehbaren und reflektierten Auswahlprozess hinsichtlich des Kriteriums *Figuren* ermöglichen.

Ein weiteres von allen Expert*innen benanntes Auswahlkriterium war die Verfügbarkeit. Diese ist dabei im doppelten Sinne sowohl hinsichtlich der Werke als auch hinsichtlich möglicher Materialien und Medien zu den Werken zu verstehen. So hält B1 fest „* Ich kann ja nur das nutzen, was wir hier haben“ (I B1, Abs. 36) und weist damit, wie auch B5 und B3, auf den Zwang einer standortabhängigen Verfügbarkeit von Werken und (digitalen) Medien hin (vgl. ebd.; I B4, Abs. 17 und I B3, Abs. 25). Insbesondere B4 führt aus, weshalb die Verfügbarkeit ein bedeutendes Kriterium sei. So könne bereits fertiges Material zu den Werken eine Entlastung in der Vorbereitung des Unterrichts darstellen (vgl. I B4, Abs. 9). Das Material könne sowohl zur direkten Verwendung im Unterricht als auch zur Inspiration und Adaption genutzt werden (vgl. ebd. und Abs. 13). Dabei seien auch die Erfahrungen von anderen Lehrkräften mit dem jeweiligen Unterrichtsmaterial zentral (vgl. ebd. und Abs. 35). So gibt auch B2 an, dass sie verfügbares Begleitmaterial für ihre Unterrichtsplanung nutze (vgl. I B2, Abs. 43). Sowohl B5 als auch B4 stellen heraus, dass es sich bei der Verfügbarkeit um ein wichtiges Auswahlkriterium in ihren Auswahlprozessen handle, was B4 vorwiegend anhand eines geringeren Zeitaufwandes in der Unterrichtsplanung begründet (vgl. I B4, Abs. 35 und I B5, Abs. 19). Hinzu hebt B4 die Verfügbarkeit von Klassensätzen als relevant hervor, da es ein zentrales Element des Literaturunterrichtes sein sollte, den Schüler*innen Freude im Umgang mit Werken zu vermitteln (vgl. I B4, Abs. 9). Diese unterrichtspragmatischen Aspekte und deren Bedeutung in schulischen Auswahlprozessen gilt es hervorzuheben. So wird im Kriterienkatalog das Kriterium bereits unter dem Aspekt der Multimedialität durch die Einschätzung der Verfügbarkeit von möglichen Adaptionen entsprochen (vgl. Lindner 2021, S. 66). Das Kriterium der Verfügbarkeit ist im Sinne Pfäfflins durch die verfügbare Unterrichtszeit für Literaturunterricht in Abwägung zu den curricularen Vorgaben zu ergänzen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 52). Somit könnte das Kriterium der Verfügbarkeit durch die Materialverfügbarkeit, verfügbare zeitliche Kapazitäten, die Verfügbarkeit der Werke als Klassensätze und verfügbare Erfahrungen von anderen Lehrer*innen qualitativ definiert

werden. Dabei ist das Kriterium als vorangestellt für den Auswahlprozess zu verstehen, so ist zu diskutieren in welcher Form das Kriterium im Kriterienkatalog berücksichtigt werden kann.

Ein weiteres Kriterium, das bei allen Expert*innen in unterschiedlicher Form aufgegriffen wurde, ist der Lebensweltbezug. Die Bedeutung des Kriteriums für die Expert*innen zeigt sich dadurch, dass sowohl B1 als auch B3 die Notwendigkeit eines Lebensweltbezuges festhalten (vgl. I B1, Abs. 11 und I B3, Abs. 33). Außerdem stellt B2 fest, dass ein Lebensweltbezug über kindliche Figuren in der Geschichte hergestellt werden könnte (vgl. I B2, Abs. 51). Des Weiteren sei eine nachvollziehbare Handlung zentral, diese könne auch an fikionalisierten Handlungsorten stattfinden (vgl. ebd.). B4 schlägt vor, einen Lebensweltbezug über das jeweilige Thema des Bilderbuches herzustellen (vgl. I B4, Abs. 13). Diesbezüglich fordert B1, dass die Lebenswelt der Schüler*innen sowohl durch aktuelle Themen in der Klasse als auch gesellschaftlich aktuelle Themen berücksichtigt werden könne (vgl. I B2, Abs. 21). Die Forderung einen Lebensweltbezug durch aktuelle gesellschaftliche Themen herzustellen, wurde auch von B3 und B5 geäußert (vgl. I B3, Abs. 17 und I B5, Abs. 21). Diesbezüglich gilt es zu reflektieren, dass die thematischen Setzungen anhand gesellschaftlich aktueller Themen aus einer Erwachsenenperspektive erfolgen (I B5, Abs. 21). Dabei unterscheiden sich nicht nur kindliche und erwachsene Perspektiven auf die Lebenswelt, sondern auch die Lebenswelten der Schüler*innen sind sehr heterogen (vgl. I B4, Abs. 9). Des Weiteren schlägt B2 vor, bewusst gesellschaftlich relevante Themen zu wählen, die nicht im direkten Umfeld der Schüler*innen vorkommen, aber dennoch in der Lebenswelt von Menschen relevant erscheinen, bspw. Armut (vgl. I B2, Abs. 51). Als eine mögliche Operationalisierung der vielfach geforderten aktuellen gesellschaftlichen Themen schlägt B5 die epochaltypischen Schlüsselprobleme nach Klafki vor (vgl. I B5, Abs. 25). Um das Kriterium des Lebensweltbezuges intersubjektiv nachvollziehbar zu modellieren, gilt es somit zunächst eine Definition des Begriffes *Lebenswelt* zu erörtern. Dabei erscheint es einschlägig den Bezug zur Lebenswelt über das Thema des Bilderbuches herzustellen, weshalb dieses Kriterium unter der Kategorie *thematisch-inhaltliche Setzungen* weiter betrachtet wird. Der Vorschlag einen Lebensweltbezug über kindliche Figuren herzustellen, wird verworfen, da die Ergebnisse hinsichtlich der Figuren gezeigt haben, dass Tiere, fantastische Wesen oder Menschen jedes Alters als Figuren in Frage kommen. So wird überlegt, ob die vorgeschlagenen epochaltypischen Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis mögliche Merkmale

für das Kriterium darstellen. Des Weiteren wurde von mehreren Expert*innen das Kriterium der Textmenge und der Länge angesprochen. So erläutert B1:

Vielleicht auch die Länge, also wenn es jetzt zu lang ist, würde es sich vielleicht nicht eignen, weil es dann zu langatmig wird. Wenn es zu kurz wäre, nicht dass das alles hergibt, was ich brauche. Also auch die Seitenzahl würde ich auch sagen (I B1, Abs. 18).

Somit fordert sie eine passende Länge des Bilderbuches und schlägt als mögliches Merkmal die Seitenzahl vor. Mögliche Spezifizierungen, in welchem Verhältnis Seitenzahlen und eine geeignete Länge stehen, tätigt B1 nicht. Die Berücksichtigung der Textmenge ist auch bei B3 und B4 wiederzufinden (vgl. I B3, Abs. 11 und I B4, Abs. 31). Dabei argumentiert B4, dass die Textmenge ein Faktor einer Über- oder Unterforderung der Schüler*innen darstellen könne (vgl. I B4, Abs. 13). Als mögliche Merkmale zur Einschätzung der Textmenge stellt B4 die Schriftgröße und das Verhältnis von Bild und Text dar (vgl. ebd., Abs. 15 und Abs. 31). Als Definition schlägt B4 vor: „Textmenge würde ich insbesondere durch den Text pro Seite definieren.“ (ebd., Abs. 15) Dahingehend sei die Textmenge in Abhängigkeit von den jeweiligen Schüler*innen zu sehen (vgl. ebd. und I B3, Abs. 9 und Abs. 19). So scheint die Betrachtung der Textmenge und Länge der Bilderbücher ein komplexer Prozess im Auswahlprozess zu sein, der Bezüge zur Bildebene aufweist, wie die folgenden Abwägungen von B4 zeigen:

Es gibt ja Bilderbücher mit wenig Text pro Seite, da ist dann die Seitenzahl eher irrelevant und dann gibt es natürlich auch Bilderbücher, wo sehr viel Text pro Seite steht und wenn dann da so viel steht, dadurch treten die Bilder ja auch zwangsläufig in den Hintergrund, das ist glaube ich nicht gut. Ich würde da ein ausgewogenes Verhältnis von Bild und Text nehmen und dann kann man auch auf die Länge schauen (I B4, Abs. 31).

Die Forderung eines „ausgewogene[n] Verhältnis[ses] von Bild und Text“ (ebd.) bezieht sich auf das Zusammenwirken von Bild und Text und wird somit auch in dieser Kategorie weiterführend diskutiert. Inwiefern die Textmenge und Länge des Bilderbuches eine Erweiterung der sprachlichen Kriterien des Kriterienkataloges darstellen können, gilt es weiterführend zu betrachten.

Eine mediale Adaption, die von vier der fünf Expert*innen benannt wurde, ist das Kamishibai. Dieses wird von B4 als Teil zentraler Methoden des Literaturunterrichtes beschrieben und von B5 aufgrund von vielfältigen Sprechanschlüssen genutzt (vgl. I B4, Abs. 9 und I B5, Abs. 37). B1 setzt das Kamishibai häufig in Klasse 1 und 2 ein, während B2 beschreibt, dass das Kamishibai für die Schüler*innen beeindruckend sei (vgl. I B1, Abs. 36 und I B2, Abs. 21). Dabei tätigt B2 durch einen Metakommentar eine Einordnung des

Kriteriums, da sie mögliches Kamishibaimaterial als „beiläufiges Kriterium“ (I B2, Abs. 11) klassifiziert. Dementsprechend wird vorgeschlagen, dass Kamishibai als mediale Adaption nicht als eigenes Kriteriums zu berücksichtigen, sondern als Merkmal im Rahmen des Kriteriums *Multimedialität*.

Im Folgenden werden die Ergebnisse diskutiert und der Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht überarbeitet.

6. Diskussion der Ergebnisse und Validierung des Kriterienkataloges zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Im nachstehenden Diskussionskapitel werden die geschilderten Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft. Dafür werden zunächst die kontextrelevanten Faktoren betrachtet und deren Bedeutung im Auswahlprozess beschrieben (Kapitel 6.1). Darauf folgend wird anhand der Übereinstimmungen und Unterschiede, der von den Expert*innen formulierten Auswahlkriterien, diskutiert, welche Kriterien für den Kriterienkatalog nicht mehr, weiterhin oder zusätzlich gewinnbringend scheinen (Kapitel 6.2). Dabei können die Anpassungen des Kriterienkataloges Reduktionen, Erweiterungen und Umstrukturierungen der Kategorien und Kriterien umfassen. Die Änderungen werden anschließend in einem überarbeiteten Kriterienkatalog umgesetzt (Kapitel 6.3). Zielsetzung des Kapitels ist es, theoretische und praktische Perspektiven zu vergleichen und dadurch eine Überarbeitung des Kriterienkataloges vorzunehmen und somit die Forschungsfrage zu beantworten. Diesbezüglich wird neben den in Kapitel 2. dargestellten Bezügen auf weiterführende kriteriumsspezifische theoretische Erkenntnisse rekurriert. Außerdem wird die theoretische Relevanz der Kriterien in gleicher Weise berücksichtigt wie die Schilderungen der Expert*innen aus der Praxis.

6.1 Kontextrelevante Faktoren

Der Diskussion der einzelnen Kriterien ist eine kurze Einordnung der Ergebnisse, die unter dem Hyperonym kontextrelevante Faktoren zusammengefasst werden, vorangestellt. So kann festgehalten werden, dass viele Aspekte des in Kapitel 2.2.1 dargestellten Verständnisses eines inklusiven Literaturunterrichtes auch bei den Expert*innen wiederzufinden sind. Dabei werden neben Überlegungen, die direkten Bezug zur Unterrichtspraxis aufweisen, bspw. vielfältige Zugänge zu den Werken, Handlungsorientierung oder das omnipräsente Spannungsfeld der Gemeinsamkeit und Individualisierung, auch vorwiegend theoretische Perspektiven angesprochen. Insbesondere B4, der sowohl auf den

erweiterten Lesebegriff als auch auf das Konzept des Gemeinsamen Gegenstandes rekurriert, nimmt eine theoretische Perspektive ein. Dies könnte u. a. in der kurzen Berufszeit und der daraus folgenden zeitlichen Nähe zu seinem Studium und Referendariat begründet sein. So entwickelt B4 seine theoretische von Feuser geprägte Position weiter und widerspricht terminologisch schlussendlich bewusst „viele[n] Inklusionsdidaktiker[innen]“ (I B4, Abs. 7). Dies zeigt exemplarisch, dass das Verständnis eines inklusiven (Literatur-)Unterrichtes als individueller Entwicklungsprozess anzusehen ist, der neben den theoretisch postulierten Merkmalen durch einen kontinuierlichen reflexiven Habitus in der Praxis bedingt ist. Dabei erscheinen auch konkrete schulische Rahmenbedingungen zentral, was sich in dem expert*innenübergreifenden Kriterium der Verfügbarkeit zeigt. Dieses wird anhand der in Kapitel 5.3.2 benannten Merkmale als ein kontextrelevantes Kriterium modelliert. Des Weiteren scheint das Primärlesen der Expert*innen in ihrem Auswahlprozess eine bedeutende Rolle einzunehmen. So wird postuliert, dass guter inklusiver Literaturunterricht bedingt sei durch die eigene Rezeption des Bilderbuches. Dies entspricht der These von Ritter und Ritter, dass die Werke die Kinder lesen, durch Entscheidungen erwachsener Bezugspersonen gefiltert sind (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 26). Didaktische Überlegungen sowie Überlegungen hinsichtlich möglicher Kompetenzziele spielen im Auswahlprozess der Expert*innen eine untergeordnete Rolle. Die Lerngruppe wird in Teilen durch die explizite oder implizite Abfrage von möglichen Interessen berücksichtigt. Aus diesen Erkenntnissen folgt, dass das Primärlesen, das Verständnis von inklusivem Literaturunterricht, die Verfügbarkeit sowie die kindlichen Interessen als vorangestellte kontextrelevante Faktoren im Kriterienkatalog modelliert werden. Dafür wird vorgeschlagen diese vor den Kriterien als mögliche Faktoren, die als Reflexionsimpulse der eigenen Praxis gedacht sind, zu vermerken (siehe Kapitel 6.3). Es wird versucht durch Impulsfragen oder Merkmale eine Einschätzung der eigenen Position und deren Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Für das kontextrelevante Kriterium der Verfügbarkeit werden die Merkmale *Klassensätze*, *Unterrichtsmaterial*, *Zeit* und *Erfahrungen* in Anlehnung an die dargestellten Ergebnisse und theoretischen Postulate Pfäfflins vorgeschlagen (siehe Kapitel 5.3.2). Das Merkmal der Erfahrungen umfasst dabei neben eigenen Erfahrungen auch den kollegialen Austausch und somit Erfahrungen von anderen Lehrkräften. Auf das Merkmal der Verfügbarkeit von möglichen Adaptionen des Bilderbuches wird an dieser Stelle verzichtet, da dieses im Kriterium der Multimedialität berücksichtigt wird. Das Primärlesen wird durch die Impulsfrage *Inwiefern spricht mich das Bilderbuch an?* repräsentiert. Des Weiteren wird das Verständnis eines

inklusive Literaturunterrichtes durch die Frage *Was zeichnet für mich einen inklusiven Literaturunterricht aus?* adressiert. Hinzu soll eine Reflexion der kindlichen Interessen in Bezug auf die jeweilige Lerngruppe durch die Impulsfrage *Welche Interessen haben die Schüler*innen in meiner Lerngruppe?* angeregt werden. Die Impulse sind prozessual zu verstehen und regelmäßig neu zu betrachten.

6.2 Diskussion der Kriterien des Kriterienkataloges

Als erste Kategorie des Kriterienkataloges werden *thematisch-inhaltliche Setzungen* betrachtet. Demzufolge wird zunächst das Kriterium *stereotype Vorstellungen* in seiner Konzeption validiert. Dahingehend zeigt sich, dass die Expert*innen in ihrem Auswahlprozess insbesondere auf Geschlechterstereotype Bezug nehmen, weshalb dieses Merkmal exemplarisch betrachtet wird. Dabei gilt es zu diskutieren, ob eine Fokussierung auf die Figur oder die Setzung von übergreifenden Themen im Rahmen des Kriteriums einen Mehrwert bieten. So argumentiert B3, dass er versuche, stereotype Darstellungen nicht zu reproduzieren, indem er übergreifende Themen zur Einbettung von Themen wie Pferde und Fußball nutze. Dies setzt jedoch voraus, dass die Themen Pferde und Fußball kausal mit stereotypen Darstellungen einhergehen. Im Rahmen des Kriteriums gilt es vielmehr jedes Werk hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen in Handlung und auf Figurenebene kritisch zu reflektieren. Des Weiteren würde die Wahl anhand übergeordneter Themen ggf. dazu führen, dass eine Auswahl von Werken die gezielt Geschlechterstereotypen thematisieren, diesbezüglich wird von den Expert*innen mehrfach der Einsatz des Bilderbuches „Raffi und sein pinkes Tutu“ geschildert, nicht stattfände. Hinzu ist nicht intersubjektiv nachvollziehbar zu definieren welche übergreifenden Themen in welcher Form geeignet wären. Somit ist eine Anpassung des Kriteriums zu einer Betrachtung von übergreifenden Themen für den Kriterienkatalog nicht gewinnbringend. Des Weiteren gilt es zu prüfen, ob in dem Kriterium ein Fokus auf die Figur gesetzt werden solle. So ist anzunehmen, dass sich die Reproduktion von geschlechterstereotypen und rassistischen Strukturen durch Figuren und Figurenkonstellationen zeigen können. Das Erkennen der stereotypen Abbildung setzt in der Regel externes Wissen voraus, dass über den Inhalt des Bilderbuches hinausgeht. Allerdings ist die Reproduktion der stereotypen Vorstellungen nicht an das Figurenhandeln oder die Abbildung der Figuren gebunden. So können auch durch die Reproduktion von gesellschaftliche Strukturen Geschlechterstereotype bedient werden, bspw. wenn bestimmte konnotierte Berufe ausschließlich durch Figuren mit dem entsprechenden Geschlecht repräsentiert werden. Dies könnte konkret bedeuten, dass nur weibliche Erzieherinnen oder männliche Ärzte dargestellt werden. Dies

zeigt, dass durchaus Bezüge zu den Figuren bestehen, dabei jedoch auf vielfältige Art und Weise die Reproduktion von Geschlechterstereotypen erfolgen kann. Dies hat zur Folge, dass die getätigten Ausführungen als Explikation des Merkmals die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kriteriums erhöhen sollen, jedoch keine Änderung für die Darstellung im Kriterienkatalog abgeleitet wird.

Für das Kriterium der *Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen* zeigen die Ergebnisse, dass viele Merkmale im Auswahlprozess der Expert*innen relevant erscheinen. Dabei werden die Merkmale *Erwachsenwerden*, *Geburt*, *Gemeinsamkeit* und *Gleichgültigkeit* nicht benannt. Aus anderen Spalten hingegen wird mindestens auf ein Merkmal Bezug genommen. Überdies erscheint das Merkmal der *Gemeinsamkeit* insbesondere in inklusiven Kontexten weiterhin als Reflexionsimpuls relevant. Da der Prozess des Erwachsenwerdens insbesondere in der vierten Klasse ebenfalls stark voranschreitet, wird auch dieses Merkmal weiterhin berücksichtigt. Zudem werden die Schüler*innen in der Primarstufe auch mit dem Thema *Geburt* unterrichtliche Erfahrungen tätigen. Hinzu stellt die *Geburt* als unterbewusst prägendes Ereignis eine bedeutende menschliche Erfahrung dar. Somit wird auch für den Verbleib dieses Merkmals plädiert. Das Merkmal der *Gleichgültigkeit* wurde von den Expert*innen nicht benannt und wird auch nicht weiter im Kriterienkatalog berücksichtigt. Allerdings findet eine Erweiterung der Merkmale statt, da der von B5 geäußerte Begriff des *Konfliktes* in der Spalte der Merkmale *Streit* etc. ergänzt wird. Dies ist darin begründet, dass unter dem Begriff *Konflikt* eine langfristige zwischenmenschliche Auseinandersetzung verstanden werden kann, die in dieser Form bisher noch kaum bei den Merkmalen repräsentiert ist, jedoch als Grundmuster menschlicher Erfahrungen angesehen werden kann.

Das Kriterium der *Reflexion alltäglicher Erfahrungen* wird in seiner bestehenden Konzeption weiterhin beibehalten. Die Ergebnisse zeigen exemplarisch anhand der Ausführungen von B5, dass Bilderbücher im Sinne des Kriteriums eingesetzt werden. Das in Kapitel 5. dargestellte Beispiel verdeutlicht, dass die Einschätzung der Potenziale der Werke im Auswahlprozess gewinnbringend sein können, da nicht jedes Werk in gleichem Maße geeignet für inklusiven Literaturunterricht erscheint. So ist die Konsequenz aus den Expert*innenäußerungen, dass die Bedeutung des Kriteriums im Auswahlprozess hervorzuheben ist.

Von allen Expert*innen wird das Kriterium *Lebensweltbezug* aufgegriffen, weshalb versucht wird im Folgenden dieses anhand spezifischer Merkmale zu modellieren. Diesbezüglich gilt es zunächst zu klären, was unter dem Begriff des *Lebensweltbezuges*

verstanden werden kann. In der Sachunterrichtsdidaktik wird der Begriff Lebenswelt umfassend als mögliches didaktischen Prinzip diskutiert. So hält Nießeler fest, dass der Begriff nicht trennscharf von Termini wie Lebenswirklichkeit oder Alltagswelt abzugrenzen sei (vgl. Nießeler 2020⁴⁰, S. 29). Dabei geht Richter über einen direkten Bezug zum eigenen Lebensumfeld hinaus, in dem sie postuliert, dass eigene Anliegen und Bedürfnisse auch kontinuierlich in den Diskurs des politischen und öffentlichen Lebens eingebunden werden müssen (vgl. Richter 2007, S. 198). Vor dem Hintergrund der Aussagen der Expert*innen wird für das Kriterium vorgeschlagen die Begriffe Lebenswelt und Alltagswelt zumindest als normative Setzung im Rahmen dieser Forschung zu differenzieren. Da die Expert*innen häufig Bezug auf gesellschaftliche Strukturen und Themen nehmen, wird somit unter Lebenswelt, die Welt, in der die Kinder leben, verstanden. Dies meint jedoch nicht das direkte Umfeld der Schüler*innen, das wäre die Alltagswelt, sondern vielmehr gesellschaftliche Strukturen und übergeordnete Themen. Diese Definition folgt auch aus der These, dass die Alltagswelt der Schüler*innen je nach Schule und Elternhaus stark divergiert und somit nicht intersubjektiv nachvollziehbar zu definieren ist. Auch in der fachdidaktischen Literatur wird deutlich, dass häufig auf das Kriterium des Lebensweltbezuges rekurriert wird (vgl. u. a. Ritter 2014, S. 122 und Hering 2018, S. 175). Dagegen trennt Hering in eine äußere und eine innere Lebenswelt (vgl. Hering 2018, S. 175). Im Sinne der getätigten definitorischen Klärung bezieht sich das Kriterium des Kriterienkataloges auf Prozesse und Strukturen der äußeren Lebenswelt. Dafür wird vorgeschlagen, dem von B5 genannten Bezug zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen Klafkis zu folgen und diese als konstituierende Merkmale des Kriteriums zu nutzen. Dadurch werden zentrale gesellschaftliche Themen, die wiederum in unterschiedlicher Qualität und Quantität Bezüge zur Alltagswelt der Schüler*innen aufweisen, als mögliche Merkmale des Kriteriums vorgeschlagen. Demzufolge weist das Kriterium Strukturähnlichkeit zu dem von Pfäfflin modellierten Kriterium des zeitdiagnostischen Potenzials auf, da im Auswahlprozess reflektiert werden soll, inwiefern aktuelle gesellschaftliche Tendenzen in dem jeweiligen Werk wiederzufinden sind (vgl. Pfäfflin 2010, S. 27). Die konkreten von Klafki vorgeschlagenen epochaltypischen Schlüsselprobleme umfassen: die Umweltfrage, die Frage nach Krieg und Frieden, nach dem Nationalitätsprinzip und interkulturellem Austausch, nach Bevölkerungswachstum, nach gesellschaftlich reproduzierter Ungleichheit, nach Gefahren und Möglichkeiten der Digitalisierung sowie nach

⁴⁰ Weiterführende Erörterungen des Begriffes finden sich bei Nießeler 2020, S. 29 ff..

den Ich-Du-Beziehungen (genauer in Klafki 1998, S. 241 ff.). Dabei wird das Schlüsselproblem der Ich-Du-Beziehungen nicht in den Kriterienkatalog aufgenommen, da dieses durch das Kriterium *Grundmuster menschlicher Erfahrungen* bereits adressiert ist. Die anderen Schlüsselprobleme werden als Merkmale vorgeschlagen, wobei die Merkmale anhand des bereits im Kriterienkatalog genutzten vorhanden/nicht vorhanden Schemas eingeschätzt werden sollen. Hinzu wird als Impulsfrage vorgeschlagen: *Inwiefern spricht das Buch epochaltypische Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis an?* Ob sich dieses Kriterium als gewinnbringend erweist, wäre durch Anwendung und Reflexion des Kriteriums weiterführend zu prüfen.

Ein weiteres von den Expert*innen benanntes Kriterium sind die *Figuren*. Dabei entspricht die Fokussierung auf die Figuren in der Praxis, der in der Reflexion des Kriterienkataloges geäußerten Vermutung, dass Figuren eine gewichtige Rolle im alltäglichen schulischen Auswahlprozess einnehmen (vgl. Lindner 2021, S. 84). Die Äußerungen der Expert*innen zeigen jedoch, dass die Modellierung des Kriteriums anhand intersubjektiv nachvollziehbarer Kriterien nicht trivial ist. So folgt aus den Ergebnissen in letzter Konsequenz, dass die Expert*innen im Auswahlprozess sowohl menschliche, tierische und fantastische Figuren als auch unterschiedliche Figurenkonstellationen bedenken. Dementsprechend werden die Merkmale *menschliche Figur*, *tierische Figur*, *fantastische Figur* sowie *Antagonist und Protagonist* in Verbindung mit der Einschätzung vorhanden/nicht vorhanden zur Modellierung des Kriteriums genutzt. So wird die folgende Impulsfrage für das Kriterium gewählt: *Welche Figuren und Figurenkonstellation sind in der Geschichte präsent?* Dabei umfasst das Merkmal *fantastische Figur* alle Figuren, die nicht den Begriffen Mensch oder Tier zuzuordnen sind. Es wären hinsichtlich der Figuren auch vielfältige weitere Merkmale, bspw. das Aussehen der Figuren oder die Funktion der jeweiligen Figur in der Geschichte, möglich. Es wird jedoch vorgeschlagen, zunächst die in der Praxis genutzten Aspekte zur Einschätzung der Figuren als Merkmale festzulegen, wobei weiterführend zu erforschen wäre, ob diese Merkmale für die Betrachtung der Figuren ausreichend sind oder eine Anpassung des Kriteriums notwendig wäre.

Das erste zu betrachtende Kriterium in der Kategorie Sprache ist die *mehrsprachige Ausgabe*. Zu diesem Kriterium gibt es keine Aussagen von den Expert*innen, weshalb kritisch betrachtet werden muss, ob das Kriterium weiterhin im Kriterienkatalog bestehen soll. Vor dem Hintergrund des geschilderten Inklusionsverständnisses gilt es, Mehrsprachigkeit als eine Heterogenitätsdimension explizit mitzudenken. Hinzu postulieren

Hochstadt und Müller eine gesellschaftliche „Omnipräsenz nicht standardsprachlicher Varietäten“ (Hochstadt und Müller 2020, S. 2). Damit einher geht die Forderung, die sprachliche Vielfalt in der Primarstufe als gegebene Normalität anzusehen (vgl. ebd. S. 2 f.). Es ist davon auszugehen, dass auch die befragten Expert*innen in multilingualen Kontexten unterrichten werden. Ein möglicher Erklärungsansatz, weshalb Mehrsprachigkeit im Auswahlprozess von den Expert*innen dennoch keine Berücksichtigung fand, könnte der monolinguale Habitus der Bildungsinstitutionen sein (vgl. Gogolin 2008, S. 30 ff.). So skizziert Gogolin ein monolinguales Selbstverständnis bzw. einen monolingualen Habitus bei Lehrkräften. Dabei sei der Habitus durch Wechselwirkungen der strukturellen Gegebenheiten und individuellen Dispositionen bedingt, wobei die Strukturen, die Praxis und der Habitus im Bourdieschen Sinne zirkulär zueinander in Beziehung stünden (vgl. ebd., S. 30). So könnte die nicht gegebene Berücksichtigung des Kriteriums durch die Expert*innen systemisch bedingt sein. Jedoch wird wegen der grundlegenden Bedeutung der Heterogenitätsdimension, den erweiterten Zugängen sowie spezifischen Lernchancen durch eine mehrsprachige Ausgabe⁴¹ dafür plädiert, das Kriterium weiterhin in der bestehenden Form zu berücksichtigen.

Das Kriterium der einfachen literarischen Formen wurde von den Expert*innen nicht im Sinne einer vertiefenden Betrachtung der sprachlichen Gestaltung thematisiert. Da die Expert*innen nicht explizit in einem solchen Kriterium in ihrem Auswahlprozess denken, ist zu fragen, ob der theoretische Mehrwert die praktische Abwesenheit des Kriteriums überwiegt. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass implizit Bezüge zu dem Kriterium von B4 bestehen. So hebt B4 die Potenziale von episodischen Kettengeschichten hervor, wobei er insbesondere die Strukturähnlichkeit der Sätze hervorhebt. So nimmt er indirekt Bezug auf die Merkmale des Kriteriums der einfachen literarischen Formen, die alle im Hinblick auf episodisch aufgebaute Geschichten relevant erscheinen. Vor dem Hintergrund einer Zielperspektive Sprache selbst als Lerngegenstand anzusehen und dessen Wirkung zu untersuchen, erscheint das Kriterium aus theoretischer Perspektive weiterhin relevant für den Auswahlprozess (vgl. Spinner 2006, S. 9). Wegen der indirekten Thematisierung in Kombination mit der theoretischen Relevanz, wird das Kriterium weiterführend berücksichtigt.

Hinsichtlich der Kriterien der anschaulichen und lebendigen Sprache wurden von den Expert*innen keine Aussagen im Sinne einer eigenen Betrachtung der Merkmale getätigt.

⁴¹ Genauere Herleitung des Kriteriums sowie exemplarische Werke in Lindner 2021, S. 39 f..

Demzufolge werden Lautmalereien, wörtliche Rede, Interjektionen sowie Symbole, Vergleiche oder Metaphern nicht explizit von den Expert*innen im Auswahlprozess berücksichtigt. Dies negiert nicht die Bedeutung der genannten Merkmale und den damit verbundenen Lernanlässen hinsichtlich des Kompetenzbereiches „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Rahmenlehrplan Deutsch 2004, S. 12 ff.). Insbesondere da anzunehmen ist, dass sich im Bilderbuch auch auf Bildebene Potenziale ergeben, einen Zugang zu den abstrakten Konstrukten der benannten sprachlichen Mittel zu ermöglichen, wird dafür plädiert das Kriterium zu erhalten. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund einer breiten fachdidaktischen Fundierung und der Relevanz auch die Form der Sprache selbst als Lernanlass zu nutzen (vgl. ebd.; Hell 2015, S. 7; Hering 2018, S. 175; sowie Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 44). Da die Kriterien in der Praxis jedoch kaum Berücksichtigung finden, wird vorgeschlagen, die Kriterien und deren Merkmale zusammenzufassen zu einem Kriterium; der *anschaulichen und lebendigen Sprache*. Dadurch nehmen die Kriterien respektive das neue Kriterium weniger Raum im Kriterienkatalog ein, wodurch der geringen praktischen Resonanz entsprochen wird.

Die Merkmale des Kriteriums der *bildungssprachlichen Mittel* wurden von den Expert*innen vielfach angesprochen. Auch wenn syntaktische Mittel häufiger als lexikalische von den Expert*innen benannt wurden, wird als Verbindung von Praxis und Theorie ein Verbleib aller Kriterien vorgeschlagen (vgl. Fornol 2020, S. 67 und Lange 2020, S. 55). Hinsichtlich der spezifischen Kriterien für Schüler*innen denen der Förderschwerpunkt W und E attestiert wurde, bieten *abstrakte Nomen* eine gewinnbringende Ergänzung der lexikalischen Mittel. Dies lässt sich anhand der Erfahrungswerte der Expert*innen begründen. So scheinen *abstrakte Nomen* mindestens für einige Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E Schwierigkeiten darzustellen, die es auch schon im Auswahlprozess zu reflektieren gilt. Des Weiteren scheinen *abstrakte Nomen* noch nicht durch die bisherigen für Nomen relevanten Merkmale *Fachbegriffe*, *Komposita* oder *Nominalisierung* abgedeckt. Hinzu ist das Merkmal hierarchiegleich zu den genannten Aspekten, weshalb ein eigenes Kriterium ausgeschlossen wird. Des Weiteren ist das Merkmal nicht ausschließlich relevant für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E. Vielmehr ist davon auszugehen, dass literarische Vorerfahrungen, der Wortschatz und ggf. auch Mehrsprachigkeit dazu führen können, dass abstrakte Nomen zu Verständnisschwierigkeiten führen könnten, weshalb das Merkmal nicht als spezifisch für den Förderschwerpunkt W und E markiert wird. Außerdem wird vorgeschlagen, das Merkmal *viele Hauptsätze* nicht in den Kriterienkatalog aufzunehmen. Ausschlaggebend für diese

Entscheidung ist, dass dieses Kriterium ex negativo bereits im Kriterienkatalog repräsentiert ist. So soll im Kriterium der *bildungssprachlichen Mittel* bei dem Merkmal der *Nebensatzkonstruktionen* die Geschichte bereits hinsichtlich möglicher Hypotaxen betrachtet werden und diese exemplarisch oder in Gänze notiert werden. Sollten bei diesem Kriterium keine Nebensätze notiert werden, ergibt sich aus linguistischer Logik zwangsläufig, dass die Geschichte parataktisch geschrieben ist. Somit könnten Anzahl und Komplexität der Nebensätze als Reflexionsimpuls hinsichtlich der Forderung nach vielen Hauptsätzen genutzt werden. Dafür wird im Kriterienkatalog die Anmerkung hinterlegt, dass eine geringe Anzahl von Nebensätzen ggf. für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E verständnisfördernd sein könnten. Auch dabei gilt es, dies nicht als generalisierendes Merkmal zu verstehen, sondern vielmehr als Reflexionsimpuls, der auch in direkter Abhängigkeit von den Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*innen zu verstehen ist.

Das letzte ursprüngliche Kriterium der Kategorie Sprache ist der *Lesbarkeitsindex*. Die beiden Expert*innen die direkt und indirekt Bezug auf den Lesbarkeitsindex nahmen, verdeutlichen, dass der Lesbarkeitsindex nicht aktiv und regelmäßig für die Auswahlprozesse der Expert*innen genutzt wird. Vor dem Hintergrund der teils massiven Kritik aus der Literaturdidaktik sowie der nicht gegebenen Berücksichtigung des Lesbarkeitsindex in der Praxis, erscheinen die in der theoretischen Konzeption noch tragenden sprachdidaktischen Argumente nicht mehr ausreichend (vgl. Lindner 2021, S. 53 ff. sowie für kritische Perspektiven bei von Brand 2018, S. 6 und Olsen 2016, S. 72). Ein weiterer Kritikpunkt des Lesbarkeitsindex sind die Normwerte, die in ihrer Erstellung keinen Bezug zu inklusiven Settings aufweisen. So wird das Kriterium nicht weiter im Kriterienkatalog berücksichtigt.

Im Folgenden werden die von den Expert*innen benannte Kriterien der *Textmenge* und der *Länge* betrachtet und diskutiert, inwiefern diese als geeignete Erweiterungen der Kategorie Sprache fungieren können. Da diese Kriterien nicht nur im Hinblick auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E, sondern auch unabhängig von Förderschwerpunktsspezifika von den Expert*innen angesprochen wurde, werden diese als Kriterien für alle Schüler*innen diskutiert. Die vorgeschlagene Definition des Kriteriums *Textmenge* als Text pro Seite ist dabei durch die Seitenzahlen als quantitatives Merkmal zu erweitern. Auch die Schriftgröße als Merkmal der Textmenge erscheint einschlägig. Nichtsdestotrotz ermöglichen diese Merkmale nur bedingt eine intersubjektiv nachvollziehbare Auswahl anhand des Kriteriums, da definiert werden müsste, welche Menge und

Länge an Text als viel und welche als wenig zu werten sei. Da jedoch sowohl B3 als auch B4 darauf hinweisen, dass das Kriterium in Abhängigkeit zu den jeweiligen Schüler*innen stehe, erscheint diese Zuordnung nur in der konkreten Praxis möglich. Gerade in den inklusiven Klassen des Primarbereichs sind keine willkürlichen Werte im Hinblick auf die Textmenge und die Länge des Bilderbuches festzulegen. Dabei sind die Klassenstufe der Schüler*innen, ihre Lernvoraussetzungen und ihre literarischen Vorerfahrungen zentrale Faktoren, die die jeweilige Textmenge und Länge beeinflussen. Außerdem gilt es zu berücksichtigen, dass durch das Bildlesen ebenfalls narrative Strukturen des Bilderbuches nachvollzogen werden können und dementsprechend die Textmenge nicht mehr primär im Fokus steht. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass nur wenige Bilderbücher eine große Menge an Text im Vergleich zu anderen im Unterricht verwendeten Texten, bspw. Sachtexten oder Leseheften, aufweisen. Dabei sind die Textmenge und Länge keineswegs irrelevant für die schulische Praxis, jedoch gibt es auch nach einer Herausforderung mit den Originalwerken noch die Möglichkeit didaktische Reduktionen zu tätigen und somit Anpassungen vorzunehmen (vgl. I B1, Abs. 20). Somit scheinen die Textmenge und die Länge für den Auswahlprozess und den spezifischen Kriterienkatalog als Kriterien ohne Mehrwert. Dennoch ist anzumerken, dass diese Kriterien im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe und entsprechende Lernvoraussetzung in der Praxis genutzt werden, jedoch eine Modellierung nicht sinnvoll möglich erscheint.

Die nächste zu betrachtende Kategorie ist die *Bildebene*. Diese Kategorie wird aufgrund der Ergebnisse der Forschung neu angelegt. So tätigten die Expert*innen häufig Aussagen, die sich ausschließlich auf die Bildebene des Bilderbuches beziehen. Dabei ist die Trennung in Bildebene, Sprache und das Zusammenwirken von Bild und Text auch aus theoretischer Perspektive relevant, wie sich u. a. in Kurwinkels Modell zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse zeigt (vgl. Kurwinkel 2017, S. 51). Die möglichen Kriterien der Bildebene sind zum einen *handlungstragende Bilder* und zum anderen *Figur-Grund-Wahrnehmung*. Dabei sind die Äußerungen sowohl allgemein als auch hinsichtlich des Auswahlprozesses für die Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E entstanden. Dementsprechend werden die beiden Kriterien als für alle Schüler*innen relevant betrachtet und diskutiert. Des Weiteren scheint die Kategorie *Bildebene* die Möglichkeit zu geben, das bestehende Kriterium der Komplexität der Handlung zu differenzieren. So beziehen sich die Merkmale der Monoszenik und Pluriszenik ausschließlich auf die Bildebene und nicht auf das Zusammenwirken von Bild und Text, wie in der bisherigen

Konzeption suggeriert wird. So wird das bisherige Kriterium der Komplexität der Handlung in die beiden Kriterien *Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung* sowie *Mono- und Pluriszenik* getrennt. Dies scheint auch definitorisch einen Mehrwert zu bieten, da die bisherige Kriteriumsbezeichnung nicht vollständig durch die gegebenen Merkmale abgedeckt werden konnte. Die praktische Relevanz des Kriteriums der Mono- und Pluriszenik zeigt sich in den Überlegungen von B2 hinsichtlich möglicher Überforderungen oder vielfältiger Entdeckungen bei unterschiedlichen Szenerien auf den Bildern des jeweiligen Bilderbuches.

Das von den Expert*innen angesprochene Kriterium der *handlungstragenden Bilder* erscheint nur schwer intersubjektiv nachvollziehbar zu modellieren. Dafür bedürfte es Merkmale, anhand derer definiert werden könnte, inwiefern ein Bild tatsächlich handlungstragend ist. Dahingehend könnten mögliche Merkmale die Abbildung der Figuren, des Handlungsortes, des Figurenerlebens und des Handlungsverlaufes sein. Durch diese Merkmale könnte geprüft werden, inwiefern die Handlung tatsächlich auf der Bildebene dargestellt wird. Es muss kritisch reflektiert werden, dass die Handlung im Bilderbuch auch über die Textebene vermittelt wird und die Bilder nicht zwingend die vollständige Handlung abbilden müssen. Hinzu ist anzumerken, dass die Merkmale des Kriteriums normative Setzungen sind, die es in Anwendung des Kriterienkataloges kritisch zu reflektieren und ggf. anzupassen gilt. Trotz dessen wird die Aufnahme des Kriteriums in den Katalog vorgeschlagen, da das Kriterium in den ausgewerteten praktischen Auswahlprozessen für inklusiven Literaturunterricht häufig genutzt wird.

Das vorgeschlagene Kriterium der Figur-Grund-Wahrnehmung ist als Teilbereich komplexer Wahrnehmungsprozesse zu verstehen (vgl. Holtz 2007, S. 76). Dabei ist die Figur-Grund-Wahrnehmung eine wesentliche Komponente der selektiven Aufmerksamkeit (vgl. Knauf et al. 2006, S. 55). Bei Bilderbüchern stellt sich insbesondere die Herausforderung, Figuren in neuen Zusammenhängen wiederzuerkennen sowie die Aufmerksamkeit selektiv auf einzelne Aspekte des Bildes lenken zu können (vgl. Holtz 2007, S. 76). Dies ist allerdings nur als ein Teilaspekt der sensorischen Rezeption von Reizen zu verstehen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse Zimpels, der aus neurophysiologischer Sicht den Aufmerksamkeitsumfang bei Kindern u. a. mit ASS und Trisomie 21 untersuchte, könnte das Kriterium für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E besonders relevant sein (vgl. Zimpel 2016, S. 98). Da die Expert*innen jedoch Forderungen zur klaren Unterscheidung von Figur und Grund sowohl allgemein als auch spezifisch für Schüler*innen mit attestiertem Förderschwerpunkt W und E äußern, wird auf

einen förderschwerpunktspezifischen Vermerk bei dem Kriterium verzichtet. Da eine Operationalisierung anhand spezifischer Merkmale, die festlegen, wann auf einem Bild die Figur und der Hintergrund für Schüler*innen deutlich wahrzunehmen und voneinander getrennt werden können, nicht möglich erscheint, wird vorgeschlagen das Kriterium als qualitativ und mit einer Impulsfrage zu konzipieren. Merkmale, die eine intersubjektiv nachvollziehbare Einschätzung ermöglichen, lassen sich insbesondere deshalb nicht definieren, da es sich bei der Rezeption der Bilder und der Figur-Grund-Wahrnehmung um eine komplexe individuelle mentale Fähigkeit handelt. Jedoch gibt es unterschiedliche Merkmale, die die Figur-Grund-Wahrnehmung bedingen, welche es zu reflektieren gilt. So könnten der Kontrast in Helligkeit und Farbe zwischen Figur und Grund, die Konturen, die Größe, die Position und die Schärfe der Figur als mögliche Reflexionsimpulse dienen (vgl. Schirra und Kondor 2016). Als Impulsfragen werden *Sind die Figuren deutlich vom Hintergrund zu unterscheiden?* und *Inwieweit heben sich die Figuren und Hintergrund des Bilderbuches voneinander ab?* in Kombination mit einem offenen Antwortfeld vorgeschlagen. Die möglichen zu betrachtenden Aspekte werden in Klammern zu dem Kriterium vermerkt.

In der Kategorie *Zusammenwirken von Bild und Text* wird zunächst das Kriterium *Leerstellenpotenzial* betrachtet. Die praktische Relevanz möglicher Leerstellen zeigt sich in den Ausführungen von B3 und B4, die jedoch betonen, dass der produktive Umgang mit Leerstellen auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Lerngruppe zu verstehen sei. Die Ausführungen von B3 stellen eine wichtige Kontextualisierung des Kriteriums dar. So ist hervorzuheben, dass die im Kriterienkatalog zu den Bilderbüchern notierten möglichen Leerstellen aus einer Erwachsenenperspektive erstellt werden, jedoch Schüler*innen im Unterricht auch weitere Leerstellen, die von der Lehrkraft zunächst unberücksichtigt bleiben, finden können. Somit scheint auch der Begriff des Leerstellenpotenzials passend, wobei dieses als ein aus Erwachsenenperspektive antizipiertes Potenzial verstanden werden sollte. In diesem Sinne wirkt auch die offene Konzeption des Kriteriums weiterhin gewinnbringend. Somit verbleibt das Kriterium in bestehender Form im Kriterienkatalog. Das Kriterium der *Erzählmuster* wird von B4 adressiert, der sowohl die Potenziale von episodischen Kettengeschichten darlegt als auch Bezug zu Aspekten eines klassischen Erzählmusters nimmt. Da sich zu der praktischen Perspektive, ein theoretischer Mehrwert postulieren lässt, wird der Verbleib des Kriteriums vorgeschlagen (vgl. Hering 2018, S. 175). Dabei erscheint für jedes Bilderbuch im Geltungsbereich des Kriterienkataloges

eine Einschätzung im Rahmen des Kriteriums möglich, wodurch eine Meta-Perspektive auf die narrative Struktur des Bilderbuches im Auswahlprozess evoziert werden kann. Das Kriterium der *Bild-Text-Interdependenzen* wurde von mehreren Expert*innen angesprochen. Auch wenn vorwiegend die Potenziale von *parallelem Erzählen* erörtert wurden, so scheint die Erweiterung der praktischen Perspektiven durch die theoretischen Merkmale Thieles dem *kontrapunktischen Erzählen* und dem *geflochtenen Zopf* geeignet, eine umfassende Betrachtung von Bild-Text-Interdependenzen zu ermöglichen. So könnte auch eine Reflexion hinsichtlich möglicher Potenziale kontrapunktischen Erzählens oder eines geflochtenen Zopfes durch das Kriterium nahegelegt und der Einsatz entsprechender Bilderbücher in der Praxis bedingt werden. Dementsprechend wird das Kriterium weiterhin im Kriterienkatalog genutzt. Des Weiteren wurde von den Expert*innen angesprochen, dass Bild und Text in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollen. Genauere Ausführungen, was die Ausgewogenheit zwischen Bild und Text ausmachen würde, tätigten die Expert*innen nicht. Aus theoretischer Perspektive scheint die Parallelität von Bild und Text eine passende Operationalisierung für das Kriterium der Expert*innen darzustellen. So bestehe bei einer Parallelität von Bild und Text eine „produktive Korrespondenz“ (Thiele 2021, S. 224), die sich durch wechselseitige Erweiterungen der beiden Ebenen ausdrücke (vgl. ebd.). Dabei würden sowohl Bild- als auch Textebene mit gleicher Aussage und somit in einem „ausgewogenen Verhältnis“ die Handlung der Geschichte erzählen. Diesbezüglich kann nicht angenommen werden, dass eine Ausgewogenheit zwischen Bild und Text dadurch hergestellt werden kann, dass diese zu gleichen Anteilen die Geschichte erzählen.

Das Kriterium der *Komplexität der Handlung* wird durch die neue Kategorie der *Bildebene* getrennt. Somit scheint nur noch das Kriterium der *Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung* in der Kategorie *Zusammenwirken von Bild und Text* relevant. Diese wurde nur von einem Experten thematisiert. Dies ist nachvollziehbar, da anzunehmen ist, dass die meisten Bilderbücher einsträngig erzählen. Nichtsdestotrotz ergeben sich vielfältige Gesprächs- und Lernanlässe bei Geschichten die mehrsträngig erzählen, wobei anzunehmen ist, dass die Rezeption komplexer wird, wie auch von den Expert*innen postuliert. So wird den Ergebnissen nicht widersprochen, wenn das Kriterium weiterhin berücksichtigt wird. Vielmehr könnten durch die mögliche Betrachtung ein- und mehrsträngigen Erzählens die Perspektiven erweitert werden.

Als letztes Kriterium der Kategorie *Zusammenwirken von Bild und Text* wird die *Erzählinstanz* betrachtet. Da anzunehmen ist, dass die Erzählinstanz Einfluss auf den

Rezeptionsprozess des Bilderbuches haben wird⁴² und aufgrund des direkten Bezuges von B3 zu dem Kriterium, besteht das Kriterium in ursprünglicher Form weiterhin im Kriterienkatalog. Weiterführend wäre zu prüfen, ob die im Kriterienkatalog genutzten literaturwissenschaftlichen Begriffe der homo- und heterodiegetischen Erzählinstanz in der Praxis genutzt werden oder ob auf Begriffe wie bspw. auktoriale*r Erzähler*in und Ich-Erzähler*in zurückgegriffen wird.

Als erstes Kriterium hinsichtlich der Kategorie *Didaktische Potenziale* wird die *Förderung der Identitätsentwicklung* betrachtet. Diesbezüglich heben drei Expert*innen hervor, dass die Identifikation mit Figuren für den Auswahlprozess relevant sei. Bezug auf die bestehenden Merkmale wird nicht genommen. Hinsichtlich der Figuren herrscht Uneinigkeit zwischen den Expert*innen, ob kindliche oder erwachsene menschliche Figuren oder Tiere für mögliche Identifikationsprozesse Potenziale bieten. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht bestimmt werden kann, da Identifikationsprozesse mit Figuren an sich als ein voraussetzungsvoller individueller und komplexer Prozess anzusehen sind. Für das Kriterium wird vorgeschlagen, die Figuren explizit zu berücksichtigen. Damit wird neben den praktischen Ergebnissen auch fachdidaktischen Forderungen entsprochen (vgl. u. a. Hell 2015, S. 7 sowie Hollstein und Sonnenmoser 2022, S. 34). Es wird weiterhin auf die Merkmale Pfäfflins rekurriert, wonach Identifikation über das Aufgreifen von bekannten Problemen, Ängsten oder Träumen stattfinden könne (vgl. Pfäfflin 2010, S. 45). Diese Merkmale werden jedoch in Beziehung zur Figur gesetzt, was zur folgenden veränderten Impulsfrage führt: *Inwiefern werden für die Kinder bekannte Probleme, Wünsche und Träume durch die Figur aufgegriffen?* Dabei wird das Kriterium weiterhin qualitativ verstanden und steht in großem Maße in Abhängigkeit zum Wissen der Lehrperson über die jeweilige Lerngruppe. Eine vollständige intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kriteriums scheint weder gegeben noch sinnvoll möglich.

Das Kriterium *Auseinandersetzungen mit Wertfragen* wurde nur von einer Expertin angesprochen. Dabei bezog sich ihre Aussage konkret darauf, dass keine moralisierende Thematisierung von Wertfragen stattfinden solle. Das in Anlehnung an Pfäfflin konzipierte Kriterium wird nichtsdestotrotz weiterhin als gewinnbringend angesehen. Trotz des neuen Kriteriums des Lebensweltbezuges, das in seiner Konzeption durch die Klafki-schen Schlüsselprobleme durchaus Überschneidungen zu möglichen Wertfragen

⁴² Genauer in Lindner 2021, S. 44 f..

aufweist, scheint ein Mehrwert des Kriteriums gegeben. Dieser zeigt sich insbesondere hinsichtlich des für das Kriterium konstituierenden Beispiels „Eine Wiese für alle“ von Hans-Christian Schmidt und Andreas Németh (vgl. Lindner 2021, S. 52 f.). Aus diesem könnten unterschiedliche Wertfragen hinsichtlich grundlegender demokratischer Werte wie Toleranz oder Akzeptanz und vielfältige Wertfragen rund um das Thema Flucht entstehen. Diese wären durch kein anderes Kriterium berücksichtigt. Somit verbleibt das Kriterium weiterhin im Kriterienkatalog.

Hinsichtlich der Kategorie *Transformierbarkeit des Werkes* wird zum einen das *Kamishibai* als mögliche mediale Adaption sowie die beiden förderschwerpunktspezifischen Kriterien *Handlungen am Bilderbuch* und *Größe* neben dem gegebenen Kriterium der *Multimedialität* weiterführend diskutiert. So wurden unterschiedliche Merkmale des ursprünglichen Kriteriums von unterschiedlichen Expert*innen aufgegriffen. Auch wenn die Feststellung von B3, dass aus jedem Bilderbuch etwas anderes gemacht werden könne, grundsätzlich richtig erscheint, so wird daraus nicht gefolgert, dass das Kriterium redundant sei. Vielmehr bedarf es eines solchen Kriteriums, um einen bewussten und reflektierten Auswahlprozess, der die Vielfalt der möglichen Adaptionen berücksichtigt, zu unterstützen. Durch das Kriterium könnte auch einer gewissen Beliebigkeit, die mit der Erkenntnis, dass grundsätzlich vieles möglich sei, einhergehen könnte, entgegengewirkt werden. Hinzu wird das von allen Expert*innen benannte *Kamishibai* als mediale Adaption als Merkmal des Kriteriums *Multimedialität* ergänzt. Dies wirkt passend, da es sich bei dem *Kamishibai* um eine veränderte Darstellungsform des Bilderbuches handelt. Als weiteres Kriterium wird zunächst das im Kontext des Förderschwerpunktes benannte Kriterium der *Handlungen am Bilderbuch* betrachtet. Das Kriterium erscheint als Teil eines enaktiven Zugangs zu Literatur im Hinblick auf das Merkmal der Vielfalt der Zugänge für einen inklusiven Literaturunterricht relevant. Dabei ist zu fragen, ob dieses Kriterium tatsächlich spezifische Potenziale für Schüler*innen mit dem attestierten Förderschwerpunkt W und E birgt. Im Sinne eines vielfältigen Erfahrungsraumes mit Literatur könnten vielmehr Potenziale für alle Schüler*innen bestehen. Auch wenn Schüler*innen die Handlung durch Bild- und Text nachvollziehen können und einen Zugang zur Geschichte finden, ist nicht davon auszugehen, dass mögliche enaktive Elemente in den Bilderbüchern dies negativ beeinflussen. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass diese Elemente auch für Schüler*innen ohne den Förderschwerpunkt gewinnbringend sein können, da eine hohe intrinsische Motivation anzunehmen ist. In Anlehnung an die

Expert*innenäußerungen werden als Merkmale für das Kriterium *Handlungen am Bilderbuch* zunächst die Aspekte *Fühlelemente* und *bewegliche Elemente* vorgeschlagen. Dabei werden unter dem Begriff der *beweglichen Elemente* sowohl mögliche Klappen als auch drehbare Elemente gefasst. Des Weiteren werden *Audioelemente*, die durch das Drücken von Knöpfen aktiviert werden können, als weiteres Merkmal vorgeschlagen. Dies umfasst u. a. Tiergeräusche oder auch Tonaufnahmen von musikalischen Instrumenten, wie sie in Pappbilderbüchern wiederzufinden sind. Ein konkretes Beispiel ist das Bilderbuch „Ich entdecke Mozart und seine Instrumente“ von Delphine Renon. In diesem sind Audiodateien von unterschiedlichen Instrumenten hinterlegt, die durch die Kinder abgespielt werden können. Für alle Merkmale des Kriteriums wird eine Einschätzung nach vorhanden/ nicht vorhanden vorgeschlagen.

Durch diese Erweiterung der Kategorie wird auch vorgeschlagen, diese terminologisch zu erweitern. So wird aus der bisherigen Kategorie der *Transformierbarkeit des Werkes* die Kategorie *Transformierbarkeit des Werkes und Materialität*. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Kategorie nicht den Anspruch hat, die Materialität des Bilderbuches vollständig zu betrachten. Vielmehr rückt die Materialität unter der Schwerpunktsetzung des enaktiven Zugangs zu dem Bilderbuch in den Fokus.

Des Weiteren wurde von verschiedenen Expert*innen das Kriterium der *Größe* im Hinblick auf Schüler*innen mit attestiertem Förderschwerpunkt W und E formuliert. In der Konzeption des Kriteriums der *Größe* wird im Folgenden jedoch nicht mehr von einer Mindestgröße gesprochen, sondern vielmehr versucht, die Größe des Bilderbuches anhand einer Skala einzuschätzen. Dies erscheint sinnvoll, da im Hinblick auf die inhärent heterogene Schüler*innenschaft des Förderschwerpunktes W und E sowie einen umfassenden Bildungsanspruch an einen inklusiven Literaturunterricht die Größe des Bilderbuches nicht anhand eines arbiträr gewählten Wertes als Ausschlusskriterium fungieren sollte. Dabei wird das von B4 als positives Beispiel benannte Bilderbuch „Die Torte ist weg!“ mit den entsprechenden Längen und Breitenmaßen hinterlegt. So ermöglicht das Kriterium die Betrachtung und Reflexion der Größe des Bilderbuches im Hinblick auf ein praktisch mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E erprobtes Werk. Dabei werden zwei weitere beispielhafte Werke, die kleiner und größer sind, für die Einschätzung ausgewählt. Anhand eines Pfeils kann daraufhin das mit dem Kriterienkatalog zu betrachtende Werk im Hinblick auf die Beispiele verortet werden. Als weitere Pole der Skala dienen die Werke „Der Seelenvogel“ und „Hund im Glück“, die ausschließlich aufgrund ihrer Größe ausgewählt wurden. Dabei wurden bewusst keine Sachbilderbücher

ausgewählt, um Beispiele innerhalb des Geltungsbereiches des Kriterienkataloges zu nutzen. Das Kriterium ist nicht als Ausschlusskriterium, sondern als Reflexionsimpuls zu verstehen, um die Größe des Bilderbuches im Hinblick auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt W und E zu reflektieren.

Somit zeigt sich, dass sowohl zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den Kriterien des Kriterienkataloges und den praktisch genutzten Kriterien als auch relevante Abweichungen bestehen. Dies führt zur Konzeption einer neuen Kategorie, der Umbenennung einer Kategorie, der Streichung eines Kriterium, dem Zusammenlegen von zwei Kriterien sowie der Erweiterung des Kriterienkataloges um mehrere neue Kriterien. Die Expert*innen argumentieren sowohl im Sinne eines Primärlesens mit den eigenen Empfindungen und Interessen als auch aus einer pädagogisch motivierten Beurteiler*innenrolle. Obwohl diese beiden Perspektiven nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, so ist es über das Material auffällig, dass sich die Expert*innen ihrer eigene Primärrezeption als Auswahlinstanz bewusst sind und dies kritisch reflektiert wird.

Nachstehend werden die Änderungen im Kriterienkatalog umgesetzt, was zu einer überarbeiteten Version von diesem führt. Der Geltungsbereich sowie die Zielsetzung des Kriterienkataloges werden von den Ergebnissen nicht beeinflusst.

6.3 Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht – überarbeitete Fassung

Kontextrelevante Faktoren:									
Verfügbarkeit		Primärlesen		Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes			Kindliche Interessen		
Merkmale: <i>Klassensätze, Unterrichtsmaterial, Zeit und Erfahrungen</i>		Impulsfrage: <i>Inwiefern spricht mich das Bilderbuch an?</i>		Impulsfrage: <i>Was zeichnet für mich einen inklusiven Literaturunterricht aus?</i>			Impulsfrage: <i>Welche Interessen haben die Schüler*innen in meiner Lerngruppe?</i>		
Kriterien									
Kriterium	Impulsfrage	Merkmale und Einschätzungsmöglichkeiten							
Kategorie: Thematisch-inhaltliche Setzungen									
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, Konflikt, Gewalt, Wut, Eifersucht	Scham, Minderwertigkeitsgefühle	Gemeinsamkeit

Reflexion alltäglicher Erfahrungen	Wird die Reflexion alltäglicher Erfahrungen im Bilderbuch angeregt? (Fokus auf gemeinsamen Erfahrungen)	Mögliche alltägliche Erfahrungen:							
Lebensweltbezug	Inwiefern spricht das Buch epochaltypische Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis an?	Krieg und Frieden	Nationalitätsprinzip und interkultureller Austausch	Umweltfrage	Bevölkerungswachstum	Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	Gefahren und Chancen der Digitalisierung		
Figuren	Welche Figuren und Figurenkonstellation sind in der Geschichte präsent?	Menschliche Figur	Tierische Figur	Fantastische Figur	Protagonist und Antagonist				

Kategorie: Sprache							
Mehrsprachige Ausgabe	Ist das Bilderbuch inhärent mehrsprachig gestaltet?	Türkisch	Russisch	Polnisch	Arabisch ⁴³		
Einfache literarische Formen	Werden im Text einfache literarische Formen genutzt?	Parallelismen	Reihungen	Wiederholungen	Oppositionen		
Lebendige und anschauliche Sprache	Ist die Sprache lebendig und anschaulich gestaltet?	Lautmalerei	Wörtliche Rede	Interjektionen	Symbole	Vergleiche	Metaphern
Bildungssprachliche Mittel	Welche bildungssprachlichen Mittel sind im Bilderbuch wiederzufinden?	Bildungssprachliche Mittel	Beispiele				
		<i>Lexikalische Mittel</i>					
		Adverbien					
		Fachbegriffe					
		Komposita					
		Verwendung von Konnektoren mit kohäsiver Wirkung					

⁴³ Die Sprachen sind in Abhängigkeit zur Lerngruppe festzulegen.

		Nominalisierungen		
		abstrakte Nomen		
		<i>Syntaktische Mittel</i>		
		Präpositionalkonstruktionen		
		Partizipialkonstruktionen		
		Nebensatzkonstruktionen ⁴⁴		
		Passivkonstruktionen		
Kategorie: Zusammenwirken von Bild und Text				
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

⁴⁴ Es gilt für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung, dass möglichst wenig Nebensatzkonstruktionen ggf. ein besseres Verständnis der Geschichte ermöglichen.

Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung	Erzählt die Geschichte ein- oder mehrsträngig?	Einsträngigkeit		Mehrsträngigkeit	
Erzählinstanz	Wie ist das Verhältnis von Erzähler*in zur erzählten Welt?	Homodiegetisches Erzählen		Heterodiegetisches Erzählen	
Kategorie: Bildebene					
Handlungstragende Bilder	Wird die Handlung nur durch die Bildebene deutlich?	Figuren	Figurenerleben	Handlungsverlauf	Handlungsorte
Figur-Grund-Wahrnehmung	Sind die Figuren deutlich vom Hintergrund zu unterscheiden?	Inwieweit heben sich die Figuren und Hintergrund des Bilderbuches voneinander ab? (mögliche Merkmale: Kontrast in Helligkeit und Farbe zwischen Figur und Grund, Konturen, Größe, Position und Schärfe der Figur)			
Mono- und Pluriszenik	Sind die Bilder mono- oder pluriszenisch gestaltet?	Monoszenik		Pluriszenik	

Kategorie: Didaktische Potenziale						
Förderung der Identitätsentwicklung	Werden Identitätsfragen im Text behandelt? Inwiefern werden für die Kinder bekannte Probleme, Wünsche und Träume durch die Figur aufgegriffen?	Mögliche Identitätsfragen: Mögliche bekannte Probleme, Wünsche und Träume, die von der Figur aufgegriffen werden:				
Auseinandersetzung mit Wertfragen	Werden Wertfragen durch den Text angesprochen?	Mögliche Wertfragen:				
Kategorie: Transformierbarkeit des Werkes und Materialität						
Multimedialität	In welchen anderen Medien wird das Bilderbuch aufbereitet?	Hörspiel	Theaterstück	Film	Kamishibai	Digitales Bilderbuch (eBook oder/und App)
Handlungen am Bilderbuch	Inwiefern bestehen Möglichkeiten direkt am	Fühlelemente		Bewegliche Elemente		Audioelemente

	Bilderbuch Handlungen zu vollziehen?			
Größe (W und E spezifisch)	Welche Größe hat das Bilderbuch?	Maße: 14,5cm x 14,5cm	Maße: 25cm x 29cm	Maße: 36cm x 25,5 cm
		Beispiel: Der Seelenvogel	Beispiel: Die Torte ist weg!	Beispiel: Hund im Glück
		<hr/> Maße des betrachteten Buches: →		

Abbildung 4: Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht (überarbeitete Version)

Im Rahmen der Validierung des Kriterienkataloges werden somit Erweiterungen, Streichungen und Zusammenfassungen von Kategorien und Kriterien getätigt. Durch das Abwägen von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Ergebnissen wird eine umfassendere Modellierung möglicher Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht angestrebt. Jedoch ist auch nach dieser Überarbeitung der Kriterienkatalog in der vorliegenden Form nicht als finales Produkt zu verstehen, sondern vielmehr als eigenes Objekt kontinuierlicher reflexiver Prozesse (vgl. dazu Lindner 2021, S. 36 f.). Wie in der Ergebnisdiskussion gezeigt, bedarf es weiterer Untersuchungen hinsichtlich der Wirkung und Konzeption einzelner Kriterien. Die mögliche Funktion des Kriterienkataloges ist durch die praktischen Perspektiven zu hinterfragen. So muss konstatiert werden, dass das Primärlesen in seiner Bedeutung für den Auswahlprozess eine gewichtige Rolle einnimmt und vermutlich einer Betrachtung des Werkes anhand spezifischer Kriterien zumindest in Teilen vorangestellt sein wird. Dies führt jedoch nicht dazu, dass der Kriterienkatalog obsolet wird, sondern als transparente Auswahlhilfe umso notwendiger erscheint, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Auswahlprozesses zu erhöhen. Durch den expliziten Bezug zum Förderschwerpunkt W und E durch die Expert*innen konnte dem theoretisch entwickelten Inklusionsverständnis zumindest in Teilen Rechnung getragen werden. Nichtsdestotrotz ergeben sich aus der Überarbeitung des Kriterienkataloges weitere Forschungsanliegen, die im Rahmen des Ausblicks erörtert werden (siehe Kapitel 8).

7. Methodenkritik

Nachstehend werden die ausgewählte Erhebungsmethode sowie Auswertungsmethode kritisch reflektiert. Dies soll dazu beitragen, die Transparenz der Genese der Daten und deren Interpretation intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen (vgl. Jansen 2019, S. 324). Dabei wird auch im Sinne der Gütekriterien der Limitation der Ergebnisse sowie der reflektierten Subjektivität eine Einordnung der Erkenntnisse getätigt (vgl. Steinke 2012, S. 329 ff.). Hinzu kann durch einen reflexiven Blick auf den Forschungsprozess die Transparenz möglicher gelungener und problematischer Aspekte im methodischen Vorgehen erhöht werden (vgl. Flick 2022, S. 543). So können auch Widersprüche, die in der Analyse aufgetreten sind, genauer betrachtet werden, wie es Steinke im Sinne des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit fordert (vgl. Steinke 2012, S. 325). Zunächst ist festzuhalten, dass sich die verwendete Erhebungsmethode als geeignet erwiesen hat. Der Pretest sowie die nach dem ersten Interview getätigten Anpassungen der Leitfragen, stellten sich ebenfalls als gewinnbringend dar. Dies zeigt sich dadurch, dass bei den folgenden Interviews die Expert*innen die Fragen flüssiger beantworten konnten und keine Nachfragen zur Formulierung der Fragestellung von den Expert*innen gestellt wurden. Bei der Reflexion der eigenen Rolle als Interviewnovize fällt auf, dass mit fortschreitender Erfahrung auch ein flexibler Umgang mit den Leitfragen des Interviews einsetzte. Dadurch wurde kontinuierlich von einer Fixierung auf den Leitfaden, wie insbesondere im Pretest gegeben, hin zu einer erkenntnisinteressengeleiteten Gesprächsführung übergegangen. Im Hinblick auf eine persönliche Verortung im Spannungsfeld Offenheit und Strukturierung fand somit in der Interviewpraxis eine fortlaufende Verschiebung zum Pol der Offenheit statt. Ein Mindestmaß an Strukturierung wurde dabei jedoch durch den Leitfaden und dessen Fragen sowie Themenblöcke gewährleistet. Da mit den interviewten Personen eine schon vor dem Interview bestehende schulisch-professionelle Beziehung bestand, waren Einstieg und Atmosphäre des Gespräches sehr vertraut und zwanglos. Während des Interviews wurden die Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen nur wenig genutzt, diese können jedoch insbesondere zu Beginn der Interviewtätigkeit eine Sicherheit geben, die einen Mehrwert für ein möglicherweise stockendes Gespräch bietet. Dies scheint dabei in Abhängigkeit von dem*der jeweiligen Gesprächspartner*in und der Beziehung zum*zur Interviewer*in zu stehen. Die erstellte Checkliste stellte sich als übersichtlich und praktisch heraus und konnte dadurch produktiv genutzt werden. Auch in der Darstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Expert*innen vielfältige Aspekte hinsichtlich des Erkenntnisinteresses formuliert haben und dadurch

die Forschungsfrage adressiert werden konnte. Auch die Auswertungsmethode und damit einhergehend insbesondere das erstellte Kategoriensystem gilt es ebenfalls kritisch zu prüfen (vgl. Kuckartz 2016, S. 205). So scheint die Auswertungsmethode im Rahmen der Forschung ebenfalls geeignet, um dem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden. Dabei ist kritisch zu reflektieren, dass vereinzelt doppelte Kodierungen stattfanden (vgl. I B3, Abs. 17; I B4, Abs. 15, Abs. 23, Abs. 31 und Abs. 33). Diese partiellen Dopplungen sind darin begründet, dass die Auswahlkriterien an sich Synergieeffekte aufweisen und nicht als vollständig trennscharf zu verstehen sind. Des Weiteren gilt es insbesondere die Kategorie *1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht* kritisch zu reflektieren. So ergaben sich vereinzelt Überschneidungen mit der Kategorie *1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes*, da die Erfahrungen als Argumentationshilfe zur Darstellung des Verständnisses aus praktischer Perspektive genutzt wurden (vgl. I B1, Abs. 5). Daraufhin wurde sich in der Auswertung vorwiegend auf das Verständnis von inklusiven Literaturunterricht fokussiert, da auch viele weitere Aussagen der Kategorie 1.2 zugeschrieben werden konnten. Im Laufe des Auswertungsprozesses wurde die Definition der Kategorie überarbeitet, da die ursprüngliche Definition „Die Kategorie ist definiert als Schilderung von Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht“ sich während der Auswertung als zu offen herausstellte. Insbesondere da viele Expert*innen mögliche Auswahlkriterien anhand ihrer Erfahrungen begründeten wurde die Definition um den Passus „ohne Bezug zu konkreten Kriterien“ (Anhang III., K 1.2) erweitert. Des Weiteren erscheint die Berücksichtigung der Kategorien, die nicht im Material repräsentiert waren, K. 4.1 und K 4.4, im Hinblick auf einen systematischen Vergleich zwischen den Kriterien des Kriterienkataloges und den in der Praxis verwendeten Kriterien gewinnbringend, da dadurch die Reflexion über die Notwendigkeit und Konzeption der jeweiligen Kriterien angestoßen wurde. Das sowohl deduktive als auch induktive Vorgehen bei der Erstellung der Auswertungskategorien wirkt im Nachhinein ebenfalls geeignet, um vielfältige Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung zu generieren. Dabei ist die Erstellung der induktiven Kategorien als ein komplexer Prozess anzusehen, bei dem in Teilen auch im finalen Kategoriensystem das Verhältnis der einzelnen Kategorien unstimmig erscheint. Diesbezüglich werden bspw. unter der Kategorie 9.1 Aussagen gefasst, die sich auf Auswahlkriterien hinsichtlich der Bildebene beziehen und unter der Kategorie 9.6 solche, die das Kamishibai als konkrete mediale Adaption fokussieren. So ist kritisch anzumerken, dass diese Auswertungskategorien aufgrund ihres Geltungsbereiches kaum als hierarchiegleich anzusehen sind. Dies zeigt sich auch daran, dass aus

der Kategorie 9.1 in Verbindung mit der Kategorie 8.2 eine eigene Kategorie im Kriterienkatalog folgt, wohingegen K 9.6 als eins von fünf Merkmalen das Kriterium der Multimedialität erweitert.

Weiterführend gilt es, im Sinne des Kriteriums der Limitation, die Gültigkeit der Ergebnisse zu reflektieren (vgl. Steinke 2012, S. 329). So ist eine Grundannahme der Forschung, dass inklusiver Literaturunterricht eine wichtige Funktion in der Bildungsinstitution Grundschule einnehmen kann und sollte. Diese Annahme sollte für den Einsatz des Kriterienkataloges geteilt werden, wobei auch eine Auswahl für exkludierte Förderklassen anhand des Kriterienkataloges denkbar wäre. Dabei ist jedoch anzumerken, dass der Kriterienkatalog explizit für inklusive Lehr- und Lernsettings konzipiert wurde und auch dessen Validierung anhand der Expert*innenmeinungen aus schulstrukturell inklusiven Kontexten stattfand. Des Weiteren wurde der Förderschwerpunkt W und E bzw. GE explizit in der Forschung berücksichtigt. Limitierend ist anzumerken, dass kein direkter Bezug zu anderen Förderschwerpunkten in der Konzeption erfolgte. Dies könnte u. a. Konsequenzen für die thematische Auswahl im Hinblick auf mögliche Traumata von Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben. Auch wäre kritisch zu prüfen, inwiefern die bisherigen sprachlichen Kriterien eine fundierte Auswahl der Bilderbücher für Schüler*innen, denen der Förderschwerpunkt Sprache zugeschrieben wird, ermöglichen. Auch die Größe der Stichprobe und die Spezifika des Forschungsfeldes sind zu reflektieren. So sind die extrahierten Ergebnisse kontextgebunden an das Konstrukt der Grundschulstandorte mit dem Förderschwerpunkt W und E im Bundesland Bremen. Durch die Stichprobengröße von fünf befragten Personen ist erneut hervorzuheben, dass die Forschung als explorativ zu deklarieren ist.

8. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieser qualitativen Forschung wurden voranstehend zentrale theoretische Bezüge expliziert. Dabei wurde zunächst ein der Arbeit zugrunde liegendes Inklusionsverständnis dargestellt. Daran schloss eine dem Forschungsfeld entsprechende Kontextualisierung hinsichtlich des Förderschwerpunktes GE bzw. W und E an. Nach einer theoretischen Annäherung an einen inklusiven Literaturunterricht und möglichen geeigneten Gegenständen, wurde das Desiderat möglicher Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht dargelegt. Dies ist als grundlegend für die Fragestellung der Forschung: *Welche Übereinstimmungen zeigen sich zwischen dem theoretisch entwickelten Kriterienkatalog und praktisch genutzten Kriterien zur Auswahl von*

Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht und inwiefern muss der Kriterienkatalog für die Praxis adaptiert werden? anzusehen. Um die Fragestellung zu beantworten, wurde der, vom Autor dieser Arbeit bereits im Rahmen der Bachelorarbeit entwickelte, Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht mit seinen theoretischen Bezügen in seiner Konzeption erörtert. Der Zielsetzung einer Validierung des Kriterienkataloges anhand praktischer Perspektiven wurde durch fünf leitfadengestützte Interviews, die in Anlehnung an die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse Mayrings ausgewertet wurden, nachgekommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Expert*innen zahlreiche Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für ihren inklusiven Literaturunterricht nutzen. Der selektive Bezug zum Kriterium der Materialverfügbarkeit in der Einleitung ist somit nicht zu generalisieren, wobei das Kriterium der Verfügbarkeit von allen Expert*innen genutzt wird. Das Problem der fehlenden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von Auswahlprozessen, das einleitend postuliert wurde, erscheint weiterhin relevant, denn die Ergebnisse zeigen die Bedeutung des Primärlesens der Expert*innen. Nichtsdestotrotz nutzen die Expert*innen, im Sinne eines pädagogisch-professionellen Sekundärlesens, vielfältige Auswahlkriterien in ihren Auswahlprozessen, die in Teilen mit den bereits im ursprünglichen Kriterienkatalog modellierten Kriterien und Merkmalen übereinstimmen. So wurden die Kriterien: *stereotype Vorstellungen, Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen, Reflexion alltäglicher Erfahrungen, bildungssprachliche Mittel, Monoszenik und Pluriszenik, Leerstellenpotenzial, Erzählmuster, Bild-Text-Interdependenzen, Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung, Erzählinstanz und Förderung der Identitätsentwicklung* von den Expert*innen in unterschiedlicher Art und Weise angesprochen. Des Weiteren eröffneten die praktischen Perspektiven die Möglichkeit, weitere Kriterien im Kriterienkatalog aufzunehmen. Dabei wurden die Kriterien: *Lebensweltbezug, Figuren, Figur-Grund-Wahrnehmung, Handlungstragende Bilder, Handlungen am Bilderbuch und Größe* in Anlehnung an die Ergebnisse in Verbindung mit theoretischen Bezügen als Erweiterungen des Kriterienkataloges umgesetzt. Außerdem wurde anhand theoretischer Postulate für die bestehende Notwendigkeit einiger Kriterien argumentiert. Dies gilt für die Kriterien: *mehrsprachige Ausgabe, einfache literarische Formen, anschauliche und lebendige Sprache* sowie *Auseinandersetzung mit Wertfragen*. Hinzu erscheinen die kontextrelevanten Faktoren, die aus den Ergebnissen folgen, eine gewichtige Ergänzung des Kriterienkataloges darzustellen. Diese ermöglichen es, zumindest vollständiger als in der bisherigen Konzeption, der Komplexität des Auswahlprozesses nachzukommen. Die

Beantwortung der Forschungsfrage zeigt sich somit in den genannten Kriterien sowie in der Abbildung des ursprünglichen und überarbeiteten Kriterienkataloges. Diesbezüglich muss kontextualisierend hervorgehoben werden, dass aus theoretischer Perspektive für den Verbleib einiger Kriterien plädiert wurde, auch wenn diese von den Expert*innen nicht umfassend thematisiert wurden.

Um Auswahlprozesse und mögliche Kriterien weiterführend zu erforschen, scheinen unterschiedlichste Perspektiven relevant. Die dargelegte Zusammenführung der theoretischen und praktischen Perspektiven erfolgt ausschließlich aus Erwachsenenperspektive. Damit die Schüler*innen als Rezipierende der Literatur in den Fokus gerückt werden, gilt es diese und deren Überlegungen im Auswahlprozess zu betrachten. Neben bereits existierender rezeptionsorientierter Forschung hinsichtlich kindlicher Perspektiven auf Bilderbücher von u. a. Ritter, könnte versucht werden mit den Schüler*innen über ihre Auswahlkriterien zu sprechen (vgl. Ritter 2014, S. 130 ff.). Diesbezüglich würde sich ein strukturähnliches Forschungsvorgehen wie in der vorliegenden Forschung anbieten. Dabei muss reflektiert werden, dass viele Schüler*innen insbesondere in der Primarstufe nicht bewusst kriteriengeleitet Bilderbücher auswählen werden. Jedoch ist anzunehmen, dass die Schüler*innen implizit Kriterien wie bspw. das Thema, die Figuren oder eine persönlich ansprechende Farbgestaltung nutzen, die in einem Interview rekonstruiert werden könnten.

Des Weiteren könnte der Kriterienkatalog als Auswahlhilfe vertiefend erforscht werden. So scheint ein Forschungsvorhaben zur weiterführenden Validierung des Kriterienkataloges, in dem ausgewählte Lehrer*innen an Schulen mit Bezug zum Förderschwerpunkt W und E Bilderbücher für ihren inklusiven Literaturunterricht mit diesem auswählen und anschließend die Kriterien und deren Nutzen reflektieren, gewinnbringend. Dafür wäre im Vorhinein forschungsmethodologisch zu betrachten, ob die Evaluation der Kriterien von den Lehrer*innen anhand eines Einzelinterviews, einer Gruppendiskussion oder einer Kombination der beiden Erhebungsmethoden am umfassendsten erfolgen könne. Dem vorgeschaltet könnte eine Forschung ergebnisreich sein, in der die Kriterien ohne einen Einsatz des Kriterienkataloges auf einer abstrakten Ebene fokussiert und dabei unterschiedliche Perspektiven auf den Kriterienkatalog zusammengebracht werden. Im Rahmen von Gruppendiskussionen unterschiedlicher am Auswahlprozess von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht beteiligter Personen, vorwiegend Lehrer*innen und Sonderpädagog*innen, könnten die einzelnen Kriterien und Kategorien sowie der Nutzen des Kriterienkataloges im Ganzen vertiefend diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Cave, Kathryn und Riddell, Chris (1994): Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger.

Fried, Amelie und Gleich, Jacky (1997): Hat Opa einen Anzug an? München: Hanser Verlag.

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

Rammensee, Lisa und Simonetti, Riccardo (2019): Raffi und sein pinkes Tutu. Köln: Community Editions.

Renon, Delphine (2020): Ich entdecke Mozart und seine Instrumente. Berlin: Annette Betz.

Snunit, Michal und Golomb, Na'ama (1991): Der Seelenvogel. Hamburg: Carlsen.

Tallec, Oliver (2019): Hund im Glück. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

Tjong-Khing, The (2006): Die Torte ist weg: Eine spannende Verfolgungsjagd. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf und Knopf, Julia und (2014): Bilderbücher. Band 2 Praxis. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter Mitarbeit von: Cromm, Jürgen; Grabow, Busso; Klein, Harald; Mauere, Andrea und Siegert, Gabriele. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bismarck, Kristina (2014): Handlungs- und Produktionsorientierung in einer Didaktik des Bilderbuches. In: Abraham, Ulf und Knopf, Julia (Hrsg.): Bilderbücher. Band 2 Praxis. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 23-33.

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

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>. [zuletzt geprüft am 28.04.2023].

Bogner, Alexander; Littig, Beate und Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Bräuer, Christoph und Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane und Olsen, Ralph (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim und Basel: Beltz. S. 208-224.

Bräuning, Kerstin; Müller-Brauers Claudia und Schomaker, Claudia (2021): Mit Bilderbüchern unterrichten. In: Praxis Grundschule, Heft 1. S. 6-8.

Bredel, Ursula und Maaß, Christiane (2019): Leichte Sprache. In: Olsen, Ralph und Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim und Basel: Beltz. S. 80-92.

Breitenbach, Erwin (2017): Inklusive Diagnostik - „alter Wein in neuen Schläuchen“? In: Fischer, Erhard und Ratz, Christoph (Hrsg.): Inklusion - Herausforderungen und Chancen für Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 102-122.

Brügelmann, Hans und Brinkmann, Eva (2020): Was ist leicht zu lesen für echte Lesefänger*innen? Kriterien zur Textgestaltung am Beispiel der Regenbogen-Lesekiste. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20526/pdf/Bruegelmann_Brinkmann_2020_Was_ist_leicht_zu_lesen.pdf. [zuletzt geprüft am 29.05.2023].

Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten - individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojektes zu Kellers Kleider machen Leute. In: Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 209-220.

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.

Dannecker, 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 (2021): Inklusiver Literaturunterricht Zeitalter der Digitalität. Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven. In: *Medien im Deutschunterricht*, Jahrgang 3, Heft 1. S. 1-14.

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.

Dönges, Christoph (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 9 (58), S. 338–344.

Döring, Nicola (2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer Nature.

Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Online verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch [zuletzt geprüft am 19.06.2023].

Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2020): Transkription. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 835–854.

Dworschak, Wolfgang; Kannevischer, Sybille; Ratz, Christoph und Wagner, Michael (2012): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.

Felbinger, Günter und Stigler, Hubert (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Reicher, Hannelore und Stigler, Hubert (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Innsbruck: StudienVerlag. S. 141-146.

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

Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Anne Hildeschiedt und Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa Verlag. S. 19–35.

Fischer, Erhard (2016): (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In: Fischer, Erhard und Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 74- 133.

Flick, Uwe (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Berlin: Springer. S. 533-547.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fornefeld, Barbara (2016): mehr-Sinn Geschichten. Erzählen - Erleben - Verstehen. Konzeptband. 2., überarbeitete Auflage. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

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

Frederking, Volker (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel und Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren. S. 414-451.

Frickel, Daniela Anna 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 Anna 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 (Hrsg.): Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel. Kinder- und

jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 115-132.

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. Münster und New York: Waxmann. S. 121-144.

Friebertshäuser, Barbara und Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Boller, Heike und Richter, Sophia. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgesellschaft. S. 437-455.

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.

Gläser, Jochen und Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.

Granzow, Stefanie und von Brand, Tilman (2018): Heterogenität und Inklusion. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hahn, Annika Elfi; Miosga, Christiane und Müller-Brauers, Claudia (2021): Mit Bilderbuch-Apps in Geschichten eintauchen. Ideen für den inklusiven Deutschunterricht. In: Praxis Grundschule, Heft 1. S. 28-39.

Hazibar, Kerstin und Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 3. Online verfügbar unter:

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>, [zuletzt geprüft am 25.03.2023].

Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Klauß, Theo und Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben. S. 55-78.

Heinrich, Martin; Urban, Michael und Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für 92 inklusive Schulen. In: Döbert, Hans und Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten - Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster und Berlin: Waxmann. S. 69-146.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 875-892.

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

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

Hennies, Johannes und Ritter, Michael (2014b): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Franz, Eva; Klauß, Theo; Seifried, Stefanie und Trumpa, Silke (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. S. 170-185.

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.

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

Hoffmann, Jeanette und Naujok, Natascha (2014): Bilder(bücher) - Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 221-236.

Hollerweger, Elisa und Pieper, Mats (2021): Resonanzraum und Türöffner: Diversitätserzählungen im Bilderbuch. In: Bär, Christina; Jantzen, Christoph und Wittmer, Sascha (Hrsg.): Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur*innen und Unterricht. S. 177-195.

Hollstein, Gudrun und Sonnenmoser, Marion (2022): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. 6. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.

Holtz, Axel (2007): Die Wahrnehmung der Sprache. In: Wiedenmann, Marianne und Holler-Zittlau, Inge (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Basiswissen - integrative Ansätze - Praxishilfen - Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 45-58.

HUCKEPACK Bilderbuchpreis (2023): Huckepack. Mit Bilderbüchern Kinder stärken! Der HUCKEPACK Bilderbuchpreis. Online verfügbar unter: <https://huckepack-bilderbuchpreis.de/no-sidebar-content-centered/>. [zuletzt geprüft am 09.07.2023].

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

Idel, Sebastian; Korff, Natascha und Mettin, Carlotta (2022): Expertise Inklusion 2022. Online verfügbar unter: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Expertise_Inklusion_v8.pdf. [zuletzt geprüft am 31.03.2023].

Jakobi, Stefanie (2016): Narrative Ebenen. Online verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/epik/1539-ebenen>. [zuletzt geprüft am 29.05.23].

Jansen, Till (2019): Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung als Form der Reflexion und Kommunikation. Eine Replik auf die Beiträge von Strübing et al. und Eisewicht & Grenz. In: Zeitschrift für Soziologie. Band 48, Heft 4. S. 321-325.

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion - Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19-32.

Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition/>. [zuletzt geprüft am 18.05.2023].

Kepser, Matthis und Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne und Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 235-251.

Klemm, Klau (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Online verfügbar unter: https://schule21.blog/wp-content/uploads/sites/21/2022/06/22-06-02-BST-22-010-Inklusionszahlen-Klemm_7c.pdf. [zuletzt geprüft am 31.04.2023]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Knauf, Tassilo; Kormann, Petra und Umbach, Sandra (2006): Wahrnehmung, Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung im Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer.

Knopf, Julia (2018): Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. In: Ladel, Silke; Knopf, Julia und Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 23-38.

Kruse, Iris (2010): Kinderliteratur intermedial erfahren, erleben, erlesen. Zum lernförderlichen Potenzial intermedialer Lektüren - Reflexionen und Projektgedanken. In:

Frederking, Volker; Jonas, Hartmut und Josting, Petra (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2010 Jahrbuch. München: kopaed. S. 200-210.

Kruse, Iris (2014): Märchenbilder im Medienverbund - Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen und Wiprächtinger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S. 89-110.

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

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo und Grunenberg, Heiko (2013): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 501-514.

Kudlowski, Marc (2022): Intermedialität im Bilderbuch. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne und Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: J. B. Metzler. S. 311-324.

Kultusministerkonferenz (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2022): Geschichte des Bilderbuches und seiner Gattungen. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne und Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: J. B. Metzler. S. 29-64.

- Kurwinkel, Tobias (2017): Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuch. In: Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler. S. 201-219.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah und Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Langen, Robert (2019): Geistige Behinderung und diversitätssensible Didaktik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jahrgang 25, Heft 10. S. 34-40.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 515-526.
- Leßmann, Beate (2023): Lesezeit. Online verfügbar unter: <https://www.beate-lessmann.de/lesen/lesezeit.html>. [zuletzt geprüft am 12.08.2023].
- Lindmeier, Christian und Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Band 26, Heft 51. S. 7-16.
- Lindner, Jack (2021): Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht in der Primarstufe. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.26092/elib/1161>. [zuletzt geprüft am 20.06.2023].
- Lipkowski, Eva und Schüller, Liane (2019): Deutschunterricht inklusiv. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens. Münster und New York: Waxmann.
- Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, Erhard und Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 239-288.
- Mathern, Felix (2014): Inklusiver Literaturdidaktik - können Förderschüler Literatur? In: Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. S. 185-194.

Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 468-475.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter und Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 495-512.

Mayring, Philipp und Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 691-705.

Meuser, Michael und Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Boller, Heike und Richter, Sophia. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 457-471.

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. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Jack%20Lindner/Downloads/04-06-23_Deutsch.pdf. [zuletzt geprüft am 21.09.2023].

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

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

- Nickel, Sven (2011): Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX. Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, Nummer 76. S. 30-32.
- Niemann, Heide (2009): Ohne Bilderbücher geht es nicht. In: Grundschule Deutsch, Heft 21. S. 4-5.
- Nießeler, Andres (2022): Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne und Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Auflage. Stuttgart: utb Verlag. S. 29-33.
- Olsen, Ralph (2016): Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela Anna und Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 61-89.
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pitsch, Hans-Jürgen und Thümmel, Ingeborg (2011): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Ratz, Christoph (2011): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. Oberhausen: Athena.
- Ratz, Christoph (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: Empirische Sonderpädagogik 5, Heft 4. S. 343-360.
- Richter, Dagmar: (2007): Politische Kompetenzdimensionen für das „eigene Leben“. In: Schomaker, Claudia und Stockmann, Ruth (Hrsg.): Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-200.
- Ritter, Alexandra und Ritter, Michael (2013): Sichtungen im Schnipselgestrüpp. Einblicke in ein Forschungsprojekt zur (Re-)Konstruktion von (literarischen) Sinnstrukturen bei der Rezeption von Bilderbüchern in pädagogischen Kontexten. In: Kruse, Iris und Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel - Denkspiele - Bildungspotenziale. München: kopaed. S. 125-136.

Ritter, Alexandra und Ritter, Michael (2014): Zwischen vermeintlichen Stühlen. Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen und Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S. 141-154.

Ritter, Alexandra und Ritter, Michael (2015): Du groß, und ich klein? Bilderbuecherkundungen zwischen Faszination und Normierung. In: Freudenberg, Ricarda und Josting, Petra (Hrsg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. München: kopaed. S. 127-141.

Ritter, Alexandra und Ritter, Michael (2019): Von der Bilderbuchauswahl zur Umsetzung im Unterricht. Eine Studie zu Überzeugungen von Grundschullehrer*innen. In: Heins, Jochen und Jantzen, Christoph (Hrsg.): Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule. München: kopaed, S. 25-42.

Ritter, Michael (2019): Inklusionsdidaktische Potenziale eines erweiterten Textbegriffs. Normative und deskriptive Perspektiven auf die Textbeurteilung. In: Tophinke, Doris; Topalovic, Elvira und Rohlfing, Katharina J. (Hrsg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes. Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung. Heft 4, Jahrgang 66. S. 337-343.

Roselius, Katharina (2021): Literaturunterricht. Rekonstruktion einer Handlungspraxis aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer VS.

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

Schirra, Jörg R. J. und Kondor, Zsuzsanna (2016): Figur/Grund-Differenzierung. Online verfügbar unter: <https://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Figur/Grund-Differenzierung>. [zuletzt geprüft am 20.09.2023].

Schmidt, Frederike (2018): Leitfadeninterviews. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 51-66.

Seitz, Simone (2003): Literaturunterricht für alle - Schule für alle? In: Lamers, Wolfgang und Klauf, Theo (Hrsg.): ... alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis

bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

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

Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia und Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren. S. 12-23.

Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse - ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne und Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: J. B. Metzler. S. 3-28.

Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 319-331.

Stöppler, Reinhilde (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. 2. aktualisierte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Stöppler, Reinhilde und Wachsmuth, Susanne (2010): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Paderborn: UTB-Verlag.

Terfloth, Karin (2016): Meint Inklusion wirklich alle? In: Fischer, Erhard und Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 317-338.

Terfloth, Karin und Bauersfeld, Sören (2019). Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. 3. Auflage, München: Reinhardt UTB.

Textor, Annette (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. 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 (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 195-208.

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 und Oldenburg: Aschenbeck & Isensee.

Thiele, Jens (2021): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 217-251.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%C3%A4dagogik>. [zuletzt geprüft am 28.03.2023].

Volz, Steffen und Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014): Literarisches Lernen für alle - literaturästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht. In: Franz, Eva; Klaufuß, Theo; Seifried, Stefanie und Trumpa, Silke (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 220-233.

von Brand, Tilman (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen - Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela Anna und Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 171-191.

von Brand, Tilman (2018): Literatur inklusiv. In: Praxis Deutsch, Jahrgang 45, Heft 272. S. 4-13.

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

Wagner, Michael (2021): Diagnosen. In: Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz Christoph; Selmayr, Anna und Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGEII). Bielefeld: wbv. S. 79-88.

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.

Warnecke, Franziska (2014): Kreatives Schreiben im inklusiven Deutschunterricht. In: Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 131-140.

Weis, Corinna und Kraft, Tania (2014): Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. Theoretische Grundlage und eine exemplarische Analyse. In: Knopf, Julia und Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 2 Praxis. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 11-18.

Wild, Johannes und Pissarek, Markus (2021): RATTE 2. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation. Online verfügbar unter: https://www.uni-regensburg.de/assets/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/RATTE_Dokumentation_2.pdf. [zuletzt geprüft am 19.06.2023].

Wirtz, Markus und Petrucci, Marco (2007): Gütekriterien. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Online verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/guetekriterien.html>. [zuletzt geprüft am 27.04.2023].

Wocken, Hans (2015): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 6. Auflage. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

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.

Zimpel, André Frank (2016): Trisomie 21. Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können: 2000 Personen und ihre neuropsychologischen Befunde. Unter Mitarbeit von Kim Lena Hurtig-Bohn, Angela Kalmutzke, Torben Rieckmann und Alfred Christoph Röhm. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht (ursprüngliche Version).....	38
Abbildung 2: Transkriptionsregeln.....	49
Abbildung 3: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse.....	52
Abbildung 4: Kriterienkatalog zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht (überarbeitete Version).....	98

Anhangsverzeichnis⁴⁵

- I. Transkripte mit Codes
- II. Leitfäden für die Expert*inneninterviews
- III. Kategoriensystem
- IV. Auswertungstabelle Interview B1
- V. Auswertungstabelle Interview B2
- VI. Auswertungstabelle Interview B3
- VII. Auswertungstabelle Interview B4
- VIII. Auswertungstabellen Interview B5
- VIII. Vorlagen für den Datenschutz
- X. Erklärungen zur Masterarbeit

⁴⁵ Die jeweiligen Inhalte des Anhangs sind auf dem digitalen Datenträger zu finden.

I. Transkripte

Interview B1

Datum: 14.06.2023

Dauer des Interviews: 24:42min

1	[0:00:00.0]
2	Einleitende Erklärung
3	I: Gut, ich würde gern mit einer offenen Frage beginnen und zwar würde ich dich erstmal fragen, was zeichnet für dich Literaturunterricht aus?
4	[0:00:42.5] B1: {...} * Also ich finde es besonders schön, dass Kinder an etwas arbeiten/ Also es ist ja leider/ sehr viel wird in Schule mit Arbeitsblättern gearbeitet oder mit Arbeitsheften, das ist einfach ein anderes Medium als ein Buch. * Und sie müssen einfach lernen, auch an Texten zu arbeiten und das finde ich besonders gut an Büchern zu machen, da kommst du gut ins Gespräch, du kannst drumherum super viel machen: Rollenspiele, (unv.). Auch "Sprechen und Zuhören" macht man dann, da deckst du also mit dem Literaturunterricht ganz viele Bereiche ab, die in Kompolei * ja sinnvoll sind. Ich finde, das regt auch sehr viel die Fantasie an. Man kann dazu viel basteln und malen im Grunde fächerübergreifend ja sogar bis hin zum Sachunterricht. Und das zeichnet das für mich aus und ich versuche immer {...} ich versuche das immer mindestens einmal im Schuljahr zu machen im Deutschunterricht und in Klasse drei und vier versuche ich sogar pro Halbjahr, dann sind es ja Ganzschriften und keine Bilderbücher mehr {...}.
5	[0:02:28.0] I: Inwiefern kann denn der Literaturunterricht inklusiv gestaltet sein?
6	[0:02:36.9] B1: Da würde ich aber auch fast/ Also das kommt immer auf die Inklusionskinder drauf an, aber das ist für mich eher Klasse 1 und 2. Es kommt drauf an, wie fit die Kinder dann sind in dritten und vierten daran mitzuarbeiten, aber * da dass ja ganz/ Also jeder arbeitet ja gerade an der Literatur auf seinem Niveau und das ist ja sowieso gewollt, aber da noch viel mehr; gerade bei Bilderbüchern, dass irgendwie noch zu vergrößern, Lupenausschnitte sich anzuschauen für die W und E Kinder, die so ein bisschen zu fokussieren auf einen Bereich und dass sie daran vielmehr teilhaben können, als in so einem Frontalunterricht. Ja und dass das auch einfach visuell ist, das finde ich für W und E Kinder ganz klasse * und wenn sie älter werden und vielleicht nicht lesen können, können sie ja trotzdem dem Vorgelesen zuhören und das ist so schön und gerade Kinder von Kindern, die hören lieber Kindern zu, als wenn wir da jetzt was vorlesen. Und auch da kann man Arbeitsblätter dazu ja komplett runterbrechen. * Und auch für die W und E Kinder regt es ja auch die Fantasie an, vielleicht auch dann irgendwelche Rollenspiele zu spielen, aber es kommt natürlich

1/8



auch auf die W und E Kinder drauf an. Bei Autisten ist das ja eher schwierig, aber gibt ja vielfältige andere Behinderungen, die das gerne und viel machen.

7 [0:04:08.7] **I:** Jetzt würde ich gern vom Allgemeinen zu den Bilderbüchern kommen. Dabei geht es zunächst darum, dass du einmal allgemein beschreibst, welche Erfahrungen hast du überhaupt schon mit Bilderbüchern in deinem inklusiven Literaturunterricht gemacht/ gesammelt?



8 [0:04:30.2] **B1:** {...} Ich nutze Bilderbücher vor allem für Einführungen von neuen Themen. * Im Deutschunterricht, das sind dann keine Deutschthemen da geht es dann eher um den Bereich Sprechen und Zuhören, da geht es nicht um Grammatik oder Wortarten lernen oder Rechtschreibung, dafür habe ich Bilderbücher noch nicht eingesetzt. Es geht eher um Sprechen und Zuhören. Und super ist es auch in der Mathematik, da gibt es ganz tolle Bücher da habe ich zwei, die ich zur Einführung vom Thema Längen habe, das ist ganz niedlich, Millimeter ist der Floh und wenn sich die Flöhe dann übereinander stapeln, ist es ein Zentimeter, das ist für die Kinder unheimlich bildlich. {...} Zu Gewichten mache ich das Gleiche. Denn das sind so Themen in der Mathematik, die für die Kinder sehr abstrakt sind und genau dafür finde ich das total klasse *. Oder Religion, obwohl es ja eher so Klassenstunden sind/ Das Anderssein "Irgendwie Anders" zum Beispiel ist ein ganz tolles Buch für inklusiven Literaturunterricht- Ja, für das soziale Lernen nehme ich auch häufig Bilderbücher. Und im Sachunterricht sowieso. Also wenn es sich anbietet, hole ich eine Bücherkiste, da ist dann ja auch alles drin, auch Bilderbücher."Was ist Was?", so Lupenbücher und da ist das Thema ja auch noch ganz anders aufbereitet, hier gibts dann Arbeitsblätter und dann gibts auch Stunden in denen im Sachunterricht in den Bücher sich noch Infos geholt werden.



9 [0:06:23.0] **I:** Diese Bücherkiste, stellst du die selbst zusammen?

10 [0:06:27.4] **B1:** Mal so mal so, also manchmal bieten die einem an/ Wir haben hier was ganz tolles zum Thema Fledermäuse, da gab es nicht so viel, das war sehr spezifisch, da haben die dann aus allen möglichen Büchereien zusammengesammelt. Zum Thema Wald und Bäume habe ich selber zusammengestellt, dass alle Ebenen abgedeckt sind und auch alle Lernbereiche und auch alle Schwierigkeitsgrade. Also vereinzelt Bilderbücher bis zu Büchern auch nur mit Text, einige können hier auch in der zweiten Klasse schon fließend lesen z. B. Kind 1 und die brauchen dann ja auch was. Aber Bilder sind im Sachunterricht ja überall dabei.

- 11 [0:07:05.7] **I:** Du hattest ja erzählt, dass du die Bilderbücher im Bereich "Sprechen und Zuhören" sowie in vielfältigen anderen Fächern einsetzt, wenn du dir überlegst, welches Bilderbuch nehme ich, wie gehst du denn allgemein an diese Auswahlprozess heran, welche Überlegungen hast du?
- 12 [0:07:31.4] **B1:** Also/ Ich finde/ Für mich persönlich ist es wichtig, wie es aufgemacht ist, knüpft es an die Lebenswelt der Kinder an oder ist das * sehr abstrakt. Es gibt ja auch Bilderbücher, die so knallige Farben auf den Bildern haben, also das ist ja nur mein Geschmack, vielleicht hätten die Kinder ja auch einen anderen Zugang dazu, aber ich gucke dann so für mich * und vor allem finde ich wichtig, dass die Bilder aussagekräftig sind und erzählen. Also es macht ja keinen Sinn, wenn das Bild nicht aussagekräftig ist, für das Thema, dass ich eigentlich vermitteln möchte. * Genau und dann stöbere ich im Internet und gehe auch in Buchhandlungen, wenn es ganz schwierig ist für die Auswahl, dann lasse ich mich auch mal beraten aber ich bin auch viel auf Instagram unterwegs, weil man dann auch das praktische Beispiel dazu direkt sieht.
- 13 [0:08:47.0] **I:** Inwiefern berücksichtigst du in diesem Auswahlprozess die jeweilige Lerngruppe?
- 14 [0:08:55.5] **B1:** Ja, * im Grunde sehr */ klar muss ja/ muss man gerade im W und E Bereich * muss das ja auf allen Ebenen passend sein, nicht nur für Regelschüler, die da eher einen intellektuellen Zugang haben, sondern auch einfach nur/ es muss halt einfach auch nur schön sein für viele W und E Kinder, muss es einfach nur schön und ansprechend sein.
- 15 [0:09:28.0] **I:** {...} Inwiefern berücksichtigst du denn in der Auswahl Kompetenzen bzw. Kompetenzziele?
- 16 [0:09:43.4] **B1:** * Schwierig, ich glaube nicht so wie ich sollte, das ergibt sich dann, also es ist glaube ich schwierig so ganzheitlich * zu machen. Ich glaube ich mache es eher intuitiv. Ich würde
- 17 sagen, jetzt wo du mich drauf bringst aber/ es ergibt sich dann. *
- 18 [0:10:22.3] **I:** Du hast gerade schon einzelne Kriterien genannt, die kannst du gern erneut anführen und ausführen und ich würde gern erstmal ganz offen fragen wollen, welche Kriterien hast du denn für die Auswahl von Bilderbüchern?
- 19 [0:10:45.8] **B1:** Das Unterrichtsthema, natürlich als aller erstes, was möchte ich mit dem Bilderbuch für ein Thema machen. Das wären dann sowas wie Klima oder Streit.* Ja eigentlich ist über/ Also vordergründlich diese Themen und natürlich Was will ich mit dem



Bilderbuch erreichen? und Wie ist es bildlich gestaltet? Vielleicht auch die Länge, also wenn es jetzt zu lang ist, würde es sich vielleicht nicht eignen, weil es dann zu langatmig wird. Wenn es zu kurz wäre, nicht dass das alles hergibt, was ich brauche. Also auch die Seitenzahl würde ich auch sagen.

20 [0:11:40.2] **I:** Inwiefern nutzt du dieses Kriterium der Länge, um die Sprache tatsächlich einzuschätzen? Machst du das in Abhängigkeit von der Lerngruppe?



21 [0:11:56.3] **B1:** Genau, richtig. Manchmal bieten sich Bilderbücher auch an, dass man gar nicht alles thematisiert, gerade im W und E Bereich die bekommen dann nur einen Teil des Textes und mit den anderen geht man dann in die Tiefe. Wenn man dann die Gruppen doch nochmal trennt, auch das ist natürlich eine Möglichkeit bei Bilderbüchern. Da kann man ja auch schonmal was weglassen oder überspringen, das ist ja möglich, damit das für manche Kinder nicht ganz so lang ist. Für die anderen ist aber vielleicht notwendig, dass die Zwischenschritte noch besprochen werden, für bestimmte Themen.



22 [0:12:33.2] **I:** Neben der Sprache sind in Bilderbüchern ja auch die Bilder handlungstragend. Du hattest mehrfach das Kriterium der Gestaltung benannt, was sind deine Überlegungen zu den Bildern im Auswahlprozess?



23 [0:12:52.7] **B1:** Das mit den Bildern ist ja so ganz persönlicher Geschmack, das ist bei mir auch so bei Arbeitsblättern, ich würde nicht einfach irgendwelche Arbeitsblätter nehmen, die müssen für mich auch ansprechend gestaltet sein. Das geht vielleicht auch nicht jedem so, aber ich kann mich dann damit verbinden und hoffe einfach, dass die Kinder das auch können. Ist vielleicht auch Quatsch, denn es gibt ja auch Bilderbücher die sind so total krackelig gestaltet und auch das würde ich vielleicht nicht auswählen, aber die Kinder würden das vielleicht auswählen. Das ist einfach so ein persönlicher Geschmack. {...}



24 [0:13:35.2] **I:** Wenn du diesen persönlichen Geschmack, in der Fachliteratur einem Primärlesen ähnelt, nochmal versucht mit Merkmalen zu beschreiben, welche Bilder würden dich ansprechen und welche eher nicht?



25 [0:13:45.7] **B1:** Ich bin eher bei so niedlichen, süßen, lieblichen Sachen und Dinge auf Bildern, die vielleicht ein bisschen/ wo ich denke das ist düster gestaltet, da wäre ich jetzt eher nicht. Aber das ist alles eine persönliche Empfindung.

- 26 [0:14:05.2] **I:** Du hattest ja gesagt, dass du thematisch zu deinen Unterrichtsthemen auswählst. Schaust du dabei immer zunächst nach deinem Unterrichtsthema oder ist es da an mancher Stelle auch offener?
- 27 [0:14:30.5] **B1:** Es gab auch schon Momente, wo ich über Bilderbücher gestolpert bin. * Dann habe ich einen Themenbereich gemacht, der vielleicht noch gar nicht dran gewesen wäre, also schon in dem Schuljahr, aber nicht zu dem Zeitpunkt. Aber ich fand es dann so schön das Buch, dann habe ich das ziemlich schnell gemacht. Das war zum Beispiel vor ein paar Wochen mit dem Buch "Drachenpost" so * und ich habe es in einer vierte Klasse gemacht, habe es dann aber runtergebrochen für eine zweite, weil ich das so schön fand und dann haben wird das, also in der vierten Klasse ist das Briefe schreiben, in der zweiten Klasse ist das Postkarten schreiben, also habe ich es runtergebrochen auf Postkarten schreiben. Die Kinder fanden es auch toll.
- 28 [0:15:19.4] **I:** Und was hat dich an dem Bilderbuch angesprochen?
- 29 **B1:** Es ist auch die Gestaltung und auch Farben *. Das war mit so Leuchtakzenten und das stach so ins Auge. Ja und es ist auch einfach nett, wenn man dann da Briefe rauszieht und so ein bisschen handeln kann mit den Kinder und die miteinbezieht, gerade auch die W und E Kinder so "Zieh doch mal den Brief raus und lies ihn mal vor" das war natürlich super.
- 30 [0:15:48.7] **I:** Häufig sind zentral in Bilderbüchern ja auch Figuren. Gibt es da bestimmte Kriterien die du nutzt?
- 31 [0:16:04.9] **B1:** * Ne, um ehrlich zu sein nicht. Es können mal Tiere sein, mal sind es Menschen, Junge oder Mädchen. * Ne * Also da stelle ich keine Überlegungen an. Müssen nicht unbedingt immer Menschen sein, mit denen sich die Kinder identifizieren können, finde ich. Sie bauen dann ja oft so eine Beziehung zu irgendsoeinem Charakter auf und * nicht unbedingt nur zu Menschen in Bilderbüchern *
- 32 [0:16:56.8] **I:** In Bilderbüchern erzählen ja Text und Bild zusammen. Dabei gibt es ja vielfältige Möglichkeiten, so können Text und Bild dasselbe erzählen, sie können sich aber auch widersprechen. Hast du dahingehend Überlegungen in deinem Auswahlprozess?
- 33 [0:17:13.6] **B1:** Das sich das widerspricht habe ich noch nicht angewandt und auch kaum gesehen. * Und es gibt schon auch Bilderbücher, da handele ich nur mit den Bildern und lasse die Kinder erzählen und lasse den Text außenvor. Es gibt schon auch Momente wo ich den Text vorlese oder vorlesen lasse und man dann trotzdem über

das Bild spricht. Aber die Bücher, die ich hatte, da ist es dann so, dass im Bild einfach noch mehr entdeckt werden kann, als der Text hergibt. Dafür liest man vor oder lässt vorlesen und betrachtet dann nochmal das Bild. Meistens vertieft das Bild den Text, das finde ich auch ganz spannend, wenn da dann mehr zu entdecken ist, als der Text hergibt. Das die Kinder so wie Detektive dann nochmal/ das macht denen auch besonders Spaß.

34 [0:18:12.2] **I:** Bilderbücher können auch in andere Medien adaptiert werden, als App, Ebook, Theaterstück, Bilderbuchkino oder Hörbuch. Inwiefern nutzt du dafür vielleicht Kriterien in der Auswahl?

35 [0:18:30.3] **BI:** Du meinst jetzt, ob ich ein klassisches Bilderbuch nutze oder ein Kamishibai, oder oder oder?

36 [0:18:37.2] **I:** Genau

37 [0:18:37.3] **BI:** * Ich kann ja nur das nutzen, was wir hier haben. Ich nehme das Kamishibai, aber das haben wir ja nur, meistens für Klasse 1, für bestimmte Bilderbücher und Themen. Deswegen kann ich ja nur das nutzen, was wir haben. Man hätte sich ja auch was ausleihen können, habe ich aber noch nicht gemacht. Ich habe meistens eigene Bücher und da wir noch keine digitalen Tafeln haben, geht das andere auch noch nicht. Und aufm IPAD habe ich es auch noch nicht gemacht. Kamishibai habe ich in Klasse 1 schonmal gemacht. Ja aber da sind wir so ein bisschen eingeschränkt {...}

38 [0:19:22.6] **I:** Inwiefern nutzt du Hörbücher in deinem Überlegungen hinsichtlich der Auswahl?

39 [0:19:26.0] **BI:** Ja, eher Hörspiel, dass ist ja ein/ ich weiß nicht ob das mitreinspielt, also diese Klasse liebt die "Drei Fragezeichen Kids" in jedem Kunstunterricht und bei jedem Frühstück und überall wo * es leise ist, fragen sie, ob sie weiterhören können. {...} Es gibt natürlich auch Kinder dessen Zugang ist das gar nicht, das Auditive. Die kriegen es dann auch nicht hin zuzuhören, {...} aber die meisten lieben das. Aber wir thematisieren das dann nicht im Unterricht. Aber das schult ja auch das Zuhören. Dann brechen wir ja auch irgendwann ab und dann schult es ja auch das, wenn man dann weiterhört, wo waren wir stehen geblieben, wo geht es weiter?

40 [0:20:27.9] **I:** Du hast ja schon immer wieder Bezüge zu Kindern mit dem attestierten Förderbedarf W und E hergestellt. Inwiefern gibt es Kriterien oder Überlegungen für die Auswahl spezifisch für diese Zielgruppe?

- 41 [0:20:42.7] **B1:** * Ja, manches Mal fände ich es gut, wenn die Bilder eine gewisse Größe haben. Ich finde es darf nicht zu klein sein. Auch das Buch an sich nicht zu klein. Da würde ich sagen, dass das mindestens A4 für die W und E Kinder sein sollte. * Ich finde es sollte robust sein, es ist ja schon so, dass die auch andere Kräfte manchmal haben und das anfassen wollen * und wenn das dann so dünne Blätter sind/ und viele von diesen W und E Kindern springen natürlich auf Farben an, also gerade so leuchtende Farben, für die ist es genau wie für Regelschüler toll einen Detektiv zu spielen in Bildern und bei einigen W und E Kindern sind dann die Farben einfach zu viel, das können die dann nicht verarbeiten, das müsste dann eher so ein bisschen reduzierter sein. Darauf würde ich dann drauf achten. Und der Text ist für die irrelevant, da könnte man auch einfach was erzählen für die Kinder.* Ja, eine gewisse Größe, dass sie halt auch zeigen können und vielleicht sogar was Haptisches, gibt es ja auch in Bilderbüchern, sowas zu Fühlen ist natürlich auch super. Das musst aber natürlich auch dann wieder zum Thema passen.* Darauf würde ich achten.
- 42 [0:22:22.5] **I:** Dann würde ich zu den Abschlussfragen kommen. Zunächst würde ich dich bitten, noch einmal die Kriterien zu nennen, die dir im Auswahlprozess besonders wichtig sind?
- 43 [0:22:40.8] **B1:** {...} Also gerade für den W und E Bereich Farben, Optik, Größe, Haptik, also wie fasst sich das auch an. Gestaltung auch die Farbgestaltung und Haptik und Größe.
- 44 [0:23:14.5] **I:** Du hast jetzt Optik nochmal von getrennt von Gestaltung aufgeführt. Umfasst das noch mehr?
- 45 [0:23:21.8] **B1:** Ja, das wäre/ Optik wäre für mich so der erste Eindruck des Einbandes und die Gestaltung ist ja, wenn man dann in die Tiefe geht. * Ja man stellt sich das vor, man ist in der Buchhandlung und dann greift man zu einem Buch, was einen anspricht und dann hat man ja noch nicht hineingeschaut und da muss dann natürlich/ manchmal stöbert man ja auch einfach und geht gar nicht so gezielt aber findet trotzdem etwas und setzt das dann eher ein, weil es schön war oder weil man es schön fand. Ja und auch wie es sich anfasst, wenn das so ein (spüddeliges) dünnes/ ich finde schon so einen kräftigen Einband bei Bilderbüchern schon ganz nett, das ist ja ich ganz andere als bei Taschenbüchern.
- 46 [0:24:10.3] **I:** Gut, dann würde ich dich zum Abschluss gern fragen, ob du noch weitere Aspekte die du zum Auswahlprozess, zu Bilderbüchern zu deinen Erfahrungen ergänzen willst?
- 47 [0:24:26.0] **B1:** Ne, ich gaube ich habe viel erzählt. Ich wüsste nichts mehr {...}.
- 47 [0:24:38.2] **I:** Dann bedanke ich mich ganz herzlich für deine Teilnahme.
- 48 [0:24:41.1] **B1:** Bitte, bitte.

Interview B2

Datum: 15.06.2023

Dauer des Interviews: 31:32min

	1	[0:00:00.0] I: Einleitende Erklärung
	2	[0:00:43.8] I: Was zeichnet für dich Literaturunterricht aus?
	3	[0:00:54.8] B2: Genau also, ich finde Literaturunterricht schön, wenn er motivierend gestaltet ist. Also ich finde es sowieso immer gut einen Ansatzpunkt, um motivierenden Stunden zu schaffen für die Kinder und überhaupt eine Geschichte oder ein Buch auszuwählen, was spannend ist für die Schülerinnen und Schüler und was altersgerecht ist, was sich an der Lebenswelt der Kinder orientiert und was interessant ist für die Kinder und ich finde damit kann man die Kinder echt gut fassen und echt gut ins Boot bekommen und über Sprache ins Gespräch kommen auch.
	4	[0:01:40.2] I: Wie kann man denn Literaturunterricht inklusiv gestalten?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	5	[0:01:48.9] B2: Dann gucke ich immer danach, dass die Sprache des Buches angemessen ist. Das es viele Bilder gibt, die auch das/ den Themenstrang im Buch unterstützen. Das wir viele Gespräche führen über das Buch, eben auch den Wortschatz entlasten und schauen, dass die Kinder alles nachvollziehen und verstehen können und unbekannte Wörter klären. Ich würde sagen, inklusiver Literaturunterricht braucht handlungsorientierte und offene Aufgaben.
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
	6	[0:02:39.6] I: * Ich würde gern von dir wissen, welche Erfahrungen hast du denn schon mit Bilderbüchern in deinem inklusivem Literaturunterricht gesammelt?
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü	7	[0:02:55.4] B2: Also eigentlich habe ich bisher nur gute Erfahrungen gemacht. Die Kinder waren immer relativ motiviert dabei und ich finde auch das besonderes Bilderbücher und Bücher im Allgemeinen einen Rahmen schaffen, um auch aktuelle Themen anzusprechen oder eben Themen die schwierig oder abstrakt sind für die Kinder. Dabei denke ich an bspw. Umweltschutz, dazu haben wir ein Bilderbuch gelesen, das den Kinder das Problem und die Auswirkungen näher gebracht hat, ohne dabei so einen erhabenen Zeigefinger immer dabei zu haben. Oder wirklich Hassattacken oder Tod, das sind ja alles so Themen, da weiß man als Lehrer oder Lehrerin auch schonmal nicht so genau, wie man darüber ins Gespräch kommen soll *. Da finde ich Bilderbücher einen schönen Gesprächsanlass.
..K 6.2 Auseinandersetzung		
..K 3.2 Thematisierung Grundmu		
	8	[0:04:00.8] I: Könntest du mir dafür vielleicht ein beispielhaftes Buch nennen?
..K 1.2 Erfahrungen mit Bil	9	[0:04:03.8] B2: Also z. B. zum Umweltschutz habe ich gelesen "Die Klimakonferenz der Tiere" oder zum Thema Tod, da gibt es ein Buch, das heißt "Hat Opa einen Anzug an". Dann gibt es noch ein ganz gutes Buch von Riccardo Simonetti, das beschäftigt sich so mit dem Thema Transgender und dem Rollenverständnis von Frauen und Männern, das heißt "Raffi und sein pinkes Tutu", sowas finde ich dann immer als ganz schöne Bücher, um ins Gespräch zu kommen und andere Sichtweisen zu eröffnen.
..K 3.1 Stereotype Vorstell		
	10	[0:04:48.5] I: {...} Wie setzt du denn Bilderbücher konkret im Unterricht ein?
..K 9.6 Kamishibai	11	[0:04:54.2] B2: Also, ich finde es immer ganz schön, das ist jetzt eher so ein beiläufiges Auswahlkriterium, aber ich finde es auch immer ganz schön, wenn es dazu auch Kamishibai Material gibt, dann kann man da eine Art Erzähltheater machen. Dadurch kann man gut ins Gespräch kommen oder erstmal das Cover anschauen und dann überlegen, worum es gehen könnte. {...} Ich finde es immer ganz schön vorzulesen, erstmal und auch irgendwie, wie bereits gesagt, schwierige Wörter und Unklarheiten zu klären. Dann wenn die Kinder Zeit haben, können sie sich auch einzeln oder in Gruppen nochmal mit dem Buch beschäftigen oder mit offenen und handlungsorientierten Aufgaben dann nochmal mit dem Bilderbuch nochmal auseinanderzusetzen, das finde ich
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		

			ganz schön. Das finde ich ganz schön, wenn man so beides hat.
		12	[0:06:25.3] I: Setzt du Bilderbücher vorwiegend im Deutschunterricht ein?
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		13	[0:06:32.4] B2: Ne, also auch im Sachunterricht z. B. wenn es um Klimaschutz oder Sexualerziehung geht. Also Sachunterricht oder auch im Klassenrat, wenn es da/ wenn es da ein Thema gibt, jetzt z. B. das was ich eben gesagt habe mit "Raffi und sein pinkes Tutu", wenn * / jetzt gerade gibt es bei mir ein paar Jungs die es gut finden sich die Fingernägel anzumalen und wenn dann da sowas kommt wie "Ach das ist ja Mädchenkram" dann bespreche ich das schon mal mithilfe dieses Bilderbuches im Klassenrat {...}
		14	[0:07:20.8] I: {...} Jetzt würde ich gern mit einer Metaperspektive auf den Auswahlprozess schauen. Wie gehst du denn vor, wenn du vor der Aufgabe stehst ein Bilderbuch auszuwählen?
		15	[0:07:40.0] B2: * Also, * so zwei verschiedene Vorgehensweisen würde ich jetzt mal sagen. Also entweder ich habe ein Thema, wo ich denke das liegt jetzt an, da würde ich gern mal drüber reden und ich suche einen Aufhänger dafür, dann gehe ich nach Thema und suche mir ein passendes Bilderbuch oder wenn ich einfach denke, ach wir könnten mal wieder (unv.) Bilderbüchern arbeiten oder mit mit einem Buch arbeiten. Dann schaue ich, wenn ich im Laden bin, dass ich die in die Hand nehmen kann und dann lese ich da so ein bisschen rein und gucke ob das von der Sprache her zur Klasse passt oder ob mir die Bilder gut gefallen.
		16	[0:08:49.7] I: Da klang jetzt schon an zwei Stellen an, dass du in diesem Prozess auch die Lerngruppe berücksichtigst, sowohl sprachlich als auch thematisch. Gibt es ggf. noch weiteres wo du die Lerngruppe in deinem Auswahlprozess berücksichtigst?
..K 2.2 Lerngruppe, didaktische Ü		17	[0:09:13.7] B2: * Ja, das ist jetzt schwierig, inwiefern ich wirklich die Lerngruppe berücksichtige, weil ja natürlich innerhalb der Lerngruppe alle Kinder anders sind, aber man hat ja schon manchmal so Lerngruppen wo man sagt "Ach die haben besonders viel Humor oder finden es gut, wenn ein Buch besonders spannend ist oder wenn das Detektivgeschichten sind" dann schau ich nochmal, dass das dann zur Lerngruppe passt *. Ja ansonsten würde ich / Also es sind eher so persönlichen Sachen, also ob mir die Bilder gefallen *. Ich schaue, ob das ein Buch ist, dass sowohl Jungs als auch Mädchen anspricht, ohne dabei stumpfe jetzt Klischees zu nutzen.
..K 2.1 Primärlesen			
..K 3.1 Stereotype Vorstellungen		18	[0:10:23.6] I: Inwiefern berücksichtigst du denn in deinem Auswahlprozess schon Kompetenzziele?
..K 2.2 Lerngruppe, didaktische Ü		19	[0:10:30.1] B2: Eigentlich gar nicht so genau, um ehrlich zu sein. * Ich finde eigentlich, dass man meistens sowieso viel mit den Büchern machen kann, besonders wenn man jetzt offene Aufgaben stellt, da kann man ja sowieso relativ viele Kompetenzziele abdecken und auch wenn ich/ wenn es oft Material zu den Büchern gibt, kann man sich ja trotzdem noch weitere Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzziele ausdenken, die man mit dem Bilderbuch abdecken will. Also im Vorhinein würde ich sagen, schaue ich gar nicht unbedingt danach.
		20	[0:11:18.1] I: Gibt es didaktische Überlegungen die in deinem Auswahlprozess relevant erscheinen?
..K 9.4 Lebensweltbezug		21	[0:11:29.9] B2: * Ich denke/ Also {...} Ich schaue, ob das vom Thema her, ob das die Kinder ansprechen könnte und zur Lebenswelt der Kinder passt * Dafür schaue ich, dass das vielleicht auch aktuelle Themen sind, also nicht nur in der

<p>..K 9.4 Lebensweltbezug</p> <p>..K 9.6 Kamishibai</p>	<p>22</p>	<p>Klasse, sondern auch gesellschaftlich aktuelle Themen, jetzt in größeren Klassen. Dann wie gesagt, wenn das so Folien noch gibt für das Kamishibai, dann schaue ich da nochmal, weil ich finde, dass das für die Kinder schon nochmal einen anderen Eindruck macht, wenn die die Bilder so groß sehen in so einem Erzähltheater. {...} Manchmal hat man ja auch ein Bilderbuch, das man anschaut und sofort eine super Idee dazu hat, welche Projektarbeit oder welchen Rahmen man dazu gestalten kann.</p>
<p>..K 2.1 Primärlernen</p> <p>..K 6.1 Förderung der Identitätse</p>	<p>23</p>	<p>[0:13:04.9] B2: Also ich gucke erstmal/ * Ich schaue nach dem Thema und den Bildern *. Da finde ich es echt immer wichtig, ob die Bilder mir gefallen. Außerdem finde ich es wichtig, ob da irgendwie Personen vielleicht drin vorkommen, mit denen sich die Kinder identifizieren können. Dafür können die so vielleicht das gleiche Alter haben ungefähr *. Ob das irgendwas besonderes hat, das ist irgendwie so meins. Also besonders spannend, witzig oder eine besondere Pointe am Ende, das finde ich sehr gut.</p>
<p>..K 2.2 Lerngruppe, didaktische Ü</p> <p>..K 3.1 Stereotype Vorstell</p> <p>..K 9.4 Lebensweltbezug</p> <p>..K 3.2 Thematisierung Gn</p>	<p>24</p> <p>25</p>	<p>[0:13:55.5] I: Du sagst, du wählst thematisch aus und nimmst dabei sowohl aktuelle Themen als auch Themen die in der Klasse auftreten als Kriterium. Könntest du für diese Themen einmal Beispiele nennen?</p> <p>[0:14:15.5] B2: Also z. B. (unv.) * manche Kinder hatten einen (Piratensplin) dann habe ich halt auch ein Bilderbuch ausgesucht, wo es um Piraten ging, das war "Kapitän Knitterbart und seine Bande". Das war irgendwie total nett, weil man da auch viel drumherum machen konnte, z. B. eine Flaschenpost schreiben (unv.) und so *. So ein paar habe ich ja bereits gesagt, mit dem Transgender- oder Rollenverständnisthema. Zum Umweltschutz, das war jetzt im letzten Jahrgang auch mit Fridays for Future, da habe ich dann das Buch zum Umweltschutz herausgesucht. Oder wenn gerade/ Wenn ich merke, dass die Kinder mir erzählen, dass jetzt irgendwie Großeltern gestorben sind, dass man sich dann nochmal mit dem Thema auseinandersetzt, das ist jetzt auch etwas, was einige Kinder in der Klasse betrifft, wo ich das wichtig finde, dass die Kinder es kennenlernen, dass man über so schwere Themen mal spricht.</p>
<p>..K 9.2 Figuren</p> <p>..K 9.2 Figuren</p> <p>..K 3.2 Thematisier.</p> <p>..K 3.1 Stereotype Vorstellungen</p>	<p>26</p> <p>27</p>	<p>[0:15:49.9] I: Von den thematischen Kriterien würde ich gern einmal zu den Figuren als Auswahlkriterium kommen. Du hattest ja bereits angesprochen, dass so eine Art Identifikationspotenzial gegeben sein sollte, vielleicht könntest du da diese Kriterien hinsichtlich der Figuren noch weiter ausführen?</p> <p>[0:16:03.8] B2: Genau, also * ich finde es gut, wenn die Figuren so ungefähr im selben Alter sind, wenn die Figuren eben auch so ein bisschen aus ihrem Tag erzählen. Ich finde es auch gut, wenn das nicht so perfekte Figuren sind, bei denen alles rund läuft, sondern wenn die auch mal Probleme und Streitigkeiten mit Freunden haben im Buch. Wenn die auch mal Schule blöd finden, dann finde ich das auch ganz gut und wenn die Figuren nicht diese Rollenklischees erfüllen. Deshalb finde ich diese Pferde und Reitergeschichten entwickelt für Mädchen ganz schrecklich. * Also, wenn das wirklich Bücher sind, die / Also, wenn das auch Figuren sind, die diese Rollenklischees bedienen. {...}</p>
<p>..K 4.5 Bildungssprachliche Mitt</p>	<p>28</p> <p>29</p>	<p>[0:17:15.6] I: Inwiefern nutzt du denn Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p> <p>[0:17:22.9] B2: Also ich schaue das jetzt nicht zu viele, kommt auf die Klassenstufe an/, also dass man Kinder nicht mit zu vielen Fremdwörter oder Komposita überlastet. Ich finde wenn man zu viele Wörter klären muss, dann</p>

..K 8.1 sprachliche Kriterien	}	<p>kann auch die Geschichte mal verloren gehen. Aber wenn die Kinder dann älter werden, finde ich es auch falsch, ein Buch zu nehmen, das in leichter Sprache geschrieben ist, weil dann schon viel von der Spannung und der Message verloren gehen kann und auch von dem typischen Autorenstil. Ich finde es eigentlich gut, wenn man versucht so einen Mittelweg zu finden und auch eben schaut, dass man den Wortschatz entlastet auch für die Kinder mit Migrationshintergrund, die noch Deutsch lernen oder auch für die Kinder mit Förderschwerpunkt W und E. Bei den W und E Kindern würde ich auch noch anders unterstützen, nicht nur mit Sprache, wenn die Bilder im Buch nicht ausreichend sind, sage ich mal.</p>
..K 9.1 Bildebene	}	<p>30 [0:18:37.4] I: Zu den Bildern hattest du auch schon einiges erwähnt. Du hattest gesagt, dass die Gestaltung der Bilder dich ansprechen muss. Welche Merkmale findest du dafür, dass dich Bilder weniger oder mehr ansprechen?</p>
..K 5.3 Bild-Text-Interdependenz	}	<p>31 [0:18:55.1] B2: Ich finde Bilder ansprechend, wenn die nicht zu überladen sind. Dabei kommt es aber immer auf das Buch an. Also eigentlich finde ich es gut, wenn die Bilder die Geschichte begleiten, dass die Kinder das eben auch nachvollziehen können anhand der Bilder. Also darf auf den Bildern nicht zu viel passieren, z. B. mehrere Szenen oder sowas, weil dann wissen die Kinder gar nicht mehr, wofür steht denn das Bild da jetzt. Die Bilder sollen den Text begleiten, so dass man mit den Bildern gut der Geschichte folgen kann, auch wenn man nicht den kompletten Text verstanden hat. Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch Bilderbücher, die davon leben, dass ganz viel passiert auf einem Bild, auch viele Szenen gleichzeitig laufen, und dass man da ganz viel entdecken kann und ich/ Ich finde solche können mal eingestreut sein, die Bilder, auf denen man ganz viel entdecken kann, das ist ja auch gut für einen Gesprächsanlass für die Kinder.</p>
..K 5.4 Komplexität der Handlung	}	<p>32 [0:20:16.7] I: Damit hast du auch erklärt, was dir wichtig ist, wenn Bilder und Text zusammen erzählen.</p>
..K 5.3 Bild-Text-Interdependenz	}	<p>33 [0:20:23.9] B2: Genau.</p>
..K 5.4 Komplexität der Handlung	}	<p>34 [0:20:25.6] I: Die Bilder begleiten den Text. Hast du vielleicht auch schon mal Bilderbücher eingesetzt, wo Text und Bild sich widersprochen haben?</p>
..K 5.3 Bild-Text-Interdependenzen	}	<p>35 [0:20:34.4] B2: * Mal überlegen. Ne, das, wo die sich widersprechen, das habe ich eigentlich noch nicht *.</p>
		<p>36 [0:20:47.9] I: Bei Bilderbüchern gibt es ja auch die Möglichkeit in anderen Medien repräsentiert zu werden. Du hattest das Kamishibai als eine Vergrößerung und eine Art Bilderbuchkino bereits angesprochen. Auch Adaptionen als Apps, Ebooks, Theaterstücke, Filme oder Hörspiele wären denkbar. Inwiefern spielen diese Adaptionen im Auswahlprozess eine Rolle?</p>
		<p>37 [0:21:13.9] B2: Also du meinst, wenn es das schon vom Verlag gibt?</p>
		<p>38 [0:21:18.7] I: Genau unter anderem.</p>
..K 7.1 Multimedialität	}	<p>39 [0:21:21.0] B2: Im Moment noch wenig, * weil es glaube ich zu denen Bücher, die ich bisher benutzt habe wenig zusätzliches Material gab. Aber ich glaube das wird jetzt immer mehr und dann finde ich das natürlich einen schönen Zusatz. Aber es wäre jetzt kein Ausschlusskriterium im Moment für mich, wenn es das nicht gibt. Also wenn es da keine App oder kein Hörbuch gibt. Also zu "Käpitän Knitterbart" gab es auch einen kleinen Film, der mit animierten Bilder aus dem Buch gearbeitet hat, also war genauso gezeichnet wie die Buchbilder. Das fände ich ganz schön, aber wir haben das am Ende geschaut, da hatten wir uns schon so tiefgründig mit dem Buch beschäftigt, da finde ich das gar nicht</p>
..K 7.1 Multimedialität	}	

..K 7.1 Multimedialität		<p>mehr so nötig. Aber Apps finde ich natürlich super, wenn die Kinder dann auch noch ein paar Aufgaben oder weiterführende Dinge zu dem Buch machen können, weil das ist ja schon auch nochmal ein anderer Kanal bzw. ein anderes Arbeiten.</p>
		<p>40 [0:22:32.5] I: Dann würde ich gern spezifisch am W und E Standort diese Zielgruppe fokussieren. Inwiefern nutzt du spezifische Kriterien diesbezüglich in deinem Auswahlprozess?</p>
..K 8.2 Bildliche Kriterien		<p>41 [0:22:50.8] B2: Da schaue ich noch ein bisschen genauer nach den Bildern, dass diese groß genug sind und dass der Wortschatz entlastet ist, ohne dass die Geschichte für die Kinder mit W und E verloren geht und ich es schaffe alles aufzugreifen und zu besprechen. Dazu sollte es irgendwie Handlungen ermöglichen.</p>
		<p>42 [0:23:32.7] I: Hast du da bestimmte Merkmale an denen du festmachen würdest, ob ein Bilderbuch mehr oder weniger für einen handlungsorientierten Literaturunterricht eignet?</p>
..K 9.3 Verfügbarkeit		<p>43 [0:23:47.8] B2: * Ne, also ich glaube ich schau dann einfach das Buch an, lese es durch und * ja/ dann schaue ich, ob mir direkt eine Idee kommt oder ob vielleicht schon im verfügbaren Begleitmaterial etwas Anregendes zu finden ist, wie man das/ also in den allermeisten Fällen fällt einem ja irgendwas ein, um ins Handeln zu kommen und handlungsorientierte Aufgaben zu stellen. Aber danach würde ich auch einfach schauen, ob mir da eine Idee kommt oder ob es dazu schon Anregungen gibt. {...}</p>
		<p>44 [0:24:35.2] I: Da würdest du sagen, du greift auf Erfahrungen im doppelten Sinne zurück? Also zum einen deine eigenen aber auch Erfahrungen die man irgendwo sieht oder die durch Begleitmaterialien schon erhoben wurde oder erprobt?</p>
		<p>45 [0:24:51.6] B2: Ja genau</p>
		<p>46 [0:24:54.1] I: Im Hinblick auf Wortschatz, was du als Kriterium mehrfach benannt hast, worauf achtest du da?</p>
..K 9.1 Bildebene		<p>47 [0:25:09.0] B2: Ich achte darauf, dass die Handlung durch die Bilder unterstützt wird * und dass der Wortschatz angemessen ist, also wenig Fachbegriffe und Komposita, für die Kinder der Klasse. Also so dass er nicht zu überfordernd ist und auch nicht durch leichte Sprache die Geschichte verloren geht.</p>
..K 4.5 Bildungssprachlich		
		<p>48 [0:25:35.2] I: Wie würdest du dieses Kriterium mit Merkmalen beschreiben?</p>
..K 4.5 Bildungssprachliche Mitte		<p>49 [0:25:45.4] B2: Also nicht zu lange Schachtelsätze, nicht zu viele unbekannte Wörter oder Wörter, die im Umfeld der Kinder nicht mehr vorkommen, also so älterer Begriffe, die keiner mehr benutzt.</p>
		<p>50 [0:26:12.6] I: Bevor wir zu den Abschlussfragen übergehen, hattest du jetzt mehrfach das Kriterium "Lebensweltbezug" benannt. Wie versuchst du diesen Lebensweltbezug herzustellen bzw. wie würdest du dieses Kriterium definieren?</p>
..K 9.4 Lebensweltbezug		<p>51 [0:26:29.1] B2: Also */ Das ist jetzt eine schwierige Frage, für ein Beispiel. Aber/ Dass da jetzt nichts total Unverständliches passiert, würde ich jetzt mal sagen. * Vielleicht auch durch die Figuren, dass in der Geschichte auch Kinder eine Rolle spielen, oder das Kinder menschliche Züge annehmen, um Sachen einfach ein bisschen besser nachvollziehbar zu machen. * Also das jetzt natürlich auch nicht ausschließen soll, dass die Geschichte im Weltall spielt oder dass da ganz neue Aspekte angesprochen werden, aber/ Ja, also ich</p>
..K 9.4 Lebensweltbezug		
..K 9.4 Lebensweltbezug		



finde/ Also so dass die Kinder das einfach nachvollziehen können, vielleicht? Die Kinder sollten das auch Verstehen können und einen Bezug aufbauen können und darüber in die Diskussion zu kommen z.B. hier in der Schule haben wir einige gut situierte Familie, wenn da jetzt eine Geschichte ist über sehr arme Menschen, dann gehört das eher nicht zur Lebenswelt der Kinder, die haben jetzt kein Problem damit, dass da regelmäßig Essen auf dem Tisch steht. Ich finde aber, dass sowas dann trotzdem zum Lebensumwelt der Kinder/ Also das würde dann doch die Lebenswelt der Kinder tangieren, wenn es eine Geschichte ist, von einem Kind das in Armut lebt. Ich glaube, dass die Kinder nicht so gut sich damit identifizieren können oder das verstehen können, wenn es jetzt um einen Erwachsenen in derselben Situation geht. Ich finde man muss die Kinder da immer mitreinholen, wenn es das Thema nicht, wie z.B. beim Thema Armut, dann muss es über die kindliche Figur kommen, die einen Bezug zur Lebensumwelt gehört. Da fände ich es besser, wenn ein Kind seine Geschichte erzählt, bspw. wie sieht die Schule bei mir aus, wie sieht das Zimmer aus, hat es überhaupt ein Zimmer und mit welchen Spielzeugen spielt es.

- 52 [0:29:16.9] I: Vielen Dank, dass du das Kriterium nochmal ausgeführt hast. Zum Abschluss würde ich gern nochmal von dir wissen, welche Kriterien findest du in deinem Auswahlprozess besonders wichtig?
- 53 [0:29:30.9] B2: * Ich finde wichtig, dass * das Bilderbuch / Also mir Gedanken darüber zu machen, ob das Buch die Kinder in der Klasse ansprechen könnte. Dafür ist das Thema wichtig. Ich finde die Bilder sehr wichtig *. Ich finde es wichtig, dass da etwas besonderes in der Handlung passiert, also z. B. ein Spannungsmoment entsteht. Irgendwelche Emotionen im Buch z. B. Wut oder Freude, die die Kinder damit verknüpfen, damit die Kinder das Buch nicht nur gelesen haben, sondern auch noch länger Emotionen mit dem Bilderbuch verknüpfen und es auch einen Unterschied macht, ob man das gelesen hat oder nicht.
- 54 [0:30:29.5] I: Gibt es denn noch weitere Aspekte, die du noch ergänzen willst, hinsichtlich des Auswahlprozesses, der Arbeit mit Bilderbüchern oder bestimmter Kriterien, die dir jetzt im Laufe des Interviews noch nicht ausreichend thematisiert wurden?
- 55 [0:30:41.2] B2: Also eigentlich finde ich es wichtig, dass man einfach informiert bleibt, welche Neuererscheinungen auf den Markt kommen oder welche neuen Themen auch in Bilderbüchern thematisiert werden, gerade auch mit dem Rollenverständnis, das wäre vor fünf Jahren vielleicht noch nicht so gekommen wäre, deshalb finde ich es gut, wenn man da informiert bleibt. Auch bei den Kindern sollte man informiert bleiben, um da aktuelle Themen und Gedanken zu erfahren.
- 56 [0:31:28.7] I: Gut, dann bedanke ich mich ganz herzlich für deine Teilnahme.
- 57 B2: Gerne.

Interview B3

Datum: 09.06.2023

Dauer des Interviews: 38:23min

	1	[0:00:00.0] I: Einleitende Erklärung
	2	[0:00:43.7] I: Was zeichnet für dich Literaturunterricht aus?
..K 3.1 Stereotype Vorstellungen	3	[0:00:47.6] B3: * Die Begegnung mit Literatur im eigentlichen Sinne. Eine nicht Festschreibung eines Kanons, also Kinder lesen das, was sie lesen wollen, was ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. Gleichzeitig ist es so/ Also ich spanne in meinem Unterricht immer so eine Art Zweiergespann, zum einen wählen die Kinder das aus, was ihren Bedürfnissen und Interessen entspricht, gleichzeitig biete ich aber auch den Rahmen mit Literatur, wo ich sagen würde, dass sollten die Kinder schonmal gehört der gelesen haben, das bringt einen Mehrwert, weil bestimmte Thematiken aufgegriffen werden. So haben wir vor kurzen "Raffi und sein pinkes Tutu" gelesen. In der Geschichte will ein Junge ein pinkes Tutu tragen und da gehe ich davon aus, dass das die Perspektiven und die Möglichkeiten der Kinder erweitert. Dann ist mir die vielseitige Begegnung mit Literatur in meinem Literaturunterricht natürlich auch wichtig. Das bedeutet, wir lesen nicht nur, sondern wir schreiben nach Beate Lessmann und ihrer Lesezeit, d. h. wir führen ein Buchjournal, wir nutzen Antolin und führen verschiedene kleine Lesungen durch u.a. letzte Woche da haben wir uns eine Autorenlesung angehört, es war nur ein Livestream aber trotzdem spannend. Wir führen Tagebücher, wir werden kleine Schulkartons führen, also durchaus eine Handlungsorientierung auch mit dabei. {...}
..K 1.1 Verständnis eines ii		
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
	4	[0:02:26.4] I: Wie würdest du sagen, kann dein beschriebener Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	5	[0:02:34.7] B3: Naja, indem die Perspektive/ Also es geht ja auch hier/ Es wäre ja, wenn man es ganz unterbricht an der Stelle auch die Barrierefreiheit, also die Möglichkeit, dass alle überhaupt in der Lage sind Literaturunterricht in einer Art und Weise zu genießen. Dafür müssen zwangsläufig verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden. * Auch verschiedenste Niveaustufen, das wäre ja die Grundvoraussetzung. D. h. durch die Digitalisierung besteht jetzt die Möglichkeit durch Bilder dauerhaft an der Tafel zu unterstützen. Ich kann auch etwas unter die Dokumentenkamera legen {...} Ich kann etwas über Tonaufnahmen machen, damit die Kinder sich dann Geschichten nochmal über die iPads anhören können. Dann ist es ja auch grundsätzlich so, dass wir Bücher vorlesen {...}. Wenn ich Bücher vorlese, nehme ich meistens die Niveaustufe, die mir das Buch anbietet. Aber wenn ich mit den Kinder arbeite, dann differenziere ich aber die Literatur runter. Da gibt es ja verschiedene Möglichkeiten. Wenn man dann doch eine gemeinsame Literatur wählt, dann gibt es ja inzwischen so wunderbar dreifach differenzierte Werke, die man anbieten kann. Ich arbeite dazu mit den Hörstiften, also die wo man etwas raufsprechen kann und die Kinder es abspielen können. Es geht so darum, den Kindern zu ermöglichen, die Literatur überhaupt genießen zu können.
..K 1.1 Verständnis eines ii		
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
..K 1.1 Verständnis eines ii		
..K 1.1 Verständnis eines ii		
	6	[0:04:00.3] I: {...} Nach dieser allgemeinen Betrachtung, würden wir jetzt den Fokus auf das Medium Bilderbuch legen. Da würde mich interessieren, welche Erfahrungen hast du den schon mit Bilderbüchern in deinem Literaturunterricht gemacht?
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü	7	[0:04:19.4] B3: Man muss jetzt natürlich dazu sagen, ich bin sehr Bilderbuch geprägt, ich habe in der Doktorarbeit von Fr. X. mitgearbeitet, wo wir in Kindergärten gegangen sind und textfreie Bilderbücher vorgelesen, um die Erzählfähigkeit von Kindern zu fördern. {...} Demzufolge zieht sich das bei mir durch. Bilderbücher sind ein sehr sehr wichtiges Mittel. Ich bin ein Freund von Wimmelbüchern, auch die textfreien Bilderbücher, die mittlerweile ja ziemlich ein Vogue sind, das ist sehr schön, haben viel Einzug bei mir gefunden. Sie werden als Schreibanlässe im ersten und zweiten Jahrgang genutzt. D. h. wir arbeiten sehr viel mit Bilderbüchern. Wir haben auch zu jedem eingeführten Buchstaben,
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		

..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		aber erst seit dem Halbjahr, ein passendes Bilderbuch gelesen, wo halt der Buchstaben entweder häufig auftauchte * oder die Figur zumindest dazu passte. Also kennen die Kinder das und sie sind es auch gewohnt. Wir versuchen auch mindestens einmal in der Woche etwas vorzulesen, mittlerweile werden die Bilderbücher dabei natürlich länger und ich würde immer noch sowas wie "Lindbergh" von Thorben Kuhlmann als Bilderbuch bezeichnen, auch wenn es sehr textlastig ist. Aber wie schon gesagt, mit den IPADs kann ich da ja dann die Bilder an die Tafel projizieren und die Kinder genießen dann die Bilder. Jetzt wird sich das vermutlich ein bisschen anpassen, wir werden jetzt weniger mit Bilderbüchern und mehr mit längeren Romanen arbeiten. Aber die ersten zwei Klassen sind Bilderbücher zentral. *
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		
	8	[0:06:08.2] I: {...} Dann schauen wir uns im Folgenden den Auswahlprozess bei Bilderbüchern an. Mich würde erstmal interessieren, wie gehst du vor, wenn du ein Bilderbuch für deinen Literaturunterricht auswählst?
..K 2.1 Primärlesen	9	[0:06:26.1] B3: Ich wähle relativ egoistisch, nämlich am Anfang nach meinem eigenen Genuss. Ich schau, ob mir das Buch gefällt und ob ich das jeweilige Bilderbuch mit der Leidenschaft, die ich normalerweise bei Bilderbüchern habe, vortragen. Das sind dann aber nur die die ich dann vortrage. Wenn es allgemein um Bilderbücher geht, nehme ich eine grobe Auswahl in der Bücherei vor, ich versuche dabei bestimmte Thematiken abzugreifen, bei denen ich die Kinder immer vorher gefragt habe/ Also ich stelle immer eine Bücherkiste zusammen und da frage ich dann immer, "Gibt es Thematiken die euch gerade interessieren?", dann gehe ich in die Bücherei; also lasse ich da auch nicht die Kinder auswählen sondern ich wähle sie aus *, dann kommen meistens noch ein paar dazu, wo ich finde, ach die Thematik ist ganz spannend, lass uns das mal anschauen {...}. Ansonsten gehe ich aber nach keinen größeren Kriterien, außer nochmal nach der Auswahl, weil du ja nach dem inklusiven gefragt hast, dass die Anzahl des Textes durchaus variieren muss. Ich möchte also Bilderbücher mit mehr Text haben und welche die mit weniger auskommen. Ganz am Anfang der ersten Klasse, habe ich auch den Übergangprozess gestaltet, d. h. da waren auch Klappbilderbücher dabei, weil die Kinder das aus der Kita und dem Elternhaus kannten {...}. Achso gleich gehe ich zur Fortbildung "Bildungskonzeption Sprache für Primar- und Elementarbereich", da habe ich zum ersten Mal gehört, dass es im Elementarbereich Bilderbuch zur Sprachförderung gibt. Gerade sind wir daran interessiert zu schauen, ob das nicht ein gutes Übergangsobjekt wäre, weil hier anscheinend ein Kanon von Büchern existiert, von dem wir hier nicht wussten. Also Bilderbücher zu nutzen, zum Einstieg, die die Kinder schon kennen. Im nächsten Jahr will ich diesen Kanon mitaufgreifen und vielleicht kleine Projekte mit den Bilderbüchern starten {...}.
..K 2.2 Lerngruppe, didakt		
..K 2.1 Primärlesen		
..K 9.5 Textumfang und Lä		
..K 9.5 Textumfang und Lä		
	10	[0:08:39.6] I: Du hast ja berichtet, dass du die Kinder fragst, welche Thematiken für sie aktuell sind. Berücksichtigst du die Lerngruppe in deinem Auswahlprozess noch in anderer Art und Weise?
..K 2.2 Lerngruppe, didakt	11	[0:08:53.8] B3: Ne, also wir haben die Niveaustufen, dass hatte ich mit der Textmenge angesprochen *. Aber speziell auf die Lerngruppe wäre es jetzt echt, welche Wünsche habt ihr, also jetzt thematisch gesehen und das ich halt gucke das die Textmenge, (unv.) Berücksichtigung findet. Ansonsten habe ich natürlich meine Klasse im Blick, da ich ja die Bilderbücher auswählen und dabei überlege, "Ja, das könnte ja für den passen oder für den passen", aber darüber hinaus habe ich keine Kriterien.
..K 9.5 Textumfang und Lä		
	12	[0:09:28.6] I: Inwiefern berücksichtigst du denn Kompetenzziele in deinem Auswahlprozess?
..K 2.2 Lerngruppe, didaktische	13	[0:09:34.7] B3: Erstmal berücksichtige ich Kompetenzen gar nicht. * Weil die

..K 2.2 Lerngruppe, didaktische C



Kompetenzziele aus den Bilderbüchern m. M. n. von den Kindern geschaffen werden können. Meiner Erfahrung nach ist es egal was ich nehmen will, ich kann ja auch einer vierten Klasse nochmal ganz klassisch "Die Torte ist weg" hinlegen und kriege trotzdem einen Kompetenzzuwachs und das ist ja das schöne an den Bilderbüchern. Ich hatte ja die Wimmelbücher erwähnt, auch da zieht sich ja jeder das raus, was er braucht und nimmt sich die Geschichte, die für ihn gerade spannend ist und erzählt die auf seine Art und Weise. Wenn ich jetzt mal/ Ich bleibe mal beim Erzählen, da wäre jetzt das eine Kind in der Lage mir alles zu benennen was auf der Seite zu sehen ist, während mir ein anderes Kind eine komplette Geschichte mit Namen und Handlung konstruiert, das geben die Bilderbücher ja her, solange ich daraus Rücksicht nehme, dass diese Kompetenzstufe abgeleistet werden können. Aber deswegen wähle ich das danach nicht aus. Maximal, aber das ist der Umkehrschluss, muss ich eine didaktische Reduktion vornehmen, wenn ich merke, das Kind kommt noch nicht zurecht mit dem Buch, möchte es aber unbedingt lesen. Dann bin ich wieder dabei, aber das kann ich erst machen, wenn ich weiß, welches Kind was auch macht. Aber ich wähle nicht so aus, dass ich sage "Meine M. hätte jetzt gern eine Buch, dass zu ihrer Niveaustufe passt", das fände ich auch ungefähr. Weil das ja auch nicht dazu ist/ Wenn wir da Piaget ranziehen, führt das ja nicht zum nächsten Schritt der Entwicklungsstufe, sondern ich lasse sie ja auf dem gleichen Stande, weil ich nur das Niveau anbiete, das fände ich sehr verwerflich.

..K 2.2 Lerngruppe, didaktische C



14 [0:11:01.8] I: Du hattest bereits eine didaktische Reduktion als eine mögliche Überlegung im Auswahlprozess benannt. Welche didaktischen Überlegungen oder Entscheidungen triffst du denn im Auswahlprozess für Bilderbücher?

15 [0:11:16.2] B3: * Also eigentlich nicht wirklich welche, weil es sich ergibt. Es ist eher die Situation/ Also ich habe ja oft keine klassischen Einheiten in meinem Unterricht, insofern ist es da schwierig zu sagen, ich wähle da anhand von didaktischen Prinzipien aus. Vielmehr lasse ich mich im Literaturunterricht/ Wie gesagt, ich nutze die Lesezeit nach Leßmann, die ist nur grob strukturiert und inhaltlich entscheiden die Kinder, was sie dann tatsächlich mit den Büchern machen, ob sie dazu noch arbeiten wollen. Ob sie unsere Kartei zum Arbeiten mit Büchern holen, das entscheiden dann die Kinder. Wenn die Kinder entscheiden das sie das Buch nur lesen und dann im Lesejournal ihre Seite ausfüllen, dann ist das für mich in Ordnung, weil es ja darum geht die Faszination der Literatur herzustellen. Wenn ich jetzt eine Einheit plane, ist es ein ganz anderer Prozess. * Also ist die grundlegende Antwort, ich habe keine didaktischen Ansprüche. *

..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü



16 [0:12:26.6] I: {...} Anhand welcher Kriterien wählst du deine Bilderbücher für deinen inklusiven Literaturunterricht aus?

17 [0:12:53.0] B3: Also * Ich gehe mal die durch, die mir so spontan einfallen. Wahrscheinlich wäre dann sowas wie mögliche Leerstellen, dann habe ich ja eben schon einmal die Thematik als Kriterium erwähnt. Die kann natürlich auch aktuelle Inhalte abbilden, z. B. Krieg und Frieden, Rassismus, Gender usw. also auch Themen, die gerade medial bei den Kindern vorkommen können. * Ich habe natürlich auch Literatur im Klassenraum, die als reine Sachliteratur für den Sachunterricht genutzt wird. Da ist das Kriterium: Die Thematik muss vorhanden und verschiedene Niveaustufen müssen berücksichtigt sein. * Dann gibt es ja durchaus/ ich lasse mich da leiten von Empfehlungen. Gut, ich bin jetzt auch Bremer und schau damit dann auch auf die Seite des Bremer Instituts für Bilderbuchforschung für Ideen. Wobei ich lange schon nicht mehr auf der Seite von Herrn Kurwinkel war, das habe ich im Studium noch mehr benutzt, danach noch die ersten Jahre und jetzt ist das ein bisschen ausgelaufen. {...} Ich habe jetzt auch das Glück, das meine eigenen Kinder in der Alter für Bilderbücher kommen und mir da mit Auswahlkriterien zusätzlich helfen, indem sie mir

..K 5.1 Leerstellenpotenzi



..K 3.1 Stereotype Vorstell



..K 9.4 Lebensweltbezug



		zeigen, was sie eigentlich spannend finden. Was in letzter Zeit noch so aufgetreten ist, ist der Comicstil in Bilderbüchern, der für mich noch als neues Kriterium mitreinkommt. Gerade weil das viele Kinder anspricht/ Das merkt man ganz deutlich, die Lesemotivation ist nicht mehr ganz so groß wie noch vor 6 Jahren als ich begonnen habe, aber der Comicstil zieht das wieder in die richtige Richtung. Das ist meiner Meinung nach entstanden durch "Gregs Tagebuch" gibt es da ja jetzt eine ganze Batterie an Werken, die den Comicstil nutzen. Das summiert sich für mich alles in den Kriterien grundsätzlich, welche Lesemotivation greife ich auf.
	18	[0:15:11.8] I: Inwiefern nutzt du denn Kriterien, um die Sprache in Bilderbüchern einzuschätzen?
..K 4.6 Lesbarkeitsindex	19	[0:15:16.4] B3 : * Kaum bewusst. Ich habe vor kurzem, wie heißt denn diese Seite, da konnte man Texte eingeben und das Sprachniveau der Texte bestimmen lassen. Habe ich dann mal probiert, aus Gag. Aber irgendwie ist das irgendwie etwas, was ich eher aus einem Gefühl heraus mache. Wie gesagt, ganz viel/ Also am Anfang muss ich ja sowieso reduzieren, wenn das jeweilige Kind draufguckt. Weil das Sprachniveau natürlich/ Weshalb ich ja am Anfang einmal angeregt hatte, dass ich auf die Menge des Textes achte. Aber auch darüber hinaus ist es ja durchaus so, dass ich mich fragen muss wonach ich die Werke auswähle. Muss ich da jetzt schauen, ich reduziere die Sprache, weil das Kind nicht so gut Deutsch kann. Das finde ich auch schon wieder ganz schwierig, weil es dann ja gar nicht herausfordert etwas herauszufinden oder mit anderen in Kontakt zu treten, um zu fragen "Hey, weißt du was das eigentlich bedeutet?". Oder ich nehme den Vokabeltrainer von Petzold {...} da kannst du Bilder reinmachen und das Wort wird vorgesprochen, also sowas kann man natürlich machen. Aber ich habe halt viele kooperative Formen in der Klasse, wenn ich ein Wort nicht verstehe, frage ich erstmal den Nachbarn und auch dann darf ich erst den Lehrer fragen so ungefähr. {...} Eigentlich berücksichtige ich das gar nicht, ich berücksichtige das erst in dem Moment, wo die Kinder mir sagen, dass sie da Hilfe brauchen. Aber ich fordere sie immer mit den Originalwerken heraus und möchte, dass sie versuchen auch die schwierigen Texte zu lesen. Ich glaube das funktioniert auch nur, wenn ich ihnen nicht alles in einfacher Form oder einfacher Sprache anbiete. * Ich finde auch das macht den/ Ich höre mich an wie früher die Dozenten, aber das macht auch den Spaß an der Literatur kaputt, wenn der ganze Text immer so einfach ist und so stark reduziert. Ich liebe ja dafür "Einsterns Schwester", weil die Texte dermaßen öde und langweilig sind, die da gelesen werden sollen. "Mama geht zu Tom", da denke ich mir dann immer, wer will sowas denn lesen, da hat keiner Lust drauf. Von daher * suche ich die Bilderbücher nicht wirklich nach Sprachkriterien aus, ich reagiere und handle auf die Kinder.
..K 9.5 Textumfang und Länge		
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	20	[0:17:34.0] I: Neben der Sprache sind in natürlich auch die Bilder in Bilderbüchern handlungstragend. Inwiefern nutzt du diesbezüglich Kriterien?
..K 9.1 Bildebene	21	[0:17:41.3] B3 : Auch das ist ja total unterschiedliches ästhetisches Empfinden. Also ich habe/ Also klar, ich habe so bestimmte Lieblingsillustratoren, die ich gerne mag, weil ich sie gerne mag. * Aber das * hat nichts * zu bedeuten. Ich merke gerade, dass ich auch mit den Kindern/ Weil ich Thorben Kuhlmann vorhin schon erwähnt habe, der bietet so viel an. Da ist die Illustration so spannend, die in sich schon so viel erzählt. Da haben die Kinder auch schon so WOW-Momente, weil seine Kunst ist auch nicht so einfach. Da sind viele Details drin, da ist eine schöne Kulisse da, da sind schöne Farbakzente gesetzt und das ist nicht dieses klassische Clip-Art Zeug, was man aus den Bilderbüchern der Kleinen kennt. {...} Mit sowas, ich habe ja auch Kunstunterricht bei meinen, können wir auch eine mal eine Bildbetrachtung machen. Aber das Empfinden für Kunst ist ja so dermaßen dramatisch anders, auch zwischen mir und den Kindern, weil ich diesen Comicstil aus bspw. "Gregs Tagebuch" den finde ich
..K 9.1 Bildebene		
..K 2.1 Primärlesen		

<p>..K 2.1 Primärlesen</p> <p>..K 2.1 Primärlesen</p> <p>..K 9.1 Bildebene</p>	<p>furchtbar, damit kann ich nichts anfangen, aber die Kinder stehen total darauf, deshalb biete ich es auch an. Vielleicht versuche ich eine Brandbreite zu bieten, aber ich glaube das meiste ist von mir gefärbt, je nachdem, was ich so spannend und anregend finde, weil ich dann ja auch das Cover im Buchladen entdecke. Auch da habe ich kein Auswahlkriterium, ich biete es an und reagiere darauf. Die Kinder sind da auch ganz offen. Ich weiß noch eine Studentin, damals bei Jochen Hering, hat mal etwas zum Posttraumatischen Belastungssyndrom gemacht, und hat das alles in so * Horst Janssen Stil, also in Krackellinien gemacht, das fanden die Kinder auch toll, das hat die gar nicht weiter interessiert. Sie hatten dabei etwas mehr Probleme das zu deuten, aber das fanden sie auch wiederum ganz spannend. * Von daher habe ich da nichts was mich steuert, ich reagiere situativ, was braucht das Kind jetzt. *</p>
	<p>22 [0:19:48.0] I: Schauen wir doch nochmal auf die thematische Auswahl. Da hattest du bereits mehrfach gesagt, dass du da die Interessen der Kinder als zentral ansiehst. Da gibt es vielfältige individuelle Interessen. Welche Kriterien nutzt du denn dann für die thematische Auswahl?</p>
<p>..K 3.1 Stereotype Vorstellungen</p> <p>..K 2.1 Primärlesen</p> <p>..K 3.1 Stereotype Vorstell</p> <p>..K 3.1 Stereotype Vorstell</p>	<p>23 [0:20:11.2] B3: * Ich bin am überlegen, ob es tatsächlich so schwer ist alle Interessen zu berücksichtigen. Man hat natürlich bestimmte Stereotype die vorhanden sind und auch kommen. Wobei ich mich da bemühe, dass Pferde oder Fußball nicht überhandnehmen, sondern eher in übergreifenden Thematiken auftauchen, also sowas wie Wald, (unv.), also Sachthemen sind bei meinen sehr beliebt, auch Tiere in vielerlei Hinsicht. Das Einzige, was ich noch so mitreibringe, ist Technik, weil ich das selber sehr spannend finde und die Kinder da auch sehr interessiert sind *. Und dann verschiedene Aspekte, eigentlich das die Brandbreite/ Also was ist noch an Gesundheit dar usw. Ich glaube, ich versuche bewusst nicht die Genderstereotype zu bedienen, sondern übergreifende Themen zu finden. Also wenn ich jetzt "Wer trägt ein pinkes Tutu" oder so lese, dann habe ich auch Balletbücher dabei, aber so ist das ja nicht, weil das interessiert ja Kinder. Aber das ist jetzt nicht so, dass ich da jetzt rosa Bücher auf der linken Seite und blaue Bücher auf der anderen Seite habe, sondern vielmehr übergreifende Themen zur Verfügung stelle. {...}</p>
	<p>24 [0:21:32.4] I: Inwiefern nutzt du denn Kriterien, um die Figuren in Bilderbüchern einzuschätzen in deinem Auswahlprozess?</p>
<p>..K 9.2 Figuren</p> <p>..K 9.2 Figuren</p> <p>..K 3.3 Reflexion allii</p> <p>..K 9.2 Figuren</p> <p>..K 9.3 Verfügbarkeit</p>	<p>25 [0:21:39.6] B3: {...} Bei Figuren bin ich relativ offen. Das, was halt gerade passt. Das hängt aber auch wieder damit zusammen, dass ich glaube [0:22:11.3] das die Kinder gar nicht in diesem Kriterium denken. Sie werden vielleicht manchmal in eine Richtung gesteuert, aber wenn ich jetzt gucke/ Wenn ich jetzt zum Beispiel mit einer Handpuppe vor denen stehe oder ich nehme nur ein Geschirrhandtuch und lege meine Hand drunter, dass interessiert die gar nicht, dass nehmen sie alles als eine Figur war. Also klar, bei bestimmten Thematiken ist es manchmal einfacher, wenn man keine menschlichen Figuren hat und bei manchen nicht, aber meistens muss für mich die Szenerie passen, kann ich mich mit dieser Figur identifizieren? Da ist es meistens bei den Kindern völlig egal, ob das jetzt ein Teddy, eine Muschel oder ein Mensch ist. Das ist für die Kinder völlig egal, deshalb berücksichtige ich das auch wenig, weil ich nicht die Erfahrung gemacht habe, dass ich das brauche. Ansonsten muss man halt auch manchmal auch ganz ehrlich sagen, ich nehme halt auch einfach das, was da ist. Also ich gehe jetzt natürlich nicht durch das Regal und suche explizit irgendwas mit Menschen. Da nehme ich dann auch einfach das was da ist und wenn das "Raffi" war, dann ist das halt "Raffi". *</p>
	<p>26 [0:23:17.2] I: {...} Die Geschichte in Bilderbüchern wird ja bewusst im Zusammenwirken von Text und Bild erzählt. Inwiefern nutzt du diesbezüglich Kriterien?</p>

..K 5.1 Leerstellenpotenzial		27	[0:23:43.6] B3: * Das wäre die Auswahl, wenn ich lese und schaue, ob ich eine gute Leerstelle finde. Wir haben bisher wenig dazu gemacht/ Wir haben bisher die Metakognition des Bilderbuches wenig untersucht, weil es mir meistens eher um den Genuss geht, als um die inhaltliche Auseinandersetzung. Ich bin gespannt, ob sich das vielleicht mal ergibt, wenn du das so in den Raum wirfst. Aber tendenziell suche ich das Buch danach nicht direkt aus. Manchmal gibt es auch Leerstellen, die die Kinder plötzlich entdecken, wo ich vorher gar nicht drauf gekommen bin. Die einzige Auswahl, die ich jemals dahingehend gezogen habe, aber das ist eine universitäre Auswahl, weil ich da das Buch kennengelernt habe, das ist "Pfoten hoch!" ich kann den Künstler nicht aussprechen. Da ist ein kleiner Hamster, der ein Papa hat, der Bandit ist. So soll auch der Junge Bandit werden, obwohl er das nicht will und soll immer "Pfoten hoch!" sagen. Da gibt es eine Leerstelle, wo der Papa total blöd reagiert, die finde ich immer total spannend, weil ich wissen möchte, was denken die Kinder an dieser Stelle, weil ich als Erwachsener habe da eine bestimmte Meinung zu. Das Bilderbuch lese ich immer wieder nur aufgrund dieser Leerstelle vor, weil ich dann mit denen darüber philosophieren will, wie fühlen sich jetzt die Figuren usw. aber kommt seltener vor, dass ich das so gezielt mache.
..K 5.1 Leerstellenpotenzi			
..K 5.1 Leerstellenpotenzi			
		28	[0:25:17.5] I: Bilderbücher als Medium können auch als App, E-book, Hörspiel, Bilderbuchkino, Film oder Theaterstück. Inwiefern nutzt du Kriterien für diese multimodalen Formen?
..K 7.1 Multimedialität		29	[0:25:36.9] B3: * Also so Adaptionen berücksichtige ich tatsächlich eher wenig. Aber auch das liegt daran, dass du aus jedem Bilderbuch was anderes machen kannst, wenn du dich anstrengst. Wenn ich jetzt sage, wir nehmen mal Literaturunterricht in der 3ten und 4ten Klasse, da sollen die Lesetagebücher führen. Die Auswahl dieser Bücher ist ihnen völlig frei gestellt, was sie ganz mit dem Buch machen und wie sie das präsentieren, ist ihnen auch freigestellt. Ich biete meistens etwas an, eine breite Brandbreite, über Guckloch, Zeitungsbericht oder was auch immer, was halt auch den jeweiligen Niveaustufen des Kindes entspricht. Da hatte ich auch schon einen Schuhkarton oder ein Stabpuppentheater. Aber auch dafür muss ich mir das Bilderbuch nicht so analytisch anschauen, sondern die Kinder machen etwas daraus, was ihren Interessen entspricht. Wenn ich jetzt der Stabpuppenspieler bin, dann kann ich das mit gefühlt jedem Bilderbuch hinkriegen, weil ich die ja so breit adaptieren kann. * {...} Dafür nehme ich die kindlichen Interessen mit kleinen Impulsen, wenn ich das Gefühl habe, das Kind braucht noch mehr, treffe ich vielleicht eine Vorauswahl. Aber dafür schaue ich eher wieder, was kann das Kind leisten, welche Niveaustufe erreicht das Kind. Ist so ein Stabpuppentheater vielleicht auch einfacher als ein Zeitungsbericht. Aber da interessiert mich das Bilderbuch im eigentlichen Sinne nicht.
		30	[0:27:26.7] I: Gibt es spezifische Kriterien, die du für Kinder, die einen Förderbedarf attestiert bekommen haben, nutzt?
..K 1.1 Verständnis eines ii		31	[0:27:38.5] B3: * Nein, gibt es nicht. Ganz bewusst nicht. Da reden wir auch wieder über den Schritt der nächsten Entwicklung und den Aspekt der Ausgrenzung, der immer noch durch die Statuierung stattfindet. Das ich sage, "Schau mal du bist ein Förderkind, am besten noch den I-Kind Begriff" und dann Kriterien nehmen ist natürlich doof. Auf der anderen Seite selbstverständlich, wenn sie ein bestimmtes Bedürfnis haben, weil sie halt Literatur reduzierter brauchen oder Ähnliches, dann mache ich das halt. Manchmal mache ich das halt selbst, dann lesen wird das gleiche Buch aber ich habe für das Kind vorher bereits eine einfachere Version geschrieben, damit es das mitlesen kann oder ich setze jemanden daneben, der mit dem Kind über das Buch sprechen kann. Aber im Normalfall lesen bei mir alle mit und das finden sie auch gut und dann bleibe ich auch auf der Position, dass für die meisten Förderschüler genau
..K 1.1 Verständnis eines ii			
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv			

..K 1.1 Verständnis eines inklusiv



dieser Ansatz auch dazu führt, dass sich sich inkludiert fühlen. Aber die Anforderungen werden natürlich an das Kind angepasst. Da ist dann auch wieder die kritische Frage, der eine hat bei mir einen Förderstatus, der andere nicht, weil der eine den Kriterien zur Statuierung nicht ganz entspricht, aber eigentlich bräuchten beide eine Anpassung dafür. Da kann man fragen, warum mache ich das für das eine Kind aber nicht für das andere, ich mache es für alle. {...} Aber, ne da sehe ich es nicht ein andere Kriterien zu nutzen.

32 [0:29:26.8] I: Welche Kriterien sind dir denn besonders wichtig, im Auswahlprozess für Bilderbücher?

33 [0:29:40.1] B3: * Ich könnte jetzt die alten Klafki Dinger wieder herausholen, aber die würden da ja auch gut passen. Also ein Bilderbuch muss für mich in gewisser Weise ergiebig sein. D. h. ich muss viel herausziehen können. Wenn ich das lese und feststelle, dass ist eine mega stumpfe Geschichte, die wirklich kaum einen Mehrwert hat, dann lege ich es zur Seite. Es muss für mich der Lebenswelt von Kindern einigermaßen entsprechen. Es darf nicht zu speziell sein dafür müsste es m. M. n. einen Anlass geben, warum ich dann das Spezielle nutze *. Dann wäre es der Faktor der Motivation, der für mich sehr groß gefächert ist. * Dann {...} würde da jetzt auch eine Rolle spielen, das ich auch bewusst Cover zur Verfügung stelle, die reizen sollen. Denn wenn sie das Buch einmal in der Hand haben, dann legen sie es schwere wieder weg. Aber wenn ich Kindern einen Schinken hinstelle, dann greifen ein paar von meinen Kindern nicht zu, wenn ich aber das Cover zeige, dann schon eher. * {...} Wenn ich die Bilderbuchkisten, die wir haben, präsentiere, dann nehme ich mir dafür immer eine Dreiviertelstunde Zeit, d. h. ich nehme diese ganze Kiste und präsentiere die Bücher den Kindern. Ich halte die Bücher hoch und erzähle vielleicht schon was zu der Geschichte. Dabei spiele ich ganz viel mit meiner Stimme, um Spannung herzustellen und dann lege ich die alle auf meinen großen Teppich und klatsche. Dann stürmen die Kinder los und wollen alle ein Buch haben, dann besprechen wir noch wie man tauschen kann, damit man auch Bücher lesen kann, die man am Anfang wollte aber noch nicht bekommen hat. {...} Das kommt vielleicht auch noch dazu, weil ich das mit dem Cover erwähnt habe.

..K 9.4 Lebensweltbezug



..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü



34 [0:33:18.5] I: Dazu hattest du gerade das Kriterium Ergiebigkeit eröffnet und betont, dass die Geschichte nicht stumpf sein solle. Anhand welcher Merkmale würdest du diese Kriterium definieren?

35 [0:33:33.7] B3: * Gibt es Leerstellen, wäre so ein Kriterium für Ergiebigkeit. Wieviel erzählen die Figuren auch wirklich bzw. wer erzählt eigentlich? und dann wäre der Sprachstil durchaus dahingehend zu berücksichtigen, ob das eine normale Sprache ist oder das stark reduzierte, wo nicht mal mehr ein Adjektiv drin ist, um etwas ein bisschen genauer zu machen. Wie gesagt, ich bin nicht der große Freund von der einfachen Sprache im eigentlichen Sinne, weil es die Sachen so stereotyp macht, so einfach, das ist nicht schön, damit kann ich dann auch gar nichts mehr anfangen und dann regt das auch keine Fantasie an. Das alles wäre für mich Ergiebigkeit, auch wieviel kann ich herausziehen, gibt es z. B./ auch der Begriff divers an der Stelle, was ist da so alles drin, gibt es da verschiedene Momente die man ansprechen kann, vielleicht auch, dass da verschiedene Nationalitäten anders reagieren könnten. Das Probleme aufgezeigt werden, die es in der Gesellschaft auch gibt, nehmen wir auch da wieder das Thema Barrierefreiheit in vielerlei Hinsicht. * Sowas ergibt sich dann ja.

..K 5.1 Leerstellenpotenzial

..K 5.5 Erzählinstanz

..K 4.5 Bildungssprachlich

..K 1.1 Verständnis eines in



36 [0:35:08.2] I: In deinen Ausführungen hattest du das Kriterium der normalen Sprache in Abgrenzung zu einfacher Sprache dargestellt und dafür als Merkmal schon die Abwesenheit von beschreibenden Adjektiven genannt. Gibt es noch weitere Merkmale, die diesbezüglich in deinem Auswahlprozess relevant

		erscheinen?
	37	[0:35:30.1] B3: * Ja, also das Fehlen von Pronomen ist auch so ein Kriterium. Also an manchen Stellen ist es gut an anderen ist es doof. Wenn ich permanent eine Hauptsatzkonstruktion habe und Nebensätze werden weggelassen, weil sie zu beschreibend sind, das finde ich schon mal nicht gut. Auch wenn Ausrufe und wörtliche Rede immer nur mit einem eingeleitet funktionieren, damit man auch ja weiß wer da spricht, das finde ich nicht ergiebig. Auch Bezüge zwischen den Sätzen fehlen dann ja leider sehr häufig. Das sind so ganz viele Aspekte die da eine Rolle spielen. Auch die Begriffe, dass man da dann immer nur einfache Begriffe verwendet, meistens einen Oberbegriff und gar nicht mehr ins Detail geht, das finde ich dann auch unpassend. Ein Schraubenzieher ist dann immer ein Schraubenzieher und nicht mehr ein Kreuzschraubenzieher oder so was, dass wird dann ja immer weggelassen. Ein Auto ist ein Auto und kein Cabrio, da frage ich mich dann schon warum. Das wären so die Aspekte. {...} Auch in meiner Arbeit nehme ich keine Namenwörter sondern Nomen und das finden die Kinder toll. Das muss man nur vernünftig einführen als Fachbegriffe.
..K 4.5 Bildungssprachlich		
..K 4.3 Lebendige Sprache		
..K 4.5 Bildungssprachlich		
..K 4.5 Bildungssprachliche Mitte		
	38	[0:37:02.4] I: {...} Gibt es noch Aspekte, die du gern hinsichtlich des Auswahlprozesses, der Kriterien, der Arbeit mit Bilderbüchern oder Ähnliches ergänzen willst?
	39	[0:37:17.5] B3: * Nö, also während des Interviews ist mir aufgefallen, ich habe eigentlich ganz viele Kriterien, die ich aber bewusst nicht wahrnehme oder besser, die ich unterbewusst drin habe. Ich merke aber auch gerade in der Diskussion, dass meine inklusive Haltung, die ich als ZUP Leitung habe, sehr stark beeinflusst, gerade weil ich eigentlich die Haltung habe, dass Inklusion für mich nicht bedeutet wir machen alles ganz besonders vereinzelt, sondern wir schaffen eine gemeinsames Setting, indem sich alle wohlfühlen können. Dies entspricht glaube ich der Tatsache, dass ich permanent sage, ich will das gar nicht so kriteriengeleitet haben, weil mich das viel zu sehr einschränkt und auch bestimmte Dinge einfach weglässt oder meinen Blickwinkel vielleicht einschränken könnte und die Breite dann nicht mehr so abdeckt. Das wäre mir so in der Eigenreflexion aufgefallen. Das meine inklusive Haltung eine riesige Rolle spielt.
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
	40	[0:38:21.7] I: Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview mit dir.

Interview B4

Datum: 12.06.2023

Dauer des Interviews: 46:31min

	1	[0:00:00.0] I: Einleitende Erklärung
	2	[0:00:52.9] I: Was zeichnet für dich Literaturunterricht aus?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	3	[0:00:56.6] B4: Naja, da kann man, denke ich, aus unterschiedlichen Perspektiven draufschaun, aus einer eher wissenschaftlichen Perspektive, da wären dann Aspekte von Spinner zu Literaturunterricht sicherlich relevant, einige relevanter als andere, aber letztendlich ist Literaturunterricht ein Unterricht in dem man in irgendeiner Form Literatur behandelt. Das können Bilderbücher oder Romane oder Gedichte, Lyrik, Theaterstücke, auch Bezogen auf die verschiedenen literarischen Gattungen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand auf unterschiedlichen Ebenen, auf einer kreativen, * grammatikalischer, rein literarischer, wo man sich vielleicht verschiedene Erzählstrukturen anschaut, bei Bilderbüchern zählt zu Literatur natürlich auch die Bilder und nicht nur der Text dazu. Das erscheint mir auch gerade im inklusiven Literaturunterricht relevant.
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	4	[0:02:26.7] I: Du hast da gerade inklusiver Literaturunterricht schon als Begriff genannt. Wie kann den deiner Meinung nach ein Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden?
..K 1.1 Verständnis eines ii	5	[0:02:35.8] B4: * Also/ Da/ Ich glaube da muss man schauen, was man an der Stelle mit inklusiv meint. Denn wenn man damit meint, dass immer alle Kinder an diesem Unterricht teilnehmen können, dann glaube ich so inklusiv kann man Literaturunterricht nicht immer gestalten. Aber wenn man damit meint, dass man den Literaturunterricht möglichst inklusiv gestaltet, also so, dass möglichst alle Kinder daran teilnehmen können, dann sind dabei sicherlich/ ist da bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung einiges zu berücksichtigen, gerade wenn man im Bereich W und E arbeitet, wie ich. Da glaube ich, dass das EIS Prinzip zu nennen ist, was ja eher aus der Mathematikdidaktik kommt. Aber wenn ich meinen Unterricht, das gilt letztendlich für jeglichen Unterricht, auf enaktiver, ikonischer und symbolischer Ebene gestalte, dann muss ich den Schülern und Schülerinnen natürlich Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Das könnte z. B. sein, dass ich ein Bilderbuch nur */ das ich das gar nicht vorlese, sondern das vielleicht als Hörbuch oder auf einem Anybook Reader einspreche, so dass sich die Kinder das dann vorlesen können. Man könnte auch ganz vom Text weggehen auf eine darstellende Ebene, z. B. Standbilder zum Bilderbuch gestalten. Das wäre dann auf ikonischer Ebene {...} so was wie, die Bilder des Bilderbuches in eine Reihenfolge bringen. Auf der symbolische Ebene wären es dann klassische Aufgaben eines Literaturunterrichtes, bspw. Geschichte weiter schreiben, Briefe an eine Figur schreiben o. Ä. {...}.
..K 1.1 Verständnis eines ii	6	[0:05:05.0] I: Dann schauen wir jetzt fokussierter auf Bilderbücher. Da würde mich erstmal interessieren, welche Erfahrungen du bereits mit Bilderbüchern in deinem inklusiven Literaturunterricht gesammelt hast?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	7	[0:05:23.0] B4: Ja, ich glaube Bilderbücher sind gerade in der Grundschule oder besser sollten in der Grundschule zentraler Bestandteil des Literaturunterrichtes sein. * Gerade in * / Eigentlich für alle Kinder aber auch eben gerade für Kinder, die mit Schrift noch wenig Vorerfahrungen haben und dadurch Probleme haben die Geschichte zu verstehen. Da können Bilder helfen, um die Literatur zu lesen, da erscheint mir auch ein erweiterter Lesebegriff durchaus relevant. Persönliche Erfahrungen habe ich da auch schon einige gemacht, indem ich verschiedene Bilderbücher bereits im Unterricht eingesetzt habe. Die waren dabei manchmal Mittel zum Zweck. Bei Briefe schreiben z. B. gibt es ja das Bilderbuch, das eigentlich auch jeder kennen sollte, "Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben kann" und die ist natürlich ein super Anlass um ins Briefe schreiben zu kommen oder auch ins Email schreiben. Also einfach dieser förmliche Austausch miteinander und das ist für die Kinder eigentlich super
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		

- ..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü
- ..K 1.2 Erfahrungen mit Bil
- ..K 1.1 Verständnis eines li

ansprechend. * Da ist auch sehr spannend, dass das Buch multimodal zur Verfügung steht. Da gibt es ein sehr cooles Hörspiel zu und dann habe ich auch mal im Sachunterricht ein Bilderbuch genutzt, dass {...} sich mit Gefühlen beschäftigt und gerade auf dieser Gefühlsebene könnten Kindern vielleicht auch durch die Bilder ein Zugang zu den eher schwierigen Themen eröffnet werden. Aber dann kann man auch noch losgelöst von irgendwelchen thematischen Zusammenhängen nutzen, einfach als Anlass für Unterricht, nicht so zentral als Inhalt. Dabei ist dann das Bilderbuch das Gemeinsame, auch wenn viele Inklusionsdidaktiker ja behaupten, dass das Bilderbuch da kein Gemeinsamer Gegenstand sein kann, kann es das meiner Meinung nach auf jeden Fall. Denn das Bilderbuch ist dann das Verbindende, was man am Anfang einer Unterrichtseinheit bespricht und wo sich dann viele Aufgaben draus ergeben. Die können dann auch zu allen Kompetenzbereichen irgendwie passen.

8 [0:08:18.7] I: {...} Wie gehst du allgemein vor, wenn du ein Bilderbuch für deinen inklusiven Literaturunterricht auswählst?

- ..K 9.3 Verfügbarkeit
- ..K 9.6 Kamishibai
- ..K 9.3 Verfügbarkeit

9 [0:08:41.9] B4: * Es ist/ Also es ist als Lehrer sehr * / Für dich als Lehrer ist es sehr gut, wenn dir einige Sachen bei der Unterrichtsvorbereitung bereits abgenommen wurden. So ist es ja bei Bilderbüchern häufig so, dass die Kinder die Bücher auch in der Hand halten wollen, natürlich kann eine zentrale Methode des Literaturunterricht sein, dass ich ein Bilderbuch gemeinsam mithilfe eines Kamishibais lese, aber die Kinder möchten das Buch in der Hand halten und das erscheint mir auch als zentrales Element des Literaturunterricht, die Kinder eben an Literatur heranzuführen und ihnen Freude im Umgang damit zu vermitteln. Deshalb ist ein Auswahlkriterium für mich immer, ob es Klassensätze gibt. * Gibt es häufig, häufig aber auch nicht. Die kann man sich ja in der Stadtbibliothek oder auch in der Uni in der Bilderbuchbibliothek im BIBF holen. * Es ist halt super aufwendig und anstrengend selber Kopien von Bilderbüchern herzustellen, wo man ja auch immer Datenschutz immer beachten muss. Du kannst ja nicht einfach alle Seiten kopieren. Deshalb ist das immer ein Auswahlkriterium. Zu einigen Büchern gibt es schon fertiges Material, also Literaturwerkstätten, das spielt definitiv auch eine Rolle. Das ist mal besser mal schlechter, aber gibt auf jeden Fall Ideen wie man den Unterricht gestalten kann. / Also man kann es jetzt Lebenswelt nennen oder irgendwie anders, aber sicherlich kommen nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen in die Schule oder haben das gleiche gesehen und kriegen von Zuhause das gleiche mit, da gibt es natürlich riesige Unterschiede. Da ist es gerade im W und E Bereich superschwierig Bücher zu finden die auch für diese Lebenswelt der Kinder relevant sind, weil für ein Kind mit ASS ist es halt superschwer oder kann es super schwer sein Gefühle nachzuvollziehen und dann brauche ich mir kein Bilderbuch auswählen, wo es total wichtig ist die Gefühle der Figur nachzuvollziehen. Also kann ich natürlich auch machen, aber dann würde ich schon fragen, wie gehaltvoll das Ganze ist. * (unv.) Naja und gerade im W und E Bereich sind Entwicklungsverzögerungen sehr verbreitet und da muss ich dann eben auch schauen, ob ein sehr anspruchsvolles Bilderbuch mit viel oder weniger Text nehme. So allgemein/ Wenn die Bilder gar nicht kohärent zum Text sind, sondern eher dem Text entgegenstehen und widersprechen oder ergänzen, da ist dann halt die Frage wie sinnvoll das ist, wenn die Bilder eigentlich für die Geschichte "nur" ergänzend sind und gar nicht selber erzählen können, da fände ich es besser ein Bilderbuch mit gleicher Text- und Bildaussage zu nehmen. Da sind dann auch die Themen/ Da können auch die Themen sehr vielfältig sein, also manchmal hat man Kinder für die sind Tiere total cool, so was nehme ich, wenn das Bilderbuch zum Lesen anregt. Dann sind gerade im W und E Bereich weitere Sachen zu berücksichtigen, z. B. wie groß ist das Bilderbuch, es gibt ja auch sehr kleine Bilderbücher, die sind vielleicht nicht so interessant, weil die Bilder dann ja auch sehr klein werden. Für autistische Kinder kann es ja wichtig sein die Buchseiten überhaupt zu erkennen und wenn dann da kleine Details auf kleinen Seiten versteckt sind,

- ..K 9.3 Verfügbarkeit
- ..K 9.4 Lebensweltbezug

- ..K 8.1 sprachliche Kriterien
- ..K 5.3 Bild-Text-Interdenc

- ..K 8.3 Materialität und Gestaltur
- ..K 8.3 Materialität und Gestaltur

..K 8.3 Materialität und Gestaltur		dann ist das vielleicht nicht so sinnvoll. Genauso kann auch die, also ist ein kleines Kriterium,/ also kann das Material von Bilderbüchern aus dem die gestaltet sind relevant sein. Im W und E Bereich sind ja auch motorische Auffälligkeiten sehr weit verbreitet, da kann es vielleicht sogar sinnvoll sein, dass es ein Pappbilderbuch ist.
	10	[0:14:55.0] I: {...} Inwiefern berücksichtigst du denn Kompetenzziele in so einem Auswahlprozess?
..K 2.2 Lerngruppe, didakt		11 [0:15:18.3] B4: Naja, ich habe das vorhin ja schon leicht angerissen, aber ich glaube das man mit vielen Bilderbüchern auch Bezüge zu allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts Bezüge herstellen kann. Ich kann zu jedem Bilderbuch Erzählanlässe finden und im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören arbeiten, sicherlich bei einigen besser bei anderen schlechter, da kommt es darauf an, ob das Buch für die Kinder in Text und Bild anregend ist. Genauso bei Schreiben, ich kann letztendlich bei jedem Bilderbuch Aufgaben stellen, die die Kinder zum Schreiben animieren. Das kann ein Brief an eine Figur sein oder das kann sein, das ich das Buch nur bis zu einem bestimmten Punkt im Kamishibai lese und die Kinder dann das Ende erfinden sollen. Das ist ein Schreib Anlass. Ich kann auch den Text im Buch verändern und Rechtschreibfehler einbauen, dann wäre ich eher im Kompetenzbereich Rechtschreiben. Ich kann auch verschiedene Rechtschreibübungen damit machen oder einen Satz herausnehmen aus dem Bilderbuch und als Satz des Tages nutzen. Im Kompetenzbereich Lesen wäre es wichtig, dass auch das Bildlesen berücksichtigt wird. Auch da eignen sich sicher einige Bilderbücher besser als andere, aber es kommt auch darauf an, was ich daraus mache. Ich könnte ja auch die Aufgaben noch um Bilder erweitern, oder wenn die Bilder nicht so klar sind, dann muss man eben mehr Fokus auf den Text legen und da mehr Wörter und Silben lesen, das kann ja auch ein Ziel sein. Genau und Grammatikunterricht kann ich natürlich auch bei Bilderbüchern unterbringen. Ich kann natürlich Nomen, Verben und Adjektive, wenn es die gibt, im Bilderbuch suchen. Oder ich nehme Nomen aus dem Buch und lasse dazu Artikel finden oder Sätze schreiben. Ich würde sagen, auf die Kompetenzen nicht so sehr, weil die meisten Bücher irgendwie Potenziale für viele Kompetenzbereiche haben. {...}
..K 2.2 Lerngruppe, didakt		12 [0:19:10.0] I: {...} Jetzt kommen wir zu möglichen Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern. Du hattest ja bereits einzelnen genannt, die sich an der Stelle doppeln können, das ist nicht schlimm. Deshalb würde ich dich einmal offen fragen. Anhand welcher Kriterien wählst du denn Bilderbücher für deinen inklusiven Literaturunterricht aus?
..K 9.5 Textumfang und Läng		13 [0:19:51.7] B4: Also Textmenge auf jeden Fall. Ich glaube das die Textmenge Kinder überfordern kann, wenn es zu viel Text ist, gleichzeitig kann es Kinder auch demotivieren bei zu wenig Text. Auch wie Bilder gestaltet sind. Ich glaube das es Bilder gibt, die Kinder vielleicht erschrecken z. B. es gibt ja auch sehr gruselig gestaltete Bilderbücher, das kann für einige bestimmt auch spannend sein, für andere dann wieder eher hinderlich beim Umgang mit dem Buch. * Dann * Ja, Kriterien * Naja ich versuche auch * darauf zu achten, dass das Thema relevant in der Lebenswelt der Kinder ist. Das ist aber auch superschwierig das aus Erwachsenenperspektive zu beurteilen, weil ich denke, dass das dann für die Kinder interessant ist, da ist nicht mit gesagt, dass das die Kinder tatsächlich interessant finden. Gerade wenn man dann auf geschlechtsspezifische Vorlieben schaut, für viele Jungs ist dann nunmal Fussball sehr wichtig, auch wenn man das sehr klischeehaft klingt und auch wenn Mädchen dann häufig Fussball spielen, ist es für sie in Büchern irgendwie häufig nicht so interessant ist so mein Empfinden. Gerade in der vierten Klasse sind viele Mädchen in ihrer Entwicklung schon ziemlich weit und dann sind es eben doch schon so Jungsgeschichten, die für sie interessant sind. Für manche
..K 9.1 Bildebene		
..K 9.4 Lebensweltbezug		

<p>..K 9.3 Verfügbarkeit</p> <p>..K 8.3 Materialität und Ge</p> <p>..K 7.1 Multimedialität</p>		<p>sind natürlich Gruselgeschichten oder bestimmte Sachthemen besonders interessant. Ja und sonst sicherlich auch, ob Material dazu vorhanden ist. Das ist auch wichtig. Entweder um das Material direkt nutzen zu können oder um das zu erweitern oder zu adaptieren. Dann sicherlich auch, ob schon mal andere Lehrkräfte zu dem Buch gearbeitet haben, einmal aus dem Grund, dass da dann schon Material für vorhanden ist und dann sicherlich auch noch, weil man * schon vorher abklären kann, was funktioniert und was vielleicht auch nicht funktioniert. * Genau ich hatte ja vorhin nach die Materialbeschaffenheit erwähnt, das ist ein kleinere Punkt. Also einmal die Art des Materials und dann noch die Größe des Bilderbuches, ich finde z.B. aus "Die Torte ist Weg" sehr gut, weil es einfach sehr große Bilderbücher sind, insbesondere gut für die meisten W und E Kinder. Da sind zwar auch durch viele Bilder einige Reize, aber es kann dadurch ja auch ansprechen. * Und dann möglichst multimodale Zugänge, ob es dazu Ebooks, Hörspiele, Filme, bei einigen Bilderbüchern gibts ja auch Lieder oder Apps dazu*. Das ist ein Plus, aber gefühlt gibt es das von nicht so vielen. Sondern du musst immer nach dem Buch und den Kindern schauen und was kann ich aus dem Buch für die Kinder machen auf allen EIS Ebenen. Da können dann vielleicht auch Bilderbücher genutzt werden, die man in einem klassischen Literaturunterricht vielleicht eher nicht nutzen würde, weil man sich dann denkt, ja gut das Buch ist da ja schon abgeschlossen, also ich hab gar keinen unabschließbaren Sinnbildungsprozess, weil ich da eine abgeschlossenen Handlung habe. * Auch wenn ich da dann quasi keinen Anforderungsbereich drei habe, so kann es für W und E Kinder eben trotzdem durch eine spannende und einfache Geschichte die Möglichkeit sein, sich überhaupt einmal mit einem Bilderbuch auseinanderzusetzen und die merken dann, dass sie auch ein Buch von Anfang bis Ende lesen können, entweder direkt die Wörter oder die Bilder, dann ist dass Buch dafür auch nur 10 Seiten und nicht zwanzig Seiten lang.</p>
<p>..K 9.5 Textumfang und Läng</p> <p>..K 4.6 Lesbarkeitsindex</p> <p>..K 9.5 Textumfang und Länge</p> <p>..K 9.5 Textumfang und Läng</p> <p>..K 4.6 Lesbarkeitsindex</p>		<p>14 [0:26:07.6] I: {...} Dann schauen wir uns doch nochmal fokussiert einzelne Bereiche für mögliche Kriterien an. Um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen, hattest du mehrfach das Kriterium der Textmenge genannt, anhand welcher Merkmale könntest du das Kriterium ggf. definieren?</p> <p>15 [0:26:32.4] B4: * Textmenge würde ich insbesondere durch den Text pro Seite definieren. * Man kann/ Ich zähle jetzt nicht regelmäßig, aber es gibt da ja auch Instrumente wie bspw. einen Lesbarkeitsindex, mit dem man dann auch noch ein Niveau feststellen könnte. Sonst schaue ich auch nach der Schriftgröße, da entwickelt man dann auch ein Gefühl dafür, gerade wenn man mit den Kinder in einer Bibliothek ist und ihnen unterschiedliche Bücher mit verschiedenen Textgrößen und Textmengen gibt, da siehst du dann auch anhand der Reaktion schon, ob das ansprechend oder nicht ist. Dabei kann der Text natürlich zu viel oder auch zu wenig sein, aber da kriegt man dann auch für die einzelnen Kinder nach und nach ein Gefühl für. So würde ich es hauptsächlich versuchen. * Ich schau auch ein bisschen auf die Alterangaben der Bibliotheken, die machen aber manchmal mehr und manchmal weniger Sinn. {...} Ja wahrscheinlich schaue ich immer auf die Schriftgröße, um die Textmenge so ein bisschen einzuschätzen und wie gesagt, man kann natürlich auch einfach auszählen und dann so ein bisschen rechnen, dass dauert aber auch immer ein bisschen. *</p>
<p>..K 4.5 Bildungssprachlich</p> <p>..K 4.5 Bildungssprachlich</p>		<p>16 [0:28:05.3] I: Inwiefern nutzt die noch weitere Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p> <p>17 [0:28:11.0] B4: * Naja, man kann natürlich noch auf die Art der Sprache schauen, dass mache ich aber nur ab und zu und vermutlich implizit ganz viel. Meistens lese ich die Bücher so ein bisschen an und schaue, sind es eher parataktische Satzstrukturen als hypotaktische. Auch da würde ich aber sagen, dass da beides geht. Ich bin kein Fan davon Literatur dann immer auf basale Sprache runterzubrechen. Wenn einfache Sätze drin stehen cool, wenn es eher</p>

..K 4.5 Bildungssprachliche Mitte



komplexere Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sind, ist das auch gut, weil es ja auch dazu gehört zu einer literarischen Erfahrung. Gerade wenn man den Literaturunterricht inklusiv denkt und nicht isoliert für W und E Kinder, dann hast du da ja auch Regelkinder dabei und da sollte man dann nicht zu weit runterbrechen, um alle Kinder abzuholen.

18 [0:29:27.1] I: {...} Anhand welcher Kriterien wählst du deine Bilderbücher thematisch aus?

19 [0:29:57.0] **B4:** * Naja, ich schaue auch auf den Lehrplan, da sind nun mal einige Themen auch vorgegeben. Einige sind sinnvoll und andere weniger, aber da schau ich auch drauf. * Und/ Also ich denke, dass es Bilderbücher gibt die * mir auch nicht so zusagen und ich glaube, wenn man als Lehrkraft das Bilderbuch nicht gut findet, ganz salopp gesagt, dann wird es schwer da guten Literaturunterricht draus zu machen. Gleichzeitig gibt es aber auch Themen und Bücher, die die Kinder haben, die sich meiner Meinung nach nicht wirklich für Literaturunterricht eignen, es gibt ja z.B. inzwischen auch ganz viele Minecraft und Roblox Bücher, da bin ich halt nicht drin, das ist zwar für die Kinder super interessant, aber es sind dann auch/ also sowas sind dann eher so Comics. Comics an sich sind natürlich cool, kann man auch sehr gut im Unterricht behandeln und können ein wichtiger Bestandteil der Literatur sein, aber wenn ich damit nichts anfangen kann, dann wird es schwer da Unterricht zu gestalten. Da sind es auch eher einzelnen Kinder die das sehr interessant finden und andere finden es halt auch gar nicht interessant. Da dann Kinder rauszunehmen finde ich auch falsch, deshalb versuche ich dann Themen zu finden, wo ich denke, dass die für alle Kinder interessant sein können und letztendlich zeigt sich auch, das gerade ein sozial schwachen Stadtteile * sehr viele Themen in Bilderbüchern interessant, weil die Kinder in der Regel einfach Lust auf Bücher haben *.

..K 2.1 Primärlernen



..K 2.1 Primärlernen



20 [0:32:31.4] I: Dann würde ich gern auf einen Aspekt eingehen, der durchaus Bezüge zu, Bereich der Themen hat. So interessiert mich, welche Kriterien nutzt die Hinsicht der Auswahl von Bilderbüchern und deren Figuren in deinem Auswahlprozess?

..K 9.2 Figuren



..K 3.3 Reflexion alltäglich



..K 9.2 Figuren



21 [0:32:46.0] **B4:** {...} Also ich glaube, dass Tiere als Figuren häufig ein guter Zugang für die Kinder sein können. Denn ich denke, da es eben keine Menschen sind, mit denen man sich direkt identifiziert kann oder muss. Da glaube ich so eine direkte Identifikation ist für viele Kinder schwierig. Der Zugang über Tiere ist glaube ich da sehr gewinnbringend, weil es dann eben nur noch eine indirekte Identifikation ist * und ansonsten * mache ich mir da tatsächlich eher weniger Gedanken. Also ich glaube, dass es in Ordnung ist, wenn es nur gute Figuren gibt. Es kann aber auch gut sein, wenn es einen Protagonisten und einen Antagonisten gibt, muss aber nicht sein.

22 [0:33:55.3] I: {...} Welche Überlegungen tätigst du hinsichtlich möglicher Kriterien für die Bilder im Bilderbuch?

..K 9.1 Bildebene



..K 9.1 Bildebene



..K 8.2 Bildliche Kriterien



23 [0:34:16.5] **B4:** Also ich habe ja schon gesagt, Bilder die Kinder keine Angst machen ist schon mal eine gute Herangehensweise. Ich würde auch relativ klare Bilder nehmen, das heißt nicht, dass es keine Wimmelbilder sein dürfen, aber klare Bilder, wo man Figuren klar drauf erkennen kann. Also das ist eine Katze, das ist ein Hund und das ist ein Baum und das sollte klar zu erkennen sein. * Nicht/ Die Bilder sollten glaube ich nicht zu viel Interpretationsspielraum liefern, also in meinem W und E Bereich. Ich denke wenn ich nur mit Regelkindern arbeite, dann kann das durchaus auch gewinnbringend sein, aber so erstmal nicht. * Und/ Es kann cool sein, wenn sowohl Bild als auch Text Leerstellen haben*, aber das kann natürlich auch überfordern, je nachdem mit welchen Kindern man dann arbeitet. Da kann der Effekt dann auch komplett

..K 5.1 Leerstellenpotenzial



5/7

..K 5.1 Leerstellenpotenzial		24	[0:36:07.9] I: {...} Welche Überlegungen und Kriterien berücksichtigst du denn dahingehend, dass im Bilderbuch Bild und Text zusammen handlungstragend sind?
..K 5.3 Bild-Text-Interdependenzen		25	[0:36:23.4] B4: * Naja, für einige Kinder ist reine Sprache sehr schwierig nachzuvollziehen, sei sie geschrieben oder vorgelesen. Deshalb finde ich Bilderbücher gut, wo Bilder und Text gemeinsam also parallel die Geschichte erzählen. Da kann ich mir dann ja die Bilder anschauen und die Geschichte verstehen oder ich kann den Text anschauen und der tut das Gleiche. Da fände ich es gut, wenn ich nicht zwingend Text und Bild verstehen muss, um die Geschichte zu verstehen. * {...}
		26	[0:37:09.7] I: Inwiefern gibt es Kriterien, die spezifisch für Schüler*innen mit dem attestierten Förderbedarf W und E sind?
		27	[0:37:33.0] B4: Bei der Auswahl?
		28	[0:37:35.5] I: Genau.
..K 8.1 sprachliche Kriterien		29	[0:37:37.0] B4: * Ja, also da kommt es natürlich auf den Förderbedarf im individuellen an. Ich glaube, dass das Bilderbücher sein können, die nicht als zu lang textlich sind. Die also * keine kurze aber auch keine all zu langen Handlung haben. Eine Handlung, die ich über die Bilder gut nachvollziehen kann, die ich ja auch möglichst in einer Stunde oder Doppelstunde lesen kann. Das Bilderbuch sollte keineswegs zu klein sein, also Bilderbücher sind ja in der Regel sowieso nicht so klein, aber da sollten die Bücher schon mindestens A4 sein. Die Bilderbücher sollten auch nicht zu verwirrend gestaltet sein, sowohl sprachlich als auch bildlich. Wahrscheinlich/ Naja wobei/ Ich wollte noch sagen keine Gedichte, aber das ist glaube ich Quatsch, dass kann auch sehr gewinnbringend sein. Wenn die sprachliche Gestaltung so in den Vordergrund rückt, wie bei Gedichten, oder ich den Inhalt mir erschließen muss, dann ist es glaube ich nicht so gut, lyrisch gestaltete Bilderbücher sind dann eher cool, um Prosodie und Reime zu machen und nicht so sehr mit dem Textinhalt. Aber sonst tendenziell eher einfache Sprache und mehr Hauptsätze als komplexe Satzkonstruktionen. * Keine unübersichtlichen Bilder. * Feste große Seiten * Sowas wäre das.
..K 8.2 Bildliche Kriterien		30	[0:40:00.5] I: Du hast gesagt, dass die Länge der Bilderbücher da ein Kriterium ist. Woran machst du denn fest, ob ein Bilderbuch hinsichtlich der Länge geeignet oder ungeeignet ist?
..K 8.3 Materialität und Gestaltur		31	[0:40:16.3] B4: * Dabei wären sowohl der Textumfang als auch die Seitenanzahl wichtig. Es gibt ja Bilderbücher mit wenig Text pro Seite, da ist dann die Seitenzahl eher irrelevant und dann gibt es natürlich auch Bilderbücher, wo sehr viel Text pro Seite steht und wenn dann da so viel steht, dadurch treten die Bilder ja auch zwangsläufig in den Hintergrund, das ist glaube ich nicht gut. Ich würde da ein ausgewogenes Verhältnis von Bild und Text nehmen und dann kann man auch auf die Länge schauen. Dann ist es eben auch/ Also längere Bilderbücher haben dann ja auch eher viele Wendungen und mehrere Handlungsstränge und so und da finde ich dann eher so episodische Kettengeschichte ganz gut, weil es einfach ist sich darauf einzulassen. Man kann da antizipieren, was als nächstes passiert und dann passiert irgendwann ein einzelner Bruch. Dann ist die Geschichte ja aber auch meistens vorbei oder der Höhepunkt wird noch aufgelöst. *
..K 8.1 sprachliche I			
..K 8.2 Bildliche Krit			
..K 8.1 sprachliche I			
..K 8.3 Materialität I			
..K 8.2 Bildliche Kriterien			
..K 9.5 Textumfang und Lä			
..K 9.5 Textumfang und Lä			
..K 5.4 Komplexität der He			
..K 5.2 Erzählmuster			

..K 8.1 sprachliche I

..K 4.5 Bildungssprache

..K 5.2 Erzählmuster

..K 4.2 Einfache literarische Form

..K 9.3 Verfügbarkeit

- 32 [0:41:46.2] I: Du hattest eine einfache Sprache als W und E spezifisches Merkmal benannt und dazu bereits ein Merkmal ausgeführt. Gibt es vielleicht weitere Merkmale, die du da nutzt?
- 33 [0:42:04.9] B4: Man muss halt schauen, ob deine W und E Schüler und Schülerinnen Fachwörter verstehen, ob sie mit abstrakten ANomen umgehen können. Und der Aufbau der Sätze, bei diesen episodischen Geschichten ist ja auch der Aufbau der Sätze häufig gleich. Solche Wiederholungen bieten dann auch Möglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen das ganze schnell zu verstehen. * Das hilft dann ja dann auch die Geschichte nachzuvollziehen und vereinfacht die Sprache dann ja auch enorm.
- 34 [0:43:01.1] I: {...} Welche Kriterien sind dir denn im Auswahlprozess besonders wichtig?
- 35 [0:43:13.2] B4: * Besonders wichtig ist mir, ob es zu dem Bilderbuch bereits Material gibt. * Einfach aufgrund der verminderten Vorbereitung. Ob andere Lehrkräfte damit schon gearbeitet haben, oder ich selber schon Erfahrungen gemacht habe. * Dann schon auch das Thema, das merkt man dann auch schon, ob das Thema für die Kinder spannend ist und ob sich daraus Potenziale für den Unterricht ergeben. * Das sind so die relevantesten.
- 36 [0:44:30.1] I: Gibt es denn noch weitere Aspekte, sei es zum Auswahlprozess oder zu Bilderbüchern allgemein oder bestimmten Kriterien, die du gern noch ergänzen willst?
- 37 [0:44:40.3] B4: * Lass mich mal überlegen. * Also ich denke, dass Literaturunterricht letztendlich, oder besser inklusiver Literaturunterricht ganz vielen Kriterien unterliegt, der für inklusiven Unterricht allgemein gilt. * Also auch wenn ich Mathematikunterricht mache, dann achte ich ja auch darauf, dass der Unterricht inhaltlich klar und strukturiert ist. Da achte ich auch darauf, dass das Thema, was vielleicht im Mittelpunkt des Unterrichts steht, da würde ich bei Fermi-Aufgaben in der Grundschule auch keine auswählen, wo es um Aktienhandel geht, sondern eher wo es um Wassereis oder Früchte oder Spielzeuge oder Schultische geht. * [...] Das ist glaube ich wichtig zu wissen, das da Literaturunterricht/ Also das Literaturunterricht schon sehr wichtig für die Schule ist und dass man die Kriterien die man da rauszieht für guten inklusiven Literaturunterricht glaube ich auch für andere Unterrichtsbereiche gelten können.
- 38 [0:46:27.0] I: Sehr schön, dann Bedanke ich mich ganz herzlich für deine Zeit und Expertise.
- 39 [0:46:30.1] B4: Sehr gern.

Interview B5

Datum: 19.06.2023

Dauer des Interviews: 38:56min

	1	[0:00:00.0] Einleitende Erklärung
	2	[0:00:42.9] I: Was zeichnet für dich Literaturunterricht aus?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	3	[0:00:46.0] B5: * Literaturunterricht heißt für mich, man wählt gezielt irgendwelche Bücher aus, die Sinn machen für auch bestimmte Kinder und arbeitet mit diesen. Bei mir ist es natürlich oft so, dass ich eher/ von früher her eher die behinderten Kinder hatte und da schon genau was ist wichtig für diese behinderten Kinder.
	4	[0:01:19.1] I: Und heutzutage, du arbeitest ja an einem W und E Standort an dem zumindest im Anspruch nach inklusiv gearbeitet werden soll. Wie sieht da inklusiver Literaturunterricht aus?
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv	5	[0:01:35.2] B5: * Also da ist es tatsächlich so, das ich/ ich bin gerade im ersten Schuljahr und dort bieten sich Bilderbücher an und da merke ich, dass ich das überein kriegen kann mit Behinderten und gerade den autistischen Kindern, dass die auch von dem Unterricht profitieren und dabei aber nicht isoliert sind. Dabei sind die Bilder und kleine Texte sehr ansprechend und dadurch machen Bilderbücher auch für die behinderte Kinder Sinn. *
	6	[0:02:19.0] I: {...} Was für Erfahrungen hast du denn schon in der beruflichen Laufbahn mit Bilderbüchern im Literaturunterricht sammeln können?
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü	7	[0:02:44.7] B5: Also früher, sagen wir mal es ging so vor 30 Jahren schon los, da hatten wir oft eine größere Auswahl an Bilderbüchern als heute. Die Auswahl setzte sich zusammen aus Wimmelbüchern, bei denen gibt es ja quasi keinen Text und das machte für viele Kinder Sinn, weil es eben ganz viele Begriffe auf einer ikonischen Ebene nochmal ansprach und da viele Bilder und dann auch Begriffe nebeneinanderstehen. Da konnte man natürlich gut arbeiten mit bestimmten Fragen, so was wie "Wo siehst du denn da die Katze?" und die Wimmelbücher waren immer ein guter Sprachanlass. Dann gab es irgendwann die Büchern mit der Schrift und dann kleinen Bildern, da musste man dann teilweise bestimmte Begriffe zu den jeweiligen Bildern einsetzen. Das war dann für die Kinder, die so ein bisschen sprechen konnten, damals als wir noch eine reine Sonderschule waren, war das schon sinnvoll. Heute ist das eben auch sehr sinnvoll Bilderbücher für die Wortschatzarbeit zu nehmen, wenn man in kleineren Gruppen arbeitet, da kann man gut einzelnen von den Kindern mit W und E dazunehmen und gemeinsame Lernmomente schaffen. Da können die dann auch ihren eigenen Beitrag leisten und es entsteht ein sozialer Zusammenhang im Lernen, das ist mir immer sehr wichtig. * Dann noch klassischerweise viele Märchenbücher früher. Die waren häufig sehr textlastig aber mit vielen schönen Abbildungen. * Vielleicht/ vielleicht/ Es gab dann auch so klassische Bilderbücher, die in die Schule kamen, wie "Der Regenbogenfisch" oder "Die kleine Raupe Nimmersatt" das waren dann auch solche Klassiker, die mit den Kindern gemacht wurden. Was später noch hinzukam war sowas wie Erzähkisten oder Kamishibai.
..K 1.1 Verständnis eines inklusiv		
..K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbü		
	8	[0:05:35.9] I: Können wir an der Stelle schon besprechen. Damit können wir auch übergehen zur nächsten Frage, da erscheinen das durchaus spannende Aspekte. Wie setzt du denn Bilderbücher in deinem inklusiven Literaturunterricht ein?
..K 3.3 Reflexion alltäglicher Erfal	9	[0:06:10.4] B5: Also das ist tatsächlich ganz unterschiedlich. Wenn wir das für den gesamten Unterricht einsetzen, also für ein inklusiven Unterrichtsetting für alle Schüler*innen, dann macht das natürlich nochmal einen großen Unterschied, als wenn ich das mit einzelnen Kindern oder in einer kleinen Gruppe einsetzte. Was wir zuletzt eingesetzt haben, wäre das Buch "Irgendwie Anders" und dann war es interessant, weil es bei uns eine Abgrenzungs- und

1/6

..K 3.3 Reflexion alltäglicher Erfal			<p>Ausgrenzungssituation von einem anderem Kind gab. So passte das wunderbar thematisch mit diesem Buch. {...} Bei der Bearbeitung habe ich dann so integrierend gefragt, wie ist es denn im Buch und wie ist es denn bei uns. Dann konnten die da nochmal reflektieren. Auch so Fragen wie, Wer ist denn bei uns anders? Wer verhält sich anders? Und haben wir neben den autistischen Kinder auch noch Kinder, die irgendwie anders sind? Ansonsten ist die Gruppe da sehr auf die autistischen Kindern festgelegt, aber da durch dieses Buch konnte man das ganz gut zum Thema machen. "Hallo, wir sind hier alle ein bisschen anders" und da habe ich das klassisch im Morgenkreis vorgelesen und bin dann immer herumgelaufen und habe den Kindern die Bilder gezeigt. Dann haben wir über die Bilder gesprochen, aber immer wieder auch den Bezug zur Frage "Hallo wie ist es bei uns, wer ist hier anders?" genommen. *</p>
..K 9.4 Lebensweltbezug		10	<p>[0:08:03.5] I: {...} Wie gehst du denn allgemein vor, wenn du ein Bilderbuch für deinen inklusiven Literaturunterricht auswählst?</p>
..K 3.2 Thematisierung Gn		11	<p>[0:08:50.2] B5: Zunächst schaue ich, wie relevant sind Themen der Bilderbücher für bestimmte Situationen und da interessiert mich die Lebenswelt der Kindern. Dabei sind für mich gesellschaftliche Themen besonders relevant, das können auch manchmal politische Themen sein, z. B. als der Krieg in der Ukraine losging, da bot sich dann einfach an ein solches Thema zu behandeln. Ganz bestimmte soziale Themen im eigentlich größeren Sinne z. B. das Thema Tod. Das Thema Tod hatten wir auch im letzten Schuljahr, da war die Mutter von Kind Y gestorben. Da bieten dann Bilderbücher gute Reflexionsanlässe für solche schwierige Themen. * Aber eben auch Sexualität, das erscheint mir auch möglich. * Dann, aber das hat eher die Regelschullehrer*in gemacht, wie hieß denn das Buch noch, nicht die Neustadtbande aber so was</p>
..K 3.3 Reflexion alltäglich		12	<p>[0:10:28.8] I: Die Vorstadtkrokodile?</p>
		13	<p>[0:10:33.5] B5: Ja, genau. Die Vorstadtkrokodile. Was interessant ist für die Regelkinder und schwierig war für die behinderten Kinder, weil es soviel Text war. * Für die behinderten Kinder war es natürlich auch immer die Frage, inwieweit kann ich die Bilderbücher nutzen, um damit spezifische Sprachförderungen zu machen. *</p>
		14	<p>[0:11:21.4] I: {...} Inwiefern berücksichtigst du denn in deinem Auswahlprozess Kompetenzziele?</p>
..K 2.2 Lerngruppe, didaktische		15	<p>[0:11:47.5] B5: * Also da fällt mit im Wesentliche die Sprachförderung in Einzelsituationen ein. Anlässe bieten die Kinder miteinander ins Gespräch zu bekommen. * Ich glaube man kann sehr viele Kompetenzen mit Bilderbüchern machen. Deshalb würde ich auch sagen, das ist bei mir eher unspezifisch, das passiert so nebenher.</p>
		16	<p>[0:12:29.1] I: {...} Gibt es didaktische Entscheidungen oder Überlegungen in deine Auswahlprozess?</p>
..K 9.3 Verfügbarkeit		17	<p>[0:12:55.9] B5: Ehrlich gesagt bin ich meistens froh, wenn ich eine gute Auswahl von Bilderbücher zur Verfügung habe. Wir haben ja bei uns in der Schule unsere Bücherei und dann schau ich da, was ich finde. * Also es ist selten/ Doch ich bin auch schon mal in die Stadtbibliothek gegangen und habe gezielt gesucht, aber das war in meine Jahrzehnten war das eher selten.</p>
		18	<p>[0:13:38.0] I: Das heißt ein Auswahlkriterium wäre für dich auch die Verfügbarkeit des Bilderbuches?</p>
..K 9.3 Verfügbarkeit		19	<p>[0:13:43.1] B5: Auf jeden Fall ist Verfügbarkeit ein Kriterium, sogar ein wichtiges. Selten, ganz selten haben wir dann ganze Klassensätze gehabt, das</p>

<p>..K 9.3 Verfügbarkeit</p> 		<p>haben wir dann eher für abstraktere Themen gehabt. Aber Bilderbücher als Klassensatz das hatte ich sehr selten. {...} *</p>
	20	<p>[0:14:19.9] I: {...} Anhand welcher Kriterien wählst du Bilderbücher für deinen inklusiven Literaturunterricht aus?</p>
<p>..K 9.4 Lebensweltbezug</p> 		
<p>..K 3.2 Thematisierung Gn</p> 	21	<p>[0:14:35.5] B5: * Ich schaue nach den gesellschaftlich relevanten Themen mit Bezug zu den Kindern, also was ist gerade los, findet da z.B. eine Olympiade statt oder gibt es andere besondere gesellschaftliche Anlässe und dadurch hat man dann ja auch so einen Lebensweltbezug. * Dann die persönlichen und sozialen Anlässe, das ist dann natürlich oft so was * eher Streit oder Konflikte, sowas wie Todesfälle hatte ich ja vorhin erwähnt. Sprachförderung als Kriterium, wo kann ich gezielt Sprachförderung betreiben. Aber auch, wie bringe ich spezielle Kinder in den Kontakt miteinander, da finde ich ist das Bilderbuch auch ein gutes Medium.</p>
	22	<p>[0:16:02.1] I: Da würde ich gern direkt zu nachfragen. Damit sprichst du ja so ein Spannungsfeld der Individualisierung und Gemeinsamkeit an. Könntest du sagen, wie ein Bilderbuch gestaltet sein sollten, damit es geeigneter oder ungeeigneter für das Herstellen von gemeinsamen Austausch ist?</p>
<p>..K 8.1 sprachliche Kriterien</p> 		
<p>..K 8.2 Bildliche Kriterien</p> 	23	<p>[0:16:23.8] B5: Also gerade wenn, behinderte Kinder dabei sind, scheint es mir wichtig zu sein, dass es wenig Text ist. Auch klare und eindeutige Bilder sind wichtig. Es darf auch ruhig ein bisschen lustig, aber muss auch spannend sein und eine Handlung haben. Eben auch so besondere Begegnungen auch gerne körperlich, wo die Kinder dann direkt im Kontakt sind und nicht nur im Sprachkontakt. Da sind Kinder ja oft noch viel unmittelbarer.</p>
	24	<p>[0:17:31.1] I: {...} Thematisch greifst du als Kriterium durch aktuelle gesellschaftliche Themen auf, sagtest du. Du hattest auch gesagt ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder soll hergestellt werden, stellst du diesen durch die Themen her oder auch noch auf andere Art und Weise?</p>
<p>..K 9.4 Lebensweltbezug</p> 		
<p>..K 2.2 Lerngruppe, didakt</p> 	25	<p>[0:18:01.6] B5: * {...} Also definitiv durch die Themen. Da würde ich sagen, könnte man so die Schlüsselprobleme nach Klafki auch als Orientierung nutzen für gesellschaftlichen Themen, die auch in der Lebenswelt der Kinder relevant sind oder werden, auch wenn die ja durchaus ein bisschen älter sind. Sonst sind es ganz viele Gespräche auch im Morgenkreis mit den Kindern, da gebe ich ihnen auch ganz viel Zeit damit sie sagen können, was sie beschäftigt, was sie bedrückt oder freut, auch was ihre Familie gerade so beschäftigt. Aber auch so Fragen, wie: "Was findest du gerade in der Schule nicht gut?" und dann kommen ganz viele Themen auf und dann ist eher die Frage, wie ich da das passende finde. Für die Themen bin ich aber auch wie ein Schwamm. Schule gibt da aber auch nicht immer den Raum und die Zeit so tief einzusteigen, wie ich das gern machen würde.</p>
	26	<p>[0:19:42.2] I: Du hattest ja auch erzählt, dass du Bilderbücher für Kontexte der Sprachförderung einsetzt. Welche Kriterien nutzt denn da so, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p>
<p>..K 9.1 Bildebene</p> 		
<p>..K 8.1 sprachliche Kriterien</p> 	27	<p>[0:19:58.3] B5: Also auch da sind die Bilder natürlich auch sehr wichtig, weil die ja auch gelesen werden müssen. Die Bilder müssen auf jeden Fall ansprechend sein. Gerade für W und E Kinder gilt, dass die Sätze auch kurz und prägnant sein sollten. Trotzdem muss auch was passieren, also eine Handlung nachvollziehbar sein. * Wenn die Sprache und die Begriffe vertraut sind, dann macht das schon mehr Sinn. * Es gibt manchmal auch so interessante Comics, die die auch die W und E Kinder dann gern lesen, aber auch da ist es wichtig, dass es da klare Bilder sind, das darf nicht zu verschwommen sein, was vielleicht für die Grundschul Kinder nicht so ein Problem wäre, aber für die</p>
<p>..K 8.2 Bildliche Kriterien</p> 		

<p>..K 8.2 Bildliche Kriterien</p>	<p>28</p>	<p>behinderten Kinder, die einen klaren Fokus brauchen schon, weil sie sonst sehr schnell abdriften *.</p>
<p>..K 8.2 Bildliche Kriterien</p>	<p>29</p>	<p>[0:21:18.8] I: Wenn du sagst, die Bilder müssen ansprechend sein, hast du dahingehend Merkmale anhand denen du festmachen würdest, ob die Bilder ansprechend oder weniger ansprechend sind?</p>
<p>..K 8.1 sprachliche Kriterien</p>	<p>30</p>	<p>[0:21:23.5] B5: * Also ich glaube auch für die W und E Kinder können z. B. Bilder durchaus auch mal verfälscht sein. Also es ist gut, wenn man den Löwen/ es gibt dieses eine Buch "Der Löwe in Dir", das ist ein schönes Buch. Da sind die Löwen nicht realistisch dargestellt, es ist aber trotzdem ganz deutlich es ist ein Löwe. Das ist gut und wichtig. * Was vielleicht auch noch interessant ist, gerade habe ich ja drei autistische Kinder, für die das sehr schwer ist, den Fokus auf den Bildern zu halten. Die reagieren zum Teil mehr auf die Sprache als auf die Bilder. Wenn ich dann hinterher frage: "Ja, wo ist denn der Oskar?" Dann müssen die Kinder den Fokus sehr stark neu auf die Bildseiten richten, damit er den Oskar auch entdeckt. Insofern hängt das auch ein bisschen davon ab, welche Art von Behinderung die Kinder haben, viele sind dann irgendwie gar nicht an vielen Büchern interessiert. Aber teilweise gibt es auch Bücher, wo die Kinder voll fokussiert und motiviert sind und ich kann nicht einschätzen warum. Dann kann man da direkt zwei Wochen mit ihnen an dem Bilderbuch herumdoktern.</p>
<p>..K 8.2 Bildliche Kriterien</p>	<p>31</p>	<p>[0:23:08.0] I: {...} Welche Rolle spielen denn die Figuren bei der Auswahl von einem Bilderbuch für deinen inklusiven Literaturunterricht?</p>
<p>..K 9.2 Figuren</p>	<p>32</p>	<p>[0:23:16.8] B5: * Figuren in dem Bilderbuch?</p>
<p>..K 3.3 Reflexion alltäglich</p>	<p>33</p>	<p>[0:23:22.5] I: Genau.</p>
<p>..K 3.3 Reflexion alltäglicher Erfal</p>	<p>34</p>	<p>[0:23:24.4] B5: Figuren finde ich sogar besonders wichtig, weil die Kinder eben auch das von den Kindern aus dem Buch erleben. Dieser Wiedererkennungswert ist für die Kinder natürlich sehr bedeutend. So unter dem Motto: Also das, was der da macht und erlebt, das kenne ich. Ich glaube da finden dann auch so gedankliche Prozesse statt, die vielleicht auch zu einer Veränderung führen und gerade, weil wir vorher ja auch das Beispiel "Irgendwie Anders" hatten, da kann ich schauen, der verhält sich so und dann kann ich auch mal schauen, wie verhalte ich mich denn und dann kann ich ja auch mal gucken, wie das ist, wenn ich mit einem Kind spiele, was komplett anders ist als ich. Und so oder so anders ist und ich mache das trotzdem mal. So das die Bereitschaft ins Unbekannte zu gehen größer wird.</p>
<p>..K 9.2 Figuren</p>	<p>35</p>	<p>[0:24:32.8] I: Würdest du sagen, dass für den von dir angesprochenen Wiedererkennungswert es gut sei, wenn die Figuren tatsächlich auch Kinder sind oder können das auch Tieren, Fabelwesen oder Weiteres sein?</p>
<p>..K 9.2 Figuren</p>	<p>36</p>	<p>[0:24:47.3] B5: Das können auch Tiere sein. Es gibt ja z.B. dieses/ Ich glaube in dem Buch "Der Löwe in dir" gibt es die großen Löwen und die kleine Maus. Die kleine Maus, die sich immer so klein fühlt und dann kommt der Löwe und sagt so was wie, du bist doch auch groß. Also solche Themen auch mal im Klassenrat zu behandeln, also wie ist es denn wenn man zeigt, das man auch stark ist oder nicht. Das man eben auch beiden Seiten hat. Das lässt sich dann auch wieder wunderbar in Rollenspielen darstellen, durch das Brüllen des Löwen oder so {...}.</p>
	<p>36</p>	<p>[0:25:55.7] I: Dann kann ein Bilderbuch ja auch noch als App, Ebook, Hörbuch, Kamishibai, Theaterstück, Film oder App dargestellt werden. Inwiefern nutzt du diese Kriterien zu diesen medialen Adaptionen in deinem Auswahlprozess?</p>

..K 9.6 Kamishibai

37 [0:26:09.1] **B5:** * Also ich finde es gut, wenn man das auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert, da ist natürlich auch nochmal der Unterschied, mache ich das mit einzelnen Kindern oder in einer Gruppe oder mit allen. Kamishibai finde ich total klasse, habe ich verschiedentlich eingesetzt. Das Kamishibai bringt die Kinder immer sehr ins Sprechen und da erlebe ich dann auch immer eine große Begeisterung bei den Kinder und versuche mich da auch stark zurückzunehmen und dann die Kinder vielfältige Eindrücke schildern lassen. {...} "Wie ist die Stimmung der Seite/ des Buches?" Die Frage kommt bei mir häufig am Anfang, also zu schauen wie geht es den Personen, vielleicht auch wie ist das Wetter, einfach wie ist so die Stimmung. Macht mir total viel Spaß auch dieses drum herum also dieses celebrieren, also vorne ist der rote Vorhang und dann geht der auf und dann wird die Klangschale geschlagen, ich finde, dass kann man echt spannend präsentieren. * {...} Da sicherlich auch soziale Themen aber eben auch sowas klassisches wie eine Weihnachtsgeschichte oder so was. Was bei Bilderbüchern natürlich auch immer wieder eine Rolle spielt, die Jahreszeiten. Da kann man dann ja auch gut fächerübergreifend arbeiten. * Die andere Sache hatte ich ja auch angedeutet, diese Erzählkisten. Das hatten wir zum Thema Flucht gemacht. Da haben wir dann verschiedene Gegenstände in einen Koffer gepackt, die zu dem Thema Flucht passen und das war dann auch ein super Erzählanlass, wo dann ganze Satzfolgen gebildet werden konnten. Die 7 bis 10 Gegenstände kamen dann aus einem Bilderbuch. Auch dann die Kinder dazu schreiben zu lassen, war eine sehr spannende Erfahrung. Auch da natürlich für die behinderten Kinder macht es dann auch viel Sinn, was sie haptisch erleben können. {...}

..K 8.3 Materialität und Ge

..K 8.3 Materialität und Ge

38 [0:30:17.3] **I:** Inwiefern nutzt du denn Kriterien, für die Kinder denen der Förderschwerpunkt W und E attestiert wurde, du hattest ja bereits einige genannt, vielleicht könntest du noch weitere ausführen?

39 [0:30:46.8] **B5:** * {...} Also tatsächlich spielt auch die Form von den Bilderbüchern und die Größe eine Rolle. So eine Art Griffigkeit. Manchmal gibt es/ Sind die Bücher oder die Geschichte mit bestimmten Tätigkeiten verbunden, also öffnet man z. B. Klappen, umso mehr solche Handlungen entstehen, desto besser. Wenn wir dann das Nachspielen, das ist dann großes Kino. * {...}

40 [0:32:05.2] **I:** Als Kriterien hattest du davor ja bereits wenig Text und klare Bilder benannt, diese Kriterien würde ich gern nochmal anschauen. Wenig Text, wie definierst du dieses Kriterium?

..K 8.1 sprachliche Kriterien

41 [0:32:29.6] **B5:** * Also es gibt keine quantitative Grenze oder so. Ich schau natürlich in diese Bilderbücher rein und wenn ich fast ausschließlich Text sehe, dann ist das natürlich für manche behinderte Kinder gar nichts. Je nachdem welche Art von Behinderung vorliegt, da ist die Spannweite natürlich auch riesig, wir haben dann auch Kinder die schon ein bisschen lesen können, mit denen kann ich dann auch mehr Text machen. Aber mit schwachen Kindern würde ich schon auf sehr kurze Texte, das können wirklich einzelne Sätze pro Seite sein, zurückgreifen. Oft merken die Kinder sich auch gar nicht den ganzen Inhalt, sondern nur bestimmte Begriffe.

42 [0:33:33.6] **I:** Dann schauen wir nochmal auf das Kriterium der eindeutige und klaren Bildern. {...} Was zeichnet denn für dich klare Bilder aus?

..K 8.2 Bildliche Kriterien

43 [0:34:03.0] **B5:** * Also ich würde sagen, für die meisten behinderten Kinder ist so eine Figur-Grund Unterscheidung bzw. Figur-Grund Wahrnehmung deutlich ist, weil viele damit dann auch Probleme haben. *

44 [0:34:33.9] **I:** Zum Abschluss würde ich gern zum einen wissen, welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher für einen inklusiven Literaturunterricht besonders wichtig?

5/6



- 45 [0:34:51.0] **B5:** * Der Aufforderungscharakter ist mir am wichtigsten, das man/ und da muss zunächst ich aufgefordert sein und das Bilderbuch spannend finden. Meistens folgen die Kinder dann dem, wenn ich das auch begeistert mit dem Buch auseinandersetze. Aber nicht immer, ich habe letzters erst "Die kleine Raupe Nimmersatt" mit einem autistischen Kind angeschaut und das hat sie aber absolut gar nicht interessiert. Das kann natürlich auch Tagesform oder andere Bedürfnisse in der Situation gewesen sein können, aber das lässt sich da nicht verallgemeinern. Aber es muss in erster Linie mich begeistern und ich merke, wenn das dann tolle klar Bilder sind und dann ist es auch besser für die behinderten Kinder geeignet, aber auch für die anderen.
- 46 [0:36:26.3] **I:** Wenn du sagst Aufforderungscharakter ist für dich zentral, wann fordert dich ein Bilderbuch auf?
- 47 [0:36:43.8] **B5:** * Für mich ist dabei durchaus auch das Format interessant, da fällt mir auch ein, wir hatten früher auch so richtige Riesenbilderbücher so 90 cm groß mit dicker Pappe, das ist dann natürlich spannend.
- 48 [0:37:19.3] **I:** Gibt es noch Aspekte, die du gern ergänzen willst hinsichtlich des Auswahlprozesses, Bilderbücher oder einzelner Kriterien?
- 49 [0:37:40.0] **B5:** * {...} Ich würde sagen, da hätte ich tatsächlich nichts mehr. *
- 50 [0:38:49.4] **I:** Dann bedanke ich mich ganz herzlich.
- 51 [0:38:54.6] **B5:** Sehr gern.

II. Leitfäden für die Expert*inneninterviews

1) Leitfaden in der ersten Fassung

Einleitende Erklärung:

Guten Tag und herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für ein Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht“. Sie haben ein Infoschreiben sowie die Einverständniserklärung erhalten und sind somit informiert, dass das folgende Interview mit einem Audiorekorder aufgezeichnet und das Interview transkribiert sowie ausgewertet wird. In dem Interview würde ich gern ihre Überlegungen und ihre Erfahrungen zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht kennenlernen. Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur ihre Perspektive. Lassen Sie uns beginnen.

1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

1.1 Was zeichnet für Sie inklusiven Literaturunterricht aus?

1.2 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht ihrer Meinung nach besonders wichtig?

1.3 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?

1.4 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein?

2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)

2.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?

2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess?

2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess?

2.4 Welche didaktischen Überlegungen tätigen Sie im Auswahlprozess?

3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?

3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?

3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?

3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?

3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?

3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?

3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?

3.8 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung?

4. Abschlussfragen

4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?

4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?

Legende:

Fragentyp	Erläuterung
obligatorische Frage	Diese Fragen werden im Interview gestellt. Im Leitfaden sind obligatorische Fragen fett markiert.
Optionale Frage	Diese Fragen werden gegebenenfalls im Interview gestellt. Dabei wird dies situativ je nach Inhalt der Antworten der interviewten Person entschieden.

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Inhaltliche Aspekte - Checkliste	Konkrete (Nach-)Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einleitende Erklärung			
<i>1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
1.1 Was zeichnet für Sie inklusiven Literaturunterricht aus?	-Es werden Merkmale für einen inklusiven Literaturunterricht benannt	1.2 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht besonders wichtig?	-Können Sie das noch weiter ausführen? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?
1.3 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?	-Es werden unterrichtliche Erfahrungen und Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern benannt	1.4 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein	-Sie haben beschrieben, dass ... wichtig sei, könnten Sie dies einmal weiter ausführen?
<i>2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)</i>			
2.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?	-Der Auswahlprozess wird beschrieben. Dabei werden didaktische Überlegungen sowie ein Bezug zur Lerngruppe	2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess? 2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess?	-Mich würde noch interessieren, ob ... -Können Sie das noch weiter ausführen?

	und Kompetenzziele erörtert	2.4 Welche didaktischen Überlegungen tätigen Sie im Auswahlprozess?	
<i>3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?	<p>Es werden mögliche Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern und deren Merkmale benannt und ausgeführt.</p> <p>Es werden Kriterien im Hinblick auf Themen, Sprache, Bilder, Bild-Text- Interdependenzen, Multimedialität ausgeführt</p>	<p>3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?</p> <p>3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?</p> <p>3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p> <p>3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?</p> <p>3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?</p> <p>3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?</p>	<p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p> <p>-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium?</p> <p>-Wenn Sie das Kriterium mit einem Schlagwort beschreiben müssten, welches wäre dies?</p> <p>-Könnten Sie diese Überlegungen zu einem Kriterium zusammenführen?</p> <p>-Können Sie das [Kriterium] noch weiter ausführen?</p> <p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p>
3.7 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die	Es werden Kriterien, die spezifischen Bezug zu		-Weshalb ist dieses Kriterium (un-)geeignet?

Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung? ⁴⁶	Schüler*innen mit dem FS W und E aufweisen, erörtert		
<i>4. Abschlussfragen</i>			
4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen? -Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?
4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	

⁴⁶ Die Frage wird nur in vier der fünf Interviews gestellt. Dies ist darin begründet, dass eine interviewte Person nicht an einem W und E Standort arbeitet

2) Leitfaden nach dem Pretest

Einleitende Erklärung:

Guten Tag und herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für ein Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht“. Sie haben ein Infoschreiben sowie die Einverständniserklärung erhalten und sind somit informiert, dass das folgende Interview mit einem Audiorekorder aufgezeichnet und das Interview transkribiert sowie ausgewertet wird. In dem Interview würde ich gern ihre Überlegungen und ihre Erfahrungen zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht kennenlernen. Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur ihre Perspektive. Lassen Sie uns beginnen.

1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

1.1 Was zeichnet für Sie Literaturunterricht aus?

1.2 Wie kann der Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden?

1.3 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht ihrer Meinung nach besonders wichtig?

1.4 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?

1.5 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein?

2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)

2.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?

2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess?

2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess?

2.4 Welche didaktischen Überlegungen und Entscheidungen tätigen Sie im Auswahlprozess?

3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?

3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?

3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?

3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?

3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?

3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?

3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?

3.8 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung?

4. Abschlussfragen

4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?

4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?

Legende:

Fragentyp	Erläuterung
obligatorische Frage	Diese Fragen werden im Interview gestellt. Im Leitfaden sind obligatorische Fragen fett markiert.
Optionale Frage	Diese Fragen werden gegebenenfalls im Interview gestellt. Dabei wird dies situativ je nach Inhalt der Antworten der interviewten Person entschieden.

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Inhaltliche Aspekte - Checkliste	Konkrete (Nach-)Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einleitende Erklärung			
<i>1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
1.1 Was zeichnet für Sie Literaturunterricht aus?	-Es werden Merkmale für einen inklusiven Literaturunterricht benannt	1.2 Wie kann der Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden? 1.3 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht besonders wichtig?	-Können Sie das noch weiter ausführen? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?
1.4 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?	-Es werden unterrichtliche Erfahrungen und Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern benannt	1.5 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein	-Sie haben beschrieben, dass ... wichtig sei, könnten Sie dies einmal weiter ausführen?
<i>2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)</i>			
2.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?	-Der Auswahlprozess wird beschrieben. Dabei werden didaktische Überlegungen sowie ein Bezug zur Lerngruppe	2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess? 2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess?	-Mich würde noch interessieren, ob ... -Können Sie das noch weiter ausführen?

	und Kompetenzziele erörtert	2.4 Welche didaktischen Überlegungen und Entscheidungen tätigen Sie im Auswahlprozess?	
<i>3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?	<p>Es werden mögliche Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern und deren Merkmale benannt und ausgeführt.</p> <p>Es werden Kriterien im Hinblick auf Themen, Sprache, Bilder, Bild-Text- Interdependenzen, Multimedialität ausgeführt</p>	<p>3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?</p> <p>3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?</p> <p>3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p> <p>3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?</p> <p>3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?</p> <p>3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?</p>	<p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p> <p>-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium?</p> <p>-Wenn Sie das Kriterium mit einem Schlagwort beschreiben müssten, welches wäre dies?</p> <p>-Könnten Sie diese Überlegungen zu einem Kriterium zusammenführen?</p> <p>-Können Sie das [Kriterium] noch weiter ausführen?</p> <p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p>
3.7 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die	Es werden Kriterien, die spezifischen Bezug zu		-Weshalb ist dieses Kriterium (un-)geeignet?

Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung? ⁴⁷	Schüler*innen mit dem FS W und E aufweisen, erörtert		
<i>4. Abschlussfragen</i>			
4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?
4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	-Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?

⁴⁷ Die Frage wird nur in vier der fünf Interviews gestellt. Dies ist darin begründet, dass eine interviewte Person nicht an einem W und E Standort arbeitet

3) Leitfaden nach dem ersten Interview

Einleitende Erklärung:

Guten Tag und herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für ein Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht“. Sie haben ein Infoschreiben sowie die Einverständniserklärung erhalten und sind somit informiert, dass das folgende Interview mit einem Audiorekorder aufgezeichnet und das Interview transkribiert sowie ausgewertet wird. In dem Interview würde ich gern ihre Überlegungen und ihre Erfahrungen zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht kennenlernen. Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur ihre Perspektive. Lassen Sie uns beginnen.

1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

1.1 Was zeichnet für Sie Literaturunterricht aus?

1.2 Wie kann der Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden?

1.3 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht ihrer Meinung nach besonders wichtig?

1.4 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?

1.5 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein?

2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)

2.1 Wie gehen Sie allgemein vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?

2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess?

2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess?

2.4 Welche didaktischen Überlegungen und Entscheidungen tätigen Sie im Auswahlprozess?

3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)

3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?

3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?

3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?

3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?

3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?

3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?

3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?

3.8 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung?

4. Abschlussfragen

4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?

4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?

Legende:

Fragentyp	Erläuterung
obligatorische Frage	Diese Fragen werden im Interview gestellt. Im Leitfaden sind obligatorische Fragen fett markiert.
Optionale Frage	Diese Fragen werden gegebenenfalls im Interview gestellt. Dabei wird dies situativ je nach Inhalt der Antworten der interviewten Person entschieden.

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Inhaltliche Aspekte - Checkliste	Konkrete (Nach-)Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einleitende Erklärung			
<i>1. Verständnis von inklusivem Literaturunterricht und Erfahrungen mit Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
1.1 Was zeichnet für Sie Literaturunterricht aus?	-Es werden Merkmale für einen inklusiven Literaturunterricht benannt	1.2 Wie kann der Literaturunterricht inklusiv gestaltet werden? 1.3 Was ist für einen inklusiven Literaturunterricht besonders wichtig?	-Können Sie das noch weiter ausführen? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?
1.4 Welche Erfahrungen haben Sie schon mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht gesammelt?	-Es werden unterrichtliche Erfahrungen und Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern benannt	1.5 Wie setzen Sie Bilderbücher in ihrem Unterricht ein	-Sie haben beschrieben, dass ... wichtig sei, könnten Sie dies einmal weiter ausführen?
<i>2. Auswahlprozess (Haupt- und Unterfragen)</i>			
2.1 Wie gehen Sie allgemein vor, wenn Sie ein Bilderbuch für ihren Unterricht auswählen?	-Der Auswahlprozess wird beschrieben. Dabei werden didaktische Überlegungen sowie ein Bezug zur Lerngruppe	2.2 Inwiefern berücksichtigen Sie die Lerngruppe im Auswahlprozess? 2.3 Inwiefern berücksichtigen Sie mögliche Kompetenzziele im Auswahlprozess? 2.4 Welche didaktischen Überlegungen und Entscheidungen tätigen Sie im Auswahlprozess?	-Mich würde noch interessieren, ob ... -Können Sie das noch weiter ausführen?

	und Kompetenzziele erörtert		
<i>3. Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern (Haupt- und Unterfragen)</i>			
3.1 Anhand welcher Kriterien wählen Sie Bilderbücher für ihren Unterricht aus?	<p>Es werden mögliche Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern und deren Merkmale benannt und ausgeführt.</p> <p>Es werden Kriterien im Hinblick auf Themen, Sprache, Bilder, Bild-Text- Interdependenzen, Multimedialität ausgeführt</p>	<p>3.2 Wonach wählen Sie thematisch ihre Bilderbücher aus?</p> <p>3.3 Welche Rolle spielen die Figuren in der Auswahl der Bilderbücher?</p> <p>3.4 Inwiefern nutzen Sie Kriterien, um die Sprache im Bilderbuch einzuschätzen?</p> <p>3.5 Neben der Sprache sind im Bilderbuch auch die Bilder handlungstragend. Inwiefern spielen Kriterien für die Bilder eine Rolle in ihrem Auswahlprozess?</p> <p>3.6 In Bilderbüchern erzählen Bild und Text zusammen. Inwiefern sind Kriterien diesbezüglich in ihrem Auswahlprozess relevant?</p> <p>3.7 Ein Bilderbuch kann auch in anderen Medien als App, eBook, Theaterstück, Hörbuch, Bilderbuchkino oder Film dargestellt werden. Inwiefern werden diese Formen des Bilderbuches in ihrem Auswahlprozess berücksichtigt?</p>	<p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p> <p>-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium?</p> <p>-Wenn Sie das Kriterium mit einem Schlagwort beschreiben müssten, welches wäre dies?</p> <p>-Könnten Sie diese Überlegungen zu einem Kriterium zusammenführen?</p> <p>-Können Sie das [Kriterium] noch weiter ausführen?</p> <p>-Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?</p>
3.7 Inwiefern gibt es noch weitere Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern	Es werden Kriterien, die spezifischen Bezug zu Schüler*innen mit dem		-Weshalb ist dieses Kriterium (un-)geeignet?

für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Wahrnehmung und Entwicklung? ⁴⁸	FS W und E aufweisen, erörtert		
<i>4. Abschlussfragen</i>			
4.1 Welche Kriterien sind dir im Auswahlprozess für Bilderbücher besonders wichtig?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	-Anhand welcher Merkmale definieren Sie das Kriterium? -Können Sie mir dafür vielleicht ein Beispiel nennen?
4.2 Gibt es noch weitere Aspekte, die Sie ergänzen wollen?	Keine inhaltlichen Erwartungen	Keine konkreten Fragen	-Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?

⁴⁸ Die Frage wird nur in vier der fünf Interviews gestellt. Dies ist darin begründet, dass eine interviewte Person nicht an einem W und E Standort arbeitet

III. Kategoriensystem

Hauptkategorie	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K 1 Inklusiver Literaturunterricht	K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes	Die Kategorie ist definiert anhand der in Kapitel 2.3.1 dargestellten Merkmale inklusiven Literaturunterrichtes	„Ich würde sagen, inklusiver Literaturunterricht braucht handlungsorientierte und offene Aufgaben.“ (I B2, Abs. 5)	Die Aussage bezieht sich auf das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis inklusiven Literaturunterrichtes.
	K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht	Die Kategorie ist definiert als Schilderung von Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht ohne den Bezug zu konkreten Kriterien	„Wir haben auch zu jedem eingeführten Buchstaben, aber erst seit dem Halbjahr, ein passendes Bilderbuch gelesen, wo halt der Buchstaben entweder häufig auftauchte * oder die Figur zumindest dazu passte.“ (I B3, Abs. 7)	Die Aussage bezieht sich auf Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht.
K 2 Auswahlprozess	K 2.1 Primärlesen	Die Kategorie ist definiert durch ein Verständnis des Primärlesens im Sinne Ritters und Ritters (vgl. Ritter und Ritter 2019, S. 36)	„Also das ist ja nur mein Geschmack, vielleicht hätten die Kinder ja auch einen anderen Zugang dazu, aber ich gucke dann so für mich.“ (I B1, Abs. 11)	Die Aussage bezieht sich auf das Primär- oder Sekundärlesen.
	K 2.2 Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele	Die Kategorie ist definiert durch die Merkmale: Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele als zentrale Aspekte im Auswahlprozess (vgl. Boelmann und König 2021, S. 141)	„Erstmal berücksichtige ich Kompetenzen gar nicht. * Weil die Kompetenzziele aus den Bilderbüchern m. M. n. von den Kindern geschaffen werden können.“ (I B3, Abs. 13)	Die Aussage bezieht sich auf die Rolle der Lerngruppe oder der Kompetenzziele oder didaktischen Überlegungen im Auswahlprozess.

K 3 Thematisch-inhaltliche Setzungen	K 3.1 Bruch mit stereotype Vorstellungen	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale Rassistische Strukturen und Geschlechterstereotype (vgl. Lindner 2021, S. S. 47 f.)	„Ich glaube, ich versuche bewusst nicht die Genderstereotype zu bedienen, sondern übergreifende Themen zu finden.“ (I B3, Abs. 23)	Die Aussage bezieht sich auf stereotype Vorstellungen als Auswahlkriterium.
	K 3.2 Thematisierung Grundmuster menschlicher Erfahrungen	Die Kategorie ist definiert anhand der im Kriterienkatalog genannten Grundmuster menschlicher Erfahrungen (vgl. Lindner 2021, S. 62).	„Ganz bestimmte soziale Themen im eigentlich größeren Sinne z. B. das Thema Tod.“ (I B5, Abs. 11)	Die Aussage bezieht sich auf Grundmuster menschlicher Erfahrungen als Auswahlkriterium.
	K 3.3 Reflexion alltäglicher Erfahrungen	Die Kategorie ist definiert durch mögliche alltägliche Erfahrungen, die als Reflexionsanlass fungieren können (vgl. Lindner 2021, S. 48 f.).	„Bei der Bearbeitung habe ich dann so integrierend gefragt, wie ist es denn im Buch und wie ist es denn bei uns. Dann konnten die da nochmal reflektieren.“ (I B5, Abs. 9)	Die Aussage bezieht sich auf die Reflexion alltäglicher Erfahrungen als Auswahlkriterium.
K 4 Sprache	K 4.1 Mehrsprachige Ausgabe	Die Kategorie ist definiert als mehrsprachiger Ausgabe des Bilderbuches (vgl. Lindner 2021, S. 63).	Kein Ankerbeispiel im Material	Die Aussage bezieht sich auf mehrsprachige Ausgaben als Auswahlkriterium.
	K 4.2 Einfach literarische Formen	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: Parallelismen, Reihungen, Wiederholungen und Oppositionen (vgl. ebd., S. 63).	„Solche Wiederholungen bieten dann auch Möglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen das ganze schnell zu verstehen.“ (I B4, Pos. 33)	Die Aussage bezieht sich auf einfache literarische Formen als Auswahlkriterium.
	K 4.3 Lebendige Sprache	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: Lautmalerei, Wörtliche Rede und Interjektionen (vgl. ebd., S. 63).	„Auch wenn Ausrufe und wörtliche Rede immer nur mit einem eingeleitet funktionieren, damit man auch ja weiß wer da spricht, dass	Die Aussage bezieht sich auf lebendige Sprache als Auswahlkriterium.

			finde ich nicht ergiebig.“ (I B3, Abs. 39)	
	K 4.4 Anschauliche Sprache	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: Symbole, Vergleiche und Metaphern (vgl. ebd., S. 63).	Kein Ankerbeispiel im Material	Die Aussage bezieht sich auf anschauliche Sprache als Auswahlkriterium.
	K 4.5 Bildungssprachliche Mittel	Die Kategorie ist definiert anhand der im Kriterienkatalog benannten bildungssprachlicher Mittel (vgl. ebd., S. 63 f.).	„Meistens lese ich die Bücher so ein bisschen an und schauen, sind es eher parataktische Satzstrukturen als hypotaktische.“ (I B4, Abs. 17)	Die Aussage bezieht sich auf bildungssprachliche Mittel als Auswahlkriterium.
	K 4.6 Lesbarkeitsindex	Die Kategorie ist definiert anhand der im Kriterienkatalog benannten Definition des Lesbarkeitsindex (vgl. ebd., S. 64).	„Man kann/ Ich zähle jetzt nicht regelmäßig, aber es gibt da ja auch Instrumente wie bspw. einen Lesbarkeitsindex, mit dem man dann auch noch ein Niveau feststellen könnte.“ (I B4, Abs. 15)	Die Aussage bezieht sich auf den Lesbarkeitsindex als Auswahlkriterium.
K 5 Zusammenwirken von Bild und Text	K 5.1 Leerstellenpotenzial	Die Kategorie ist definiert anhand möglicher relevanter Leerstellen (vgl. ebd., S. 46)	„Das wäre die Auswahl, wenn ich lese und schaue, ob ich eine gute Leerstelle finde.“ (I B3, Abs. 27)	Die Aussage bezieht sich auf ein Leerstellenpotenzial als Auswahlkriterium.
	K 5.2 Erzählmuster	Die Kategorie ist definiert anhand der Erzählmuster: Klassisch, Episodisch und Einzelbilder (vgl. ebd., S. 65).	„[...] da finde ich dann eher so episodische Kettengeschichte ganz gut, weil es einfach ist sich darauf einzulassen.“ (I B4, Abs. 31)	Die Aussage bezieht sich auf das Erzählmuster als Auswahlkriterium.

	K 5.3 Bild-Text-Interdependenzen	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: Paralleles Erzählen, Kontrapunktisches Erzählen und Geflochtener Zopf (vgl. ebd.).	„Naja, für einige Kinder ist reine Sprache sehr schwierig nachzuvollziehen, sei sie geschrieben oder vorgelesen. Deshalb finde ich Bilderbücher gut, wo Bilder und Text gemeinsam also parallel die Geschichte erzählen.“ (I B4, Abs. 25)	Die Aussage bezieht sich auf Bild-Text-Interdependenzen als Auswahlkriterium.
	K 5.4 Komplexität der Handlung	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale Einsträngig- und Mehrsträngigkeit sowie Mono- und Pluriszenik (vgl. ebd.).	„Dann ist es eben auch/ Also längere Bilderbücher haben dann ja auch eher viele Wendungen und mehrere Handlungsstränge und so [...]“ (I B4, Abs. 31)	Die Aussage bezieht sich auf die Komplexität der Handlung als Auswahlkriterium.
	K 5.5 Erzählinstanz	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: homodiegetisches oder heterodiegetisches Erzählen (vgl. ebd.).	„Wieviel erzählen die Figuren auch wirklich bzw. wer erzählt eigentlich?“ (I B3, Abs. 37)	Die Aussage bezieht sich auf die Erzählinstanz als Auswahlkriterium.
K 6 Didaktische Potenziale	K 6.1 Förderung der Identitätsentwicklung	Die Kategorie ist definiert anhand möglicher Identitätsfragen und möglicher bekannter Probleme, Wünsche und Träume (vgl. ebd., S. 65 f.).	„Außerdem finde ich es wichtig, ob da irgendwie Personen vielleicht drin vorkommen, mit denen sich die Kinder identifizieren können.“ (I B2, Abs. 23)	Die Aussage bezieht sich auf die Förderung der Identitätsentwicklung als Auswahlkriterium.
	K 6.2 Auseinandersetzung mit Wertfragen	Die Kategorie ist definiert durch mögliche Wertfragen (vgl. ebd., S. 52)	„Dabei denke ich an bspw. Umweltschutz, dazu haben wir ein Bilderbuch gelesen, dass den Kinder das Problem und die Auswirkungen näher gebracht hat, ohne dabei so	Die Aussage bezieht sich auf das Auswahlkriterium Auseinandersetzung mit Wertfragen.

			einen erhobenen Zeigefinger immer dabei zu haben.“ (I B2, Abs. 7)	
K 7 Transformierbarkeit des Werkes	K 7.1 Multimedialität	Die Kategorie ist definiert anhand der Merkmale: Hörspiel, Theaterstück, Film und Digitales Bilderbuch (vgl. ebd.).	„Also so Adaptionen berücksichtige ich tatsächlich eher wenig.“ (I B3, Abs. 29)	Die Aussage bezieht sich auf Multimedialität des Bilderbuches als Auswahlkriterium.
K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des Förderschwerpunktes W und E	K 8.1 Sprachliche Kriterien	Die Kategorie ist definiert als ein Bezug zur sprachlichen Ebene in Bilderbüchern im Auswahlprozess für Schüler*innen mit attestiertem FS W und E	„Man muss halt schauen, ob deine W und E Schüler und Schülerinnen Fremdwörter verstehen, ob sie mit abstrakten Adjektiven und Nomen umgehen können.“ (I B4, Abs. 33)	Die Aussage bezieht sich auf sprachliche Kriterien mit expliziten Bezug zu Schüler*innen mit attestierten FS W und E.
	K 8.2 Bildliche Kriterien	Die Kategorie ist definiert als ein Bezug zur bildlichen Ebene in Bilderbüchern im Auswahlprozess für Schüler*innen mit attestiertem FS W und E	„Da schaue ich noch ein bisschen genauer nach den Bildern, dass diese groß genug sind und dass der Wortschatz entlastet ist, ohne dass die Geschichte für die Kinder mit W und E verloren geht.“ (I B2, Abs. 41)	Die Aussage bezieht sich auf bildliche Kriterien mit expliziten Bezug zu Schüler*innen mit attestierten FS W und E.
	K 8.3 Materialität und Gestaltung des Bilderbuches	Die Kategorie ist definiert als ein Bezug zur Materialität und Gestaltung von Bilderbüchern im Auswahlprozess für Schüler*innen mit dem FS W und E	„Also tatsächlich spielt auch die Form von den Bilderbüchern und die Größe eine Rolle. So eine Art Griffbarkeit.“ (I B5, Abs. 39)	Die Aussage bezieht sich auf Kriterien hinsichtlich der Material oder Gestaltung des Bilderbuches mit expliziten Bezug zu Schüler*innen mit attestierten FS W und E.

K 9 Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog	K 9.1 Bildebene	Die Kategorie ist definiert als bildliche Ebene in Bilderbüchern.	„Ich bin eher bei so niedlichen, süßen, lieblichen Sachen und Dinge auf Bildern, die vielleicht ein bisschen/wo ich denke das ist düster gestaltet, da wäre ich jetzt eher nicht.“ (I B1, Abs. 24)	Die Aussage bezieht sich auf die Bildebene von Bilderbücher als Auswahlkriterium.
	K 9.2 Figuren	Die Kategorie umfasst alle Aspekte hinsichtlich der Figuren im Bilderbuch.	„Genau, also * ich finde es gut, wenn die Figuren so ungefähr im selben Alter sind, wenn die Figuren eben auch so ein bisschen aus ihrem Tag erzählen.“ (I B2, Abs. 27)	Die Aussage bezieht sich auf Figuren im Bilderbuch als Auswahlkriterium.
	K 9.3 Verfügbarkeit	Die Kategorie umfasst alle Aspekte hinsichtlich der Verfügbarkeit von Material oder Bilderbüchern als Unterrichtsgegenstand.	„Also besonders wichtig ist mir, ob es dazu bereits Material gibt. * Einfach aufgrund der verminderten Vorbereitung.“ (I B4, Abs. 35)	Die Aussage bezieht sich auf die Verfügbarkeit von Material oder dem Bilderbuch selbst.
	K 9.4 Lebensweltbezug	Die Kategorie ist definiert als ein antizipierter Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen aus Erwachsenenperspektive.	„Zunächst schaue ich, wie relevant sind Themen der Bilderbücher für bestimmte Situationen und da interessiert mich die Lebenswelt der Kindern.“ (I B5, Abs. 11)	Die Aussage bezieht sich auf einen möglichen Lebensweltbezug als Auswahlkriterium.
	K 9.5 Textmenge und Länge	Die Kategorie ist definiert als der Umfang des Textes und die Länge des Bilderbuches.	„Dabei wären sowohl der Textmenge als auch die Seitenanzahl wichtig.“ (I B4, Abs. 31)	Die Aussage bezieht sich auf den Textmenge und die Länge des Bilderbuches.
	K 9.6 Kamishibai	Die Kategorie umfasst das Kamishibai als mediale Adaption des Bilderbuches.	„Ich nehme das Kamishibai, aber das haben wir ja nur, meistens für Klasse 1, für	Die Aussage bezieht sich auf das Kamishibai als Adaption des Bilderbuches.

			bestimmte Bilderbücher und Themen.“ (I B1, Abs. 36)	
--	--	--	---	--

IV. Auswertungstabelle Interview B1

Nr.	Fundstelle	Material (Zitat)	Paraphrasierung	Zusammenfassung der Unterkategorie	Zusammenfassung der Hauptkategorie
1	Interview B1, Abs. 5	„Da würde ich aber auch fast/ Also das kommt immer auf die Inklusionskinder drauf an, aber das ist für mich eher Klasse 1 und 2.“	-Partizipation abhängig von Inklusionskinder	<u>K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes</u>	K 1 Inklusiver Literaturunterricht
2	Interview B1, Abs. 5	„Also jeder arbeitet ja gerade an der Literatur auf seinem Niveau und das ist ja sowieso gewollt“	-natürliche Differenzierung durch Literatur	-Partizipation am inkl. Literaturunterricht anhand den Voraussetzungen der Schüler*innen	-Partizipation am inkl. Unterricht abhängig von den ind. Prädispositionen der Schüler*innen
3	Interview B1, Abs. 5	„Und auch für die W und E Kinder regt es ja auch die Fantasie an, vielleicht auch dann irgendwelche Rollenspiele zu spielen, aber es kommt natürlich auch auf die W und E Kinder drauf an.“	-Teilhabe am inkl. Literaturunterricht ist an Bedingungen geknüpft	-natürliche Differenzierung durch Literatur	-natürliche Differenzierung durch Literatur
4	Interview B1, Abs. 5	„Bei Autisten ist das ja eher schwierig, aber gibt ja vielfältige andere Behinderungen, die das gerne und viel machen.“	-Syndromspezifika relevant für Aktivitäten im inkl. Literaturunterricht		-Bilderbücher als Möglichkeit eines handlungsorientierten gemeinsamen Unterrichts -„Irgendwie Anderes“ als Beispiel für inkl. Literaturunterricht
5	Interview B1, Abs. 5	„Also jeder arbeitet ja gerade an der Literatur auf seinem Niveau und das ist ja sowieso gewollt, aber da noch viel mehr; gerade bei Bilderbüchern,	-Bilderbücher als Möglichkeit eines handlungsorientierten gemeinsamen Unterrichts	<u>K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht</u>	-Bilderbücher fächerübergreifend und als

		dass irgendwie noch zu vergrößern, Lupenausschnitte sich anzuschauen für die W und E Kinder, die so ein bisschen zu fokussieren auf einen Bereich und dass sie daran vielmehr teilhaben können, als in so einem Frontalunterricht.“		-Bilderbücher als Impuls für neue Themen -Bilderbücher werden fächerübergreifend eingesetzt -Bilderbücher als Möglichkeit eines handlungsorientierten gemeinsamen Unterrichts -,„Irgendwie Anders“ als Beispiel für inkl. Literaturunterricht mit Bilderbüchern -Schwerpunkt Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ -Bilderbücher als Lernanlass zum Briefe und Postkarten schreiben	einführend für neue Themen eingesetzt -Bilderbücher als Lernanlass zum Briefe und Postkarten schreiben
6	Interview B1, Abs. 7	„Ich nutze Bilderbücher vor allem für Einführungen von neuen Themen.“	-Bilderbücher zur Einführung von neuen Themen		
7	Interview B1, Abs. 7	„Im Deutschunterricht, das sind dann keine Deutschthemen da geht es dann eher um den Bereich Sprechen und Zuhören, da geht es nicht um Grammatik oder Wortarten lernen oder Rechtschreibung, dafür habe ich Bilderbücher noch nicht eingesetzt. Es geht eher um ‚Sprechen und Zuhören‘.“	-Bilderbücher im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören		
8	Interview B1, Abs. 7	„Und super ist es auch in der Mathematik, da gibt es ganz tolle Bücher“	-Bilderbücher im Fach Mathematik		
9	Interview B1, Abs. 7	„Oder Religion, obwohl es ja eher so Klassenstunden sind/ Das Anderssein "Irgendwie Anders" zum Beispiel ist ein ganz tolles Buch für inklusiven Literaturunterricht. Ja, für das soziale	-Bilderbuch im Fach Religion -,„Irgendwie Anders“ als Beispiel für inklusiven Literaturunterricht mit Bilderbüchern		

		Lernen nehme ich auch häufig Bilderbücher.“			
10	Interview B1, Abs. 7	„Und im Sachunterricht sowieso. Also wenn es sich anbietet, hole ich eine Bücherkiste, da ist dann ja auch alles drin, auch Bilderbücher.“	-Bilderbücher im Sachunterricht		
11	Interview B1, Abs. 26	„Das war zum Beispiel vor ein paar Wochen mit dem Buch "Drachepost" so * und ich habe es in einer vierte Klasse gemacht, habe es dann aber runtergebrochen für eine zweite, weil ich das so schön fand und dann haben wird das, also in der vierten Klasse ist das Briefe schreiben, in der zweiten Klasse ist das Postkarten schreiben, also habe ich es runtergebrochen auf Postkarten schreiben. Die Kinder fanden es auch toll.“	-Bilderbücher als Lernanlass zum Briefe und Postkarten schreiben		
12	Interview B1, Abs. 11	„also das ist ja nur mein Geschmack, vielleicht hätten die Kinder ja auch einen anderen Zugang dazu, aber ich gucke dann so für mich“	-eigener Zugang abgetrennt von möglichen kindlichen Zugängen	<u>K 2.1 Primärlesen</u>	<u>K 2 Auswahlprozess</u>
13	Interview B1, Abs. 18	„[...] und natürlich Was will ich mit dem Bilderbuch erreichen?“	-Eigene Zielsetzung als leitend in der Auswahl	-Unterscheidungen zwischen eigenem Zugang zur Bildebene und kindlichen Zugängen	-Bedeutung des eigenen Zugangs zu Bildern -Bewusste Unterscheidung zwischen eigenem Zugang und kindlichen Zugängen
14	Interview B1, Abs. 22	„Das mit den Bildern ist ja so ganz persönlicher Geschmack, das ist bei mir auch so bei Arbeitsblättern, ich	-Zugang zu und Auswahl von Bildern abhängig vom persönlichen Geschmack	-Vielfache Nennung der Bedeutung des persönlichen Empfindens	

		würde nicht einfach irgendwelche Arbeitsblätter nehmen, die müssen für mich auch ansprechend gestaltet sein. Das geht vielleicht auch nicht jedem so, aber ich kann mich dann damit verbinden und hoffe einfach, dass die Kinder das auch können.“		-Eigene Zielsetzung relevant	-Lerngruppe durch verschiedene Zugänge berücksichtigt -Kompetenzziele nicht direkt im Auswahlprozess berücksichtigt
15	Interview B1, Abs. 22	„Das ist einfach so ein persönlicher Geschmack. {...}“	-Betonung der Bedeutung des persönlichen Geschmacks bei Bildern		
16	Interview B1, Abs. 24	„Aber das ist alles eine persönliche Empfindung.“	-Betonung der persönlichen Empfindung bei der Auswahl der Bilder		
17	Interview B1, Abs. 13	„Ja, * im Grunde sehr */ klar muss ja/ muss man gerade im W und E Bereich * muss das ja auf allen Ebenen passend sein, nicht nur für Regelschüler, die da eher einen intellektuellen Zugang haben, sondern auch einfach nur/ es muss halt einfach auch nur schön sein für viele W und E Kinder, muss es einfach nur schön und ansprechend sein.“	-Lerngruppe durch unterschiedliche Zugänge berücksichtigen	<u>K 2.2</u> <u>Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzzielen</u>	-Lerngruppe durch verschiedene Zugänge berücksichtigt -Kompetenzziele nicht direkt im Auswahlprozess berücksichtigt
18	Interview B1, Abs. 15	„Schwierig, ich glaube nicht so wie ich sollte, das ergibt sich dann, also es ist glaube ich schwierig so ganzheitlich * zu machen. Ich glaube ich mache es eher intuitiv. Ich würde	-Kompetenzziele nicht direkt im Auswahlprozess berücksichtigt		

		sagen, jetzt wo du mich drauf bringst aber/ es ergibt sich dann.“			
--	--	Keine Zitate zu K 3.1	--	<u>K 3.1</u> <u>Bruch mit stereotype</u> <u>Vorstellungen</u>	<u>K 3</u> <u>Thematisch-inhaltliche</u> <u>Setzungen</u>
19	Interview B1, Abs. 18	„Das Unterrichtsthema, natürlich als aller erstes, was möchte ich mit dem Bilderbuch für ein Thema machen. Das wären dann sowas wie Klima oder Streit.“	-Streit als Grundmuster menschlicher Erfahrungen	<u>K 3.2</u> <u>Thematisierung Grund-</u> <u>muster menschlicher</u> <u>Erfahrungen</u> -Streit	-Streit als Grundmuster menschlicher Erfahrungen
--	--	Keine Zitate zu K 3.3	--	<u>K 3.3</u> <u>Reflexion alltäglicher</u> <u>Erfahrungen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.1	--	<u>K 4.1</u> <u>Mehrsprachige Ausgabe</u>	<u>K 4</u> <u>Sprache</u>
--	--	Keine Zitate zu K 4.2	--	<u>K 4.2</u> <u>Einfach literarische</u> <u>Formen</u>	Keine Aussagen hinsichtlich der Kategorien in K 4
--	--	Keine Zitate zu K 4.3	--	<u>K 4.3</u> <u>Lebendige Sprache</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.4	--	<u>K 4.4</u> <u>Anschauliche Sprache</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.5	--	<u>K 4.5</u> <u>Bildungssprachliche</u> <u>Mittel</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.6	--	<u>K 4.6</u> <u>Lesbarkeitsindex</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.1	--	<u>K 5.1</u> <u>Leerstellenpotenzial</u>	<u>K 5</u> <u>Zusammenwirken</u> <u>von Bild und Text</u>
--	--	Keine Zitate zu K 5.2	--	<u>K 5.2</u>	

				<u>Erzählmuster</u>	
20	Interview B1, Abs. 32	„Aber die Bücher, die ich hatte, da ist es dann so, dass im Bild einfach noch mehr entdeckt werden kann, als der Text hergibt.“	-paralleles Verhältnis mit weiterführenden Aspekten auf Bildebene	<u>K 5.3</u> <u>Bild-Text-Interdependenzen</u>	-paralleles Verhältnis mit weiterführenden Aspekten auf Bildebene
21	Interview B1, Abs. 32	„Meistens vertieft das Bild den Text, das finde ich auch ganz spannend, wenn da dann mehr zu entdecken ist, als der Text hergibt.“	-paralleles Verhältnis mit Vertiefungen durch die Bildebene	-paralleles Erzählen mit weiterführenden Aspekten auf Bildebene	
--	--	Keine Zitate zu K 5.4	--	<u>K 5.4</u> <u>Komplexität der Handlung</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.5	--	<u>K 5.5</u> <u>Erzählinstanz</u>	
22	Interview B1, Abs. 30	„Müssen nicht unbedingt immer Menschen sein, mit denen sich die Kinder identifizieren können, finde ich. Sie bauen dann ja oft so eine Beziehung zu irgendeinem Charakter auf und * nicht unbedingt nur zu Menschen in Bilderbüchern *”	-Identifikationspotenzial von Figuren, die nicht menschlich sein müssen	<u>K 6.1</u> <u>Förderung der Identitätsentwicklung</u> -Identifikationspotenzial von Figuren, die nicht menschlich sein müssen	<u>K 6</u> <u>Didaktische Potenziale</u> -Identifikationspotenzial von Figuren, die nicht menschlich sein müssen
--	--	Keine Zitate zu K 6.2	--	<u>K 6.2</u> <u>Auseinandersetzung mit Wertfragen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 7.1	--	<u>K 7.1</u> <u>Multimedialität</u>	<u>K 7</u> <u>Transformierbarkeit des Werkes</u>

23	Interview B1, Abs. 20	„Manchmal bieten sich Bilderbücher auch an, dass man gar nicht alles thematisiert, gerade im W und E Bereich die bekommen dann nur einen Teil des Textes und mit den anderen geht man dann in die Tiefe.“	-Nur ausgewählte Teile des Textes für Schüler*innen mit FS W und E	<u>K 8.1 Sprachliche Kriterien</u> -Texte reduzieren oder durch verbale Erzählungen ersetzen	<u>K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des FS W und E</u> -Texte reduzieren oder durch verbale Erzählungen ersetzen -Farben in Abhängigkeit von den Schüler*innen reduziert oder leuchtend -Handlungen an Bilderbüchern und haptische Elemente zum Fühlen -Größe der Seiten (A4)
24	Interview B1, Abs. 40	„Und der Text ist für die irrelevant, da könnte man auch einfach was erzählen für die Kinder.“	-Text irrelevant für die Schüler*innen mit FS W und E		
25	Interview B1, Abs. 18	„Wie ist es bildlich gestaltet?“	-bildliche Gestaltung als Kriterium	<u>K 8.2 Bildliche Kriterien</u> -Farben je nach Schüler*innen leuchtend oder reduziert	
26	Interview B1, Abs. 40	„viele von diesen W und E Kindern springen natürlich auf Farben an, also gerade so leuchtende Farben.“	-leuchtende Farben		
27	Interview B1, Abs. 40	„bei einigen W und E Kindern sind dann die Farben einfach zu viel, das können die dann nicht verarbeiten, das müsste dann eher so ein bisschen reduzierter sein.“	-Reduzierte Farben		
28	Interview B1, Abs. 42	„Gestaltung auch die Farbgestaltung und Haptik und Größe.“	-Farbgestaltung als Kriterium		
29	Interview B1, Abs. 28	„Ja und es ist auch einfach nett, wenn man dann da Briefe rauszieht und so ein bisschen handeln kann mit den Kinder und die miteinbezieht, gerade auch die W und E Kinder so "Zieh doch mal den Brief raus und	-Handlungen direkt am Bilderbuch	<u>K 8.3 Materialität und Gestaltung des Bilderbuches</u> -Handlungen am Bilderbuch	

		lies ihn mal vor" das war natürlich super.“		-Größe der Seiten; A4 oder größer	
30	Interview B1, Abs. 40	„Ja, manches Mal fände ich es gut, wenn die Bilder eine gewisse Größe haben. Ich finde es darf nicht zu klein sein. Auch das Buch an sich nicht zu klein. Da würde ich sagen, dass das mindestens A4 für die W und E Kinder sein sollte.“	-Größe der Bilderbücher; A4 oder größer	-Robustheit der Seiten -haptische Elemente zum Fühlen	
31	Interview B1, Abs. 40	„Ich finde es sollte robust sein, es ist ja schon so, dass die auch andere Kräfte manchmal haben und das anfassen wollen * und wenn das dann so dünne Blätter sind/“	-Robustheit der Seiten		
32	Interview B1, Abs. 40	„Ja, eine gewisse Größe, dass sie halt auch zeigen können und vielleicht sogar was Haptisches, gibt es ja auch in Bilderbüchern, sowas zu Fühlen ist natürlich auch super.“	-Größe des Bilderbuches und haptische Elemente zum Fühlen		
33	Interview B1, Abs. 42	„Also gerade für den W und E Bereich Farben, Optik, Größe, Haptik, also wie fasst sich das auch an.“	-Größe und Haptik		
34	Interview B1, Abs. 11	„Es gibt ja auch Bilderbücher, die so knallige Farben auf den Bildern haben, also das ist ja nur mein Geschmack, vielleicht hätten die Kinder	-knallige Farben als persönlich ästhetisch empfunden	<u>K 9.1</u> <u>Bildebene</u>	<u>K 9</u> <u>Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog</u>

		ja auch einen anderen Zugang dazu, aber ich gucke dann so für mich.“		-knallige Farben und Leuchtakzente auf den Bildern	-aussagekräftige und erzählende Bilder
35	Interview B1, Abs. 11	„vor allem finde ich wichtig, dass die Bilder aussagekräftig sind und erzählen, also es macht ja keinen Sinn, wenn das Bild nicht aussagekräftig ist, für das Thema, dass ich eigentlich vermitteln möchte.“	-aussagekräftige und erzählende Bilder hinsichtlich des gewählten Themas	-aussagekräftige und erzählende Bilder hinsichtlich des gewählten Themas -niedliche, süße, liebliche Dinge auf Bildern; Ablehnung von düster gestalteten Bildern	-Bilder mit leuchtenden Farben oder Farbakzenten -keine düsteren Bilder, stattdessen eher Darstellung süßer, lieblicher und niedlicher Dinge -Sowohl Menschen als auch Tiere als Figuren -Standortabhängige Verfügbarkeit von Büchern und Materialien
36	Interview B1, Abs. 24	„Ich bin eher bei so niedlichen, süßen, lieblichen Sachen und Dinge auf Bildern, die vielleicht ein bisschen/wo ich denke das ist düster gestaltet, da wäre ich jetzt eher nicht.“	-niedliche, süße, liebliche Dinge auf Bildern; Ablehnung von düster gestalteten Bildern		-Notwendigkeit eines Lebensweltbezuges und Abstraktionsgrad als Merkmal
37	Interview B1, Abs. 28	„Es ist auch die Gestaltung und auch Farben * Das war mit so Leuchtakzenten und das stach so ins Auge.“	-Leuchtakzente als farblisches Auswahlkriterium		-Länge passend (nicht zu kurz, nicht zu lang)
38	Interview B1, Abs. 30	„* Ne, um ehrlich zu sein nicht. Es können mal Tiere sein, mal sind es Menschen, Junge oder Mädchen. * Ne * Also da stelle ich keine Überlegungen an.“	-Sowohl Tiere als auch Menschen geeignet	<u>K 9.2 Figuren</u> -Sowohl Tiere als auch Menschen geeignet	-Kamishibai als mediale Adaption
39	Interview B1, Abs. 36	„* Ich kann ja nur das nutzen, was wir hier haben.“	-standortabhängige Bücher und Materialverfügbarkeit	<u>K 9.3 Verfügbarkeit</u>	
40	Interview B1, Abs. 36	„Deswegen kann ich ja nur das nutzen, was wir haben.“	-Betonung einer standortabhängigen Bücher und Materialverfügbarkeit		

41	Interview B1, Abs. 36	„Ich habe meistens eigene Bücher und da wir noch keine digitalen Tafeln haben, geht das andere auch noch nicht.“	-Eigene Bücher genutzt und digitale Tafeln nicht gegeben	-Standortabhängigkeit von Büchern und Materialien -eigene Bücher	
42	Interview B1, Abs. 11	„Also/ Ich finde/ Für mich persönlich ist es wichtig, wie es aufgemacht ist, knüpft es an die Lebenswelt der Kinder an oder ist das * sehr abstrakt. E.“	-Notwendigkeit eines Lebensweltbezuges und Abstraktionsgrad als Merkmal	<u>K 9.4</u> <u>Lebensweltbezug</u> -Notwendigkeit eines Lebensweltbezuges und Abstraktionsgrad als Merkmal	
43	Interview B1, Abs. 18	„Vielleicht auch die Länge, also wenn es jetzt zu lang ist, würde es sich vielleicht nicht eignen, weil es dann zu langatmig wird. Wenn es zu kurz wäre, nicht dass das alles hergibt, was ich brauche. Also auch die Seitenzahl würde ich auch sagen.“	-Länge des Bilderbuchs nicht zu lang und nicht zu kurz und Seitenzahl als Merkmal	<u>K 9.5</u> <u>Textmenge und Länge</u> -Länge/Seitenzahl passend (nicht zu kurz, nicht zu lang) -Länge sollte angepasst werden	
44	Interview B1, Abs. 20	„Da kann man ja auch schonmal was weglassen oder überspringen, das ist ja möglich, damit das für manche Kinder nicht ganz so lang ist.“	-Anpassung der Länge		
45	Interview B1, Abs. 36	„Ich nehme das Kamishibai, aber das haben wir ja nur, meistens für Klasse 1, für bestimmte Bilderbücher und Themen.“	-Kamishibai als mediale Adaption in Klasse 1 und 2	<u>K 9.6</u> <u>Kamishibai</u> -Kamishibai als mediale Adaption	

V. Auswertungstabelle Interview B2

Nr.	Fundstelle	Material (Zitat)	Paraphrasierung	Zusammenfassung der Unterkategorie	Zusammenfassung der Hauptkategorie
1	Interview B2, Abs. 5	„Dann gucke ich immer danach, dass die Sprache des Buches angemessen ist. Das es viele Bilder gibt, die auch das/ den Themenstrang bzw. Handlungsverlauf im Buch unterstützen.“	Differenzierung (qualitativ, sprachlich)	<u>K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes</u>	<u>K 1 Inklusiver Literaturunterricht</u>
2	Interview B2, Abs. 5	„Ich würde sagen, inklusiver Literaturunterricht braucht handlungsorientierte und offene Aufgaben.“	-Handlungsorientierung und offene Aufgaben	-sprachliche, qualitative Differenzierung -Handlungsorientierung und offene Aufgaben	-Handlungsorientierung und offene Aufgaben -sprachliche, qualitative Differenzierung
3	Interview B2, Abs. 7	„Die Kinder waren immer relativ motiviert dabei und ich finde auch das besonderes Bilderbücher und Bücher im Allgemeinen einen Rahmen schaffen, um auch aktuelle Themen anzusprechen oder eben Themen, die schwierig oder abstrakt sind für die Kinder“	-Bilderbücher als motivierend und geeignet zur Thematisierung aktueller Themen	<u>K 1.2 Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht</u>	-Bilderbücher mit Motivationsfunktion und geeignet zur Thematisierung aktueller Themen -Phasen der Gemeinsamkeit und Individualisierung in der Auseinandersetzung
4	Interview B2, Abs. 9	„Also z. B. zum Umweltschutz habe ich gelesen "Die Klimakonferenz der Tiere" oder zum Thema Tod, da gibt es ein Buch, das heißt "Hat Opa einen Anzug an?"“	-exemplarische eingesetzte Bilderbücher „Konferenz der Tiere“ und „Hat Opa einen Anzug an?“	Motivationsfunktion und geeignet für die Thematisierung aktueller Themen -Phasen der Gemeinsamkeit und Individualisierung in der Auseinandersetzung	
5	Interview B2, Abs. 11	„Ich finde es immer ganz schön vorzulesen, erstmal und auch irgendwie, wie bereits gesagt, schwierige Wörter und Unklarheiten zu klären. Dann wenn die Kinder Zeit haben, können sie sich auch einzeln oder in Gruppen nochmal mit dem Buch beschäftigen oder mit offenen und	-Gemeinsames Vorlesen und Gruppen- oder Einzelarbeitsphasen zur Bearbeitung des Bilderbuches	-Phasen der Gemeinsamkeit und Individualisierung in der Auseinandersetzung -Einsatz auch im Klassenrat	

		handlungsorientierten Aufgaben dann nochmal mit dem Bilderbuch nochmal auseinanderzusetzen, das finde ich ganz schön“			
6	Interview B2, Abs. 13	„Ne, also auch im Sachunterricht z. B. wenn es um Klimaschutz oder Sexualerziehung geht. Also Sachunterricht oder auch im Klassenrat, wenn es da/ wenn es da ein Thema gibt, jetzt z. B. das was ich eben gesagt habe mit "Raffi und sein pinkes Tutu", wenn * / jetzt gerade gibt es bei mir ein paar Jungs, die es gut finden sich die Fingernägel anzumalen und wenn dann da sowas kommt wie "Ach das ist ja Mädchenkram" dann bespreche ich das schon mal mithilfe dieses Bilderbuches im Klassenrat {...}“	-Anlassbezogener Einsatz des Bilderbuches im Klassenrat oder Sachunterricht		
7	Interview B2, Abs. 17	„Ja ansonsten würde ich / Also es sind eher so persönlichen Sachen, also ob mir die Bilder gefallen *“	-Persönliches Empfinden der Bilder	<u>K 2.1 Primärlesen</u>	<u>K 2 Auswahlprozess</u>
8	Interview B2, Abs. 23	„Da finde ich es echt immer wichtig, ob die Bilder mir gefallen“	-Wiederholung des persönlichen Empfindens bei Bildern	Eigenes Empfinden der Bilder	-Eigenes Empfinden der Bilder zentral -Heterogenität der Lerngruppe zu berücksichtigen schwierig ggf. über das Thema
9	Interview B2, Abs. 17	„Ja, das ist jetzt schwierig, inwiefern ich wirklich die Lerngruppe berücksichtige, weil ja natürlich innerhalb der Lerngruppe alle Kinder anders sind, aber man hat ja schon manchmal so Lerngruppen, wo man sagt "Ach die haben besonders viel Humor oder finden es gut, wenn ein Buch besonders spannend ist oder wenn das Detektivgeschichten	-Schwierigkeit die Heterogenität der Lerngruppe im Auswahlprozess berücksichtigen	<u>K 2.2 Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele</u> -Schwierigkeit die Heterogenität der Lerngruppe in der	-Kompetenzziele im Auswahlprozess untergeordnet, da vielfältige Kompetenzen an den jeweiligen

		sind" dann schau ich nochmal, dass das dann zur Lerngruppe passt *."		Auswahl zu berücksichtigen	Werken erarbeitet werden können
10	Interview B2, Abs. 19	„Eigentlich gar nicht so genau, um ehrlich zu sein. * Ich finde eigentlich, dass man meistens sowieso viel mit den Büchern machen kann, besonders wenn man jetzt offene Aufgaben stellt, da kann man ja sowieso relativ viele Kompetenzziele abdecken und auch wenn ich/ wenn es oft Material zu den Büchern gibt, kann man sich ja trotzdem noch weitere Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzziele ausdenken, die man mit dem Bilderbuch abdecken will. Also im Vorhinein würde ich sagen, schau ich gar nicht unbedingt danach.“	-Kompetenzziele im Auswahlprozess unterordnet, da vielfache Kompetenzen an dem jeweiligen Werk erarbeitet werden können	-Lerngruppe durch thematische Auswahl berücksichtigt -Kompetenzziele im Auswahlprozess untergeordnet, da vielfältige Kompetenzen an dem jeweiligen Werk erarbeitet werden können	
11	Interview B2, Abs. 25	„Also z. B. (unv.) * manche Kinder hatten einen (Piratensplin) dann habe ich halt auch ein Bilderbuch ausgesucht, wo es um Piraten ging, das war "Kapitän Knitterbart und seine Bande“. Das war irgendwie total nett, weil man da auch viel drumherum machen konnte, z. B. eine Flaschenpost schreiben (unv.) und so.“	-Berücksichtigung der Lerngruppe durch Thema des Bilderbuches		
12	Interview B2, Abs. 9	„Dann gibt es noch ein ganz gutes Buch von Riccardo Simonetti, das beschäftigt sich so mit dem Thema Transgender und dem Rollenverständnis von Frauen und Männern, das heißt "Raffi und sein pinkes Tutu", sowas finde ich dann immer als ganz schöne Bücher, um ins Gespräch zu kommen und andere Sichtweisen zu eröffnen.“	-Gender als Differenzkategorie anhand des Bilderbuches „Raffi und sein pinkes Tutu“	<u>K 3.1</u> <u>Bruch mit stereotype Vorstellungen</u> -Geschlechterstereotype aufbrechen durch Thematisierung des Bilderbuches	<u>K 3</u> <u>Thematisch-inhaltliche Setzungen</u> -Geschlechterstereotype aufbrechen mit dem Bilderbuch

13	Interview B2, Abs. 17	„Ich schaue, ob das ein Buch ist, dass sowohl Jungs als auch Mädchen anspricht, ohne dabei stumpfe jetzt Klischees zu nutzen.“	-bewusste Vermeidung von Geschlechterstereotypen	„Raffi und sein pinkes Tutu“ -Bewusste Vermeidung Genderstereotyper Darstellungen in der Auswahl	„Raffi und sein pinkes Tutu“ -Bewusste Vermeidung von Geschlechterstereotype in der Auswahl -Direkt und indirekt berücksichtigte Grundmuster menschlicher Erfahrungen: Tod, Freundschaft, Wut, Hass, Eifersucht, Streit, Scham
14	Interview B2, Abs. 25	„So ein paar habe ich ja bereits gesagt, mit dem Transgender- oder Rollenverständnisthema.“	-Thematische Auswahl anhand der Differenzkategorie Gender		
15	Interview B2, Abs. 27	„Deshalb finde ich diese Pferde und Reitergeschichten entwickelt für Mädchen ganz schrecklich. * Also wenn das wirklich Bücher sind, die / Also, wenn das auch Figuren sind, die diese Rollenklischees bedienen. {...}“	-Vermeidung von Figuren und Inhalte, die Geschlechterstereotype reproduzieren		
16	Interview B2, Abs. 7	„Oder wirklich Hassattacken oder Tod, das sind ja alles so Themen, da weiß man als Lehrer oder Lehrerin auch schonmal nicht so genau, wie man darüber ins Gespräch kommen soll.“	-Hass und Tod	<u>K 3.2</u> <u>Thematisierung</u> <u>Grundmuster</u> <u>menschlicher Erfahrungen</u>	
17	Interview B2, Abs. 25	„Oder wenn gerade/ Wenn ich merke, dass die Kinder mir erzählen, dass jetzt irgendwie Großeltern gestorben sind, dass man sich dann nochmal mit dem Thema auseinandersetzt, das ist jetzt auch etwas, was einige Kinder in der Klasse betrifft, wo ich das wichtig finde, dass die Kinder es kennenlernen, dass man über so schwere Themen mal spricht.“	-Anlassbezogene Thematisierung von Tod	Direkt benannt: Hass, Tod, Freundschaft, Wut Indirekt benannt: Eifersucht, Streit, Scham	
18	Interview B2, Abs. 27	„Ich finde es auch gut, wenn das nicht so perfekte Figuren sind, bei denen alles rund läuft, sondern	-Freundschaft und indirekt Streit, Eifersucht, Scham		

		wenn die auch mal Probleme und Streitigkeiten mit Freunden haben im Buch.“			
19	Interview B2, Abs. 53	„Irgendwelche Emotionen im Buch z. B. Wut oder Freude, die die Kinder damit verknüpfen, damit die Kinder das Buch nicht nur gelesen haben, sondern auch noch länger Emotionen mit dem Bilderbuch verknüpfen und es auch einen Unterschied macht, ob man das gelesen hat oder nicht.“	-Wut		
--	--	Keine Zitate zu K 3.1	--	<u>K 3.3</u> <u>Reflexion alltäglicher Erfahrungen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.1	--	<u>K 4.1</u> <u>Mehrsprachige Ausgabe</u>	<u>K 4</u> <u>Sprache</u>
--	--	Keine Zitate zu K 4.2	--	<u>K 4.2</u> <u>Einfach literarische Formen</u>	Benannte Bildungssprachliche Mittel: Komposita, Fachbegriffe und Nebensatzkonstruktionen
--	--	Keine Zitate zu K 4.3	--	<u>K 4.3</u> <u>Lebendige Sprache</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.4	--	<u>K 4.4</u> <u>Anschauliche Sprache</u>	
20	Interview B2, Abs. 29	„also dass man Kinder nicht mit zu vielen Fremdwörter oder Komposita überlastet.“	-Komposita	<u>K 4.5</u> <u>Bildungssprachliche Mittel</u>	
21	Interview B2, Abs. 47	„und dass der Wortschatz angemessen ist, also wenig Fachbegriffe und Komposita, für die Kinder der Klasse.“	-Fachbegriffe und Komposita	-Komposita, Fachbegriffe und Nebensatzkonstruktionen	
22	Interview B2, Abs. 49	„Also nicht zu lange Schachtelsätze, nicht zu viele unbekannte Wörter oder Wörter, die im Umfeld	-Nebensatzkonstruktionen		

		der Kinder nicht mehr vorkommen, also so älterer Begriffe, die keiner mehr benutzt.“			
--	--	Keine Zitate zu K 4.6	--	<u>K 4.6</u> <u>Lesbarkeitsindex</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.1	--	<u>K 5.1</u> <u>Leerstellenpotenzial</u>	<u>K 5</u> <u>Zusammenwirken</u> <u>von Bild und Text</u>
--	--	Keine Zitate zu K 5.2	--	<u>K 5.2</u> <u>Erzählmuster</u>	
23	Interview B2, Abs. 31	„Also eigentlich finde ich es gut, wenn die Bilder die Geschichte begleiten, dass die Kinder das eben auch nachvollziehen können anhand der Bilder.“	-paralleles Bild-Text-Verhältnis	<u>K 5.3</u> <u>Bild-Text-Interdependenzen</u>	
24	Interview B2, Abs. 31	„Die Bilder sollen den Text begleiten, so dass man mit den Bildern gut der Geschichte folgen kann, auch wenn man nicht den kompletten Text verstanden hat.“	-paralleles Bild-Text-Verhältnis	-paralleles Erzählen -kontrapunktisches Erzählen nicht genutzt	-Multiszenik als überfordernd -Pluriszenik als Potenzial für vielfältige Entdeckungen
25	Interview B2, Abs. 35	„Mal überlegen. Ne, das, wo die sich widersprechen, das habe ich eigentlich noch nicht *.“	-kontrapunktisches Erzählen nicht berücksichtigt		
26	Interview B2, Abs. 31	„Also darf auf den Bildern nicht zu viel passieren, z. B. mehrere Szenen oder sowas, weil dann wissen die Kinder gar nicht mehr, wofür steht denn das Bild da jetzt.“	-Pluriszenik als überfordernd	<u>K 5.4</u> <u>Komplexität der Handlung</u>	
27	Interview B2, Abs. 31	„Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch Bilderbücher, die davon leben, dass ganz viel passiert auf einem Bild, auch viele Szenen gleichzeitig laufen, und dass man da ganz viel entdecken kann und ich/ Ich finde solche können mal eingestreut sein, die Bilder, auf denen man ganz viel	-Pluriszenik als Potenzial für vielfältige Entdeckungen	-Pluriszenik als überfordernd -Multiszenik als Potenzial für vielfältige Entdeckungen	

		entdecken kann, das ist ja auch gut für einen Gesprächsanlass für die Kinder.“			
--	--	Keine Zitate zu K 5.5	--	<u>K 5.5</u> <u>Erzählinstanz</u>	
28	Interview B2, Abs. 23	„Außerdem finde ich es wichtig, ob da irgendwie Personen vielleicht drin vorkommen, mit denen sich die Kinder identifizieren können. Dafür können die so vielleicht das gleiche Alter haben ungefähr.“	-Personen in den Geschichten, mit denen sich die Kinder identifizieren können	<u>K 6.1</u> <u>Förderung der Identitätsentwicklung</u> -Kindliche Figuren mit denen sich die Schüler*innen identifizieren können	<u>K 6</u> <u>Didaktische Potenziale</u> -Kindliche Figuren mit denen sich die Schüler*innen identifizieren können -Nicht moralisierende Thematisierung einer Wertfrage zur Umweltverschmutzung
29	Interview B2, Abs. 51	„Ich glaube, dass die Kinder nicht so gut sich damit identifizieren können oder das verstehen können, wenn es jetzt um einen Erwachsenen in derselben Situation geht. Ich finde man muss die Kinder da immer mitreinholen, wenn es das Thema nicht, wie z. B. beim Thema Armut, dann muss es über die kindliche Figur kommen.“	-Identifikationspotenzial über kindliche Figuren		
30	Interview B2, Abs. 7	„Dabei denke ich an bspw. Umweltschutz, dazu haben wir ein Bilderbuch gelesen, das den Kinder das Problem und die Auswirkungen näher gebracht hat, ohne dabei so einen erhobenen Zeigefinger immer dabei zu haben.“	-Nicht moralisierende Thematisierung einer Wertfrage zur Umweltverschmutzung	<u>K 6.2</u> <u>Auseinandersetzung mit Wertfragen</u> -Nicht moralisierende Thematisierung einer Wertfrage zur Umweltverschmutzung	
31	Interview B2, Abs. 39	„Aber es wäre jetzt kein Ausschlusskriterium im Moment für mich, wenn es das nicht gibt. Also wenn es da keine App oder kein Hörbuch gibt.“	-Nicht vorliegende mediale Adaptionen kein Ausschlusskriterium	<u>K 7.1</u> <u>Multimedialität</u> -Film als Adaption	<u>K 7</u> <u>Transformierbarkeit des Werkes</u>

32	Interview B2, Abs. 39	„Also zu "Kapitän Knitterbart" gab es auch einen kleinen Film, der mit animierten Bilder aus dem Buch gearbeitet hat, also war genauso gezeichnet wie die Buchbilder. Das fände ich ganz schön, aber wir haben das am Ende geschaut, da hatten wir uns schon so tiefgründig mit dem Buch beschäftigt, da finde ich das gar nicht mehr so nötig.“	-Film als mediale Adaption genutzt; geringer Mehrwert attestiert	-Nicht vorliegende mediale Adaptionen kein Ausschlusskriterium -Apps und deren Potenziale	-Film als Adaption -Nicht vorliegende mediale Adaptionen kein Ausschlusskriterium -Apps und deren Potenziale
33	Interview B2, Abs. 39	„Aber Apps finde ich natürlich super, wenn die Kinder dann auch noch ein paar Aufgaben oder weiterführende Dinge zu dem Buch machen können, weil das ist ja schon auch nochmal ein anderer Kanal bzw. ein anderes Arbeiten.“	-Potenziale von Apps benannt		
34	Interview B2, Abs. 29	„Ich finde es eigentlich gut, wenn man versucht so einen Mittelweg zu finden und auch eben schaut, dass man den Wortschatz entlastet auch für die Kinder mit Migrationshintergrund, die noch Deutsch lernen oder auch für die Kinder mit Förderschwerpunkt W und E.“	-Wortschatz entlasten auch für Schüler*innen mit DaZ	<u>K 8.1 Sprachliche Kriterien</u> -Wortschatz entlasten auch für Schüler*innen mit DaZ	<u>K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des FS W und E</u> -Wortschatz entlasten auch für Schüler*innen mit DaZ
35	Interview B2, Abs. 41	„Da schaue ich noch ein bisschen genauer nach den Bildern, dass diese groß genug sind und dass der Wortschatz entlastet ist, ohne dass die Geschichte für die Kinder mit W und E verloren geht und ich es schaffe alles aufzugreifen und zu besprechen.“	-Größe der Bilder und Wortschatz entlasten durch die handlungstragenden Bilder	<u>K 8.2 Bildliche Kriterien</u> -Größe der Bilder und Wortschatz entlasten durch die handlungstragenden Bilder	-Größe der Bilder und Wortschatz entlasten durch die handlungstragenden Bilder
--	--	Keine Zitate zu K 8.3	--	<u>K 8.3</u>	

				<u>Materialität und Gestaltung des Bilderbuches</u>	
36	Interview B2, Abs. 31	„Ich finde Bilder ansprechend, wenn die nicht zu überladen sind. Dabei kommt es aber immer auf das Buch an.“	-Nicht überladenen Bilder	<u>K 9.1</u> <u>Bildebene</u>	<u>K 9</u> <u>Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog</u>
37	Interview B2, Abs. 47	„Ich achte darauf, dass die Handlung durch die Bilder unterstützt wird *.“	-Bilder sollen die Handlung unterstützen	-Bilder sollen die Handlung unterstützen -Bilder sollen nicht überladen sein	-Bilder sollen die Handlung unterstützen und nicht überladen sein
38	Interview B2, Abs. 27	„Genau, also * ich finde es gut, wenn die Figuren so ungefähr im selben Alter sind, wenn die Figuren eben auch so ein bisschen aus ihrem Tag erzählen.“	-Figuren in gleichem Alter wie die Schüler*innen	<u>K 9.2</u> <u>Figuren</u>	-Figuren in gleichem Alter wie die Schüler*innen
39	Interview B2, Abs. 27	„Ich finde es auch gut, wenn das nicht so perfekte Figuren sind, bei denen alles rund läuft, sondern wenn die auch mal Probleme und Streitigkeiten mit Freunden haben im Buch.“	-Figuren mit Problemen und Sorgen	-Figuren in gleichem Alter wie Schüler*innen -Figuren mit Problemen und Sorgen	-Figuren mit Problemen und Sorgen -Lebensweltbezug durch aktuelle Themen der Klasse und Gesellschaft
40	Interview B2, Abs. 43	„* Ne, also ich glaube ich schau dann einfach das Buch an, lese es durch und * ja/ dann schaue ich, ob mir direkt eine Idee kommt oder ob vielleicht schon im verfügbaren Begleitmaterial etwas Anregendes zu finden ist, wie man das/ also in den allermeisten Fällen fällt einem ja irgendwas ein, um ins Handeln zu kommen und handlungsorientierte Aufgaben zu stellen.“	-verfügbares Begleitmaterial zur Unterrichtsplanung genutzt	<u>K 9.3</u> <u>Verfügbarkeit</u>	... eine nachvollziehbare Handlung, die auch an fiktionalen Handlungsorten spielen kann ... kindliche Figuren -Bewusste Abweichung von der

41	Interview B2, Abs. 21	„Ich schaue, ob das vom Thema her, ob das die Kinder ansprechen könnte und zur Lebenswelt der Kinder passt * Dafür schaue ich, dass das vielleicht auch aktuelle Themen sind, also nicht nur in der Klasse, sondern auch gesellschaftlich aktuelle Themen, jetzt in größeren Klassen.“	-Lebensweltbezug über aktuelle Themen sowohl in der Klasse als auch gesellschaftlich	<u>K 9.4</u> <u>Lebensweltbezug</u>	Lebenswelt der Schüler*innen anhand gesellschaftlich relevanter Themen -Material für das Kamishibai als beiläufiges Kriterium
42	Interview B2, Abs. 25	„Zum Umweltschutz, das war jetzt im letzten Jahrgang auch mit Fridays for Future, da habe ich dann das Buch zum Umweltschutz herausgesucht.“	-Fridays for Future als Lebensweltbezug	Lebensweltbezug durch aktuelle Themen der Klasse und Gesellschaft, bspw. Fridays for Future	
43	Interview B2, Abs. 51	„Dass da jetzt nichts total Unverständliches passiert, würde ich jetzt mal sagen.“	-Lebensweltbezug über nachvollziehbare Handlung	-Lebensweltbezug durch eine nachvollziehbare Handlung, die auch an fiktionalen Handlungsorten spielen kann	
44	Interview B2, Abs. 51	„Vielleicht auch durch die Figuren, dass in der Geschichte auch Kinder eine Rolle spielen, oder dass Kinder menschliche Züge annehmen, um Sachen einfach ein bisschen besser nachvollziehbar zu machen.“	-Lebensweltbezug über kindliche Figuren	-Lebensweltbezug durch kindliche Figuren	
45	Interview B2, Abs. 51	„Also das jetzt natürlich auch nicht ausschließen soll, dass die Geschichte im Weltall spielt oder dass da ganz neue Aspekte angesprochen werden, aber/ Ja, also ich finde/ Also so dass die Kinder das einfach nachvollziehen könne, vielleicht?“	-fiktionale Handlungsorte auch im Hinblick auf Lebensweltbezug möglich, aber Nachvollziehbarkeit zentral	-Bewusste Setzungen möglicher gesellschaftlich relevanter Themen, die nicht direkt in der Lebenswelt der Schüler*innen präsent sind	
46	Interview B2, Abs. 51	„Die Kinder sollten das auch Verstehen können und einen Bezug aufbauen können und darüber in die Diskussion zu kommen z. B. hier in der Schule haben wir einige gut situierte Familie, wenn da jetzt eine Geschichte ist über sehr arme Menschen,	-Bewusste Setzung von gesellschaftlich relevanten Themen, die aber in der Umwelt der		

		dann gehört das eher nicht zur Lebenswelt der Kinder, die haben jetzt kein Problem damit, dass da regelmäßig Essen auf dem Tisch steht. Ich finde aber, dass sowas dann trotzdem zum Lebensumwelt der Kinder/ Also das würde dann doch die Lebenswelt der Kinder tangieren, wenn es eine Geschichte ist, von einem Kind, das in Armut lebt.“	Schüler*innen nicht zentral erscheinen		
47	Interview B2, Abs. 51	„Ich glaube, dass die Kinder nicht so gut sich damit identifizieren könne oder das verstehen können, wenn es jetzt um einen Erwachsenen in derselben Situation geht. Ich finde man muss die Kinder da immer mitreinholen, wenn es das Thema nicht, wie z. B. beim Thema Armut, dann muss es über die Figur kommen, die einen Bezug zur Lebensumwelt gehört.“	-Lebensweltbezug durch kindliche Figuren		
--	--	Keine Zitate zu K 9.5	--	<u>K 9.5</u> <u>Textmenge und</u> <u>Länge</u>	
48	Interview B2, Abs. 11	„Also, ich finde es immer ganz schön, das ist jetzt eher so ein beiläufiges Auswahlkriterium, aber ich finde es auch immer ganz schön, wenn es dazu auch Kamishibai Material gibt, dann kann man da eine Art Erzähltheater machen.“	-Kamishibai Material als „beiläufiges Kriterium“	<u>K 9.6</u> <u>Kamishibai</u>	-Material für das Kamishibai als „beiläufiges Kriterium“
49	Interview B2, Abs. 21	„Dann wie gesagt, wenn das so Folien noch gibt für das Kamishibai, dann schaue ich da nochmal, weil ich finde, dass das für die Kinder schon	-Kamishibai als für die Schüler*innen beeindruckende mediale Adaption		-Kamishibai als eindrucksvolle mediale Adaption

		nochmal einen anderen Eindruck macht, wenn die die Bilder so groß sehen in so einem Erzähltheater.“			
--	--	---	--	--	--

VI. Auswertungstabelle Interview B3

Nr.	Fundstelle	Material (Zitat)	Paraphrasierung	Zusammenfassung der Unterkategorie	Zusammenfassung der Hauptkategorie
1	Interview B3, Abs. 3	„Dann ist mir die vielseitige Begegnung mit Literatur in meinem Literaturunterricht natürlich auch wichtig.“	Erfahrungsräume mit Literatur schaffen	<u>K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes</u>	<u>K 1 Inklusiver Literaturunterricht</u>
2	Interview B3, Abs. 3	„Wir führen Tagebücher, wir werden kleine Schuhkartons führen, also durchaus eine Handlungsorientierung auch mit dabei. {...}“	Handlungsorientierung	-Vielfältige, auditive, enaktive und visuelle Zugänge zum Gegenstand Literatur	-Vielfältige, auditive, enaktive und visuelle Zugänge zum Gegenstand Literatur
3	Interview B3, Abs. 5	„Es wäre ja, wenn man es ganz runterbricht an der Stelle auch die Barrierefreiheit, also die Möglichkeit, dass alle überhaupt in der Lage sind Literaturunterricht in einer Art und Weise zu genießen.“	Zugang zum inkl. Literaturunterricht	-Mehrsinnliche Erfahrungsräume für und mit Literatur schaffen	-Mehrsinnliche Erfahrungsräume für und mit Literatur schaffen
4	Interview B3, Abs. 5	„Dafür müssen zwangsläufig verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden. * Auch verschiedenste Niveaustufen, das wäre ja die Grundvoraussetzung.“	Mehrsinnlichkeit	-qualitative Differenzierung -gemeinsames Lesen von Werken in Originalfassung	-gemeinsames Lesen von Werken in Originalfassung -Ablehnung eines gesonderten Blicks auf Schüler*innen mit einem attestierten Förderbedarf
5	Interview B3, Abs. 5	„D. h. durch die Digitalisierung besteht jetzt die Möglichkeit durch Bilder dauerhaft an der Tafel zu unterstützen. Ich kann auch etwas unter die Dokumentenkamera legen {...} Ich kann etwas über Tonaufnahmen machen, damit die Kinder sich	visuelle und auditive Zugänge schaffen	-Ablehnung eines gesonderten Blicks auf Schüler*innen mit	

		dann Geschichten nochmal über die IPADs anhören können.“		einem attestierten Förderbedarf ⁴⁹	-Bilderbücher begleitend zur Buchstabeneinführung -Erarbeitung der Bilderbücher in einer Lesezeit nach Leßmann anhand von Bilderbuchkisten
6	Interview B3, Abs. 5	„Aber wenn ich mit den Kinder arbeite, dann differenziere ich aber die Literatur runter. Da gibt es ja verschiedene Möglichkeiten. Wenn man dann doch eine gemeinsame Literatur wählt, dann gibt es ja inzwischen so wunderbar dreifach differenzierte Werke, die man anbieten kann.“	Differenzierung (qualitativ)		
7	Interview B3, Abs. 5	„Ich arbeite dazu mit den Hörstiften, also die wo man etwas raufsprechen kann und die Kinder es abspielen können.“	auditive und enaktiver Zugang		
8	Interview B3, Abs. 5	„Es geht so darum, den Kindern zu ermöglichen, die Literatur überhaupt genießen zu können.“	Zugang zu Genuss von Literatur		
9	Interview B3, Abs. 19	„Eigentlich berücksichtige ich das gar nicht, ich berücksichtige das erst in dem Moment, wo die Kinder mir sagen, dass sie da Hilfe brauchen. Aber ich fordere sie immer mit den Originalwerken heraus und möchte, dass sie versuchen auch die schwierigen Texte zu lesen. Ich glaube das funktioniert auch nur, wenn ich ihnen nicht alles in einfacher Form oder einfacher Sprache anbiete.“	Herausforderung der Schüler*innen durch Originalwerke		
10	Interview B3, Abs. 31	„Nein, gibt es nicht. Ganz bewusst nicht. Da reden wir auch wieder über den Schritt der nächsten Entwicklung und den Aspekt der Ausgrenzung, der immer noch durch die Statuierung stattfindet.“	Ausgrenzung durch spezifische Kriterien für Schüler*innen mit attestierten Förderschwerpunkt		

⁴⁹ Dabei muss kontextualisierten gesagt werden, dass B3 an einer Schule ohne den Förderschwerpunkt W und E arbeitet.

11	Interview B3, Abs. 31	„Das ich sage, "Schau mal du bist ein Förderkind, am besten noch den I-Kind Begriff" und dann Kriterien nehmen ist natürlich doof. Auf der anderen Seite selbstverständlich, wenn sie ein bestimmtes Bedürfnis haben, weil sie halt Literatur reduzierter brauchen oder Ähnliches, dann mache ich das halt.“	Ablehnung spezifischer Kriterien für Schüler*innen mit attestiertem Förderbedarf		
12	Interview B3, Abs. 31	„Aber im Normalfall lesen bei mir alle mit und das finden sie auch gut und dann bleibe ich auch auf der Position, dass für die meisten Förderschüler genau dieser Ansatz auch dazu führt, dass sie sich inkludiert fühlen. Aber die Anforderungen werden natürlich an das Kind angepasst.“	Gleiches Lernangebot für alle durch gleiche Werke		
13	Interview B3, Abs. 35	„Wie gesagt, ich bin nicht der große Freund von der einfachen Sprache im eigentlichen Sinne, weil es die Sachen so stereotyp macht, so einfach, das ist nicht schön, damit kann ich dann auch gar nichts mehr anfangen und dann regt das auch keine Fantasie an.“	Ablehnung einfacher Sprache		
14	Interview B3, Abs. 39	„Ich merke aber auch gerade in der Diskussion, dass meine inklusive Haltung, die ich als ZUP Leitung habe, sehr stark beeinflusst, gerade weil ich eigentlich die Haltung habe, dass Inklusion für mich nicht bedeutet wir machen alles ganz besonders vereinzelt, sondern wir schaffen eine gemeinsames Setting, indem sich alle wohlfühlen können.“	Inklusion als gemeinsames Setting		

15	Interview B3, Abs. 7	„Ich bin ein Freund von Wimmelbüchern, auch die textfreien Bilderbücher, die mittlerweile ja ziemlich en Vogue sind, das ist sehr schön, haben viel Einzug bei mir gefunden. Sie werden als Schreibanlässe im ersten und zweiten Jahrgang genutzt.“	-Wimmelbücher und textfreie Bilderbücher	<u>K 1.2</u> <u>Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht</u> -Bilderbücher begleitend zur Buchstabeneinführung -Bilderbücher in Klasse 1 und 2 zentral -Erarbeitung der Bilderbücher in einer Lesezeit nach Leßmann anhand von Bilderbuchkisten
16	Interview B3, Abs. 7	„Wir haben auch zu jedem eingeführten Buchstaben, aber erst seit dem Halbjahr, ein passendes Bilderbuch gelesen, wo halt der Buchstabe entweder häufig auftaucht * oder die Figur zumindest dazu passte.“	-Bilderbücher begleitend zur Buchstabeneinführung eingesetzt	
17	Interview B3, Abs. 7	„Jetzt wird sich das vermutlich ein bisschen anpassen, wir werden jetzt weniger mit Bilderbüchern und mehr mit längeren Romanen arbeiten. Aber die ersten zwei Klassen sind Bilderbücher zentral.“	-Bilderbücher in Klasse 1 und 2 bedeutender Teil des inkl. Literaturunterrichtes	
18	Interview B3, Abs. 15	„Es ist eher die Situation/ Also ich habe ja oft keine klassischen Einheiten in meinem Unterricht, insofern ist es da schwierig zu sagen, ich wähle da anhand von didaktischen Prinzipien aus. Vielmehr lasse ich mich im Literaturunterricht/ Wie gesagt, ich nutze die Lesezeit nach Leßmann, die ist nur grob strukturiert und inhaltlich entscheiden die Kinder, was sie dann tatsächlich mit den Büchern machen, ob sie dazu noch arbeiten wollen. Ob sie unsere Kartei zum Arbeiten mit Büchern holen, das Entscheiden dann die Kinder. Wenn die Kinder entscheiden das sie das Buch nur lesen und	-Erarbeitung der Bilderbücher in einer Lesezeit nach Leßmann	

		dann im Lesejournal ihre Seite ausfüllen, dann ist das für mich in Ordnung, weil es ja darum geht die Faszination der Literatur herzustellen.“			
19	Interview B3, Abs. 33	Wenn ich die Bilderbuchkisten, die wir haben, präsentiere, dann nehme ich mir dafür immer eine Dreiviertelstunde Zeit, d. h. ich nehme diese ganze Kiste und präsentiere die Bücher den Kindern. Ich halte die Bücher hoch und erzähle vielleicht schon was zu der Geschichte.	-Bilderbuchkisten		
20	Interview B3, Abs. 9	„Ich wähle relativ egoistisch, nämlich am Anfang nach meinem eigenen Genuss. Ich schau, ob mir das Buch gefällt und ob ich das jeweilige Bilderbuch mit der Leidenschaft, die ich normalerweise bei Bilderbüchern habe, vortragen“	-Auswahl anhand des eigenen Interesses und Genuss	<u>K 2.1 Primärlesen</u>	<u>K 2 Auswahlprozess</u>
21	Interview B3, Abs. 9	„Wenn es allgemein um Bilderbücher geht, nehme ich eine grobe Auswahl in der Bücherei vor, ich versuche dabei bestimmte Thematiken abzugreifen, bei denen ich die Kinder immer vorher gefragt habe/ Also ich stelle immer eine Bücherkiste zusammen und da frage ich dann immer, "Gibt es Thematiken die euch gerade interessieren?", dann gehe ich in die Bücherei; also lasse ich da auch nicht die Kinder auswählen sondern ich wähle sie aus *, dann kommen meistens noch ein paar dazu, wo ich finde, ach die Thematik ist ganz spannend, lass uns das mal anschauen {...}.“	-Abwägung von kindlichen Interessen und eigenen Interessen	-Auswahl anhand des eigenen Interesses und Genuss -Bilderbücher zu Technik als eigenes und antizipiertes Interesse -Unterscheiden des ästhetischen Empfindens der Schüler*innen und von B3 -Auswahl im Buchladen, je nach anregenden und spannenden Covern	-Auswahl anhand des eigenen Interesses und Genuss -Bilderbücher zu Technik als eigenes und antizipiertes Interesse -Unterscheiden des ästhetischen Empfindens der Schüler*innen und von B3 -Lerngruppe durch Abfrage von thematischen Wünschen berücksichtigt -Kompetenzziele unberücksichtigt, da

22	Interview B3, Abs. 21	„Aber das Empfinden für Kunst ist ja so dermaßen dramatisch anders, auch zwischen mir und den Kindern, weil ich diesen Comicstil aus bspw. "Gregs Tagebuch" den finde ich furchtbar, damit kann ich nichts anfangen, aber die Kinder stehen total darauf, deshalb biete ich es auch an.“	-Unterscheiden des ästhetischen Empfindens der Schüler*innen und von B3		vielfältige Potenziale bei Bilderbüchern -Didaktische Reduktion, aber nach dem Auswahlprozess bei Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch
23	Interview B3, Abs. 21	„Vielleicht versuche ich eine Brandbreite zu bieten, aber ich glaube das meiste ist von mir gefärbt, je nachdem, was ich so spannend und anregend finde, weil ich dann ja auch das Cover im Buchladen entdecke.“	-Auswahl im Buchladen, je nach anregenden und spannenden Covern		
24	Interview B3, Abs. 23	„Das Einzige, was ich noch so mitreibringe, ist Technik, weil ich das selber sehr spannend finde und die Kinder da auch sehr interessiert sind.“	-Bilderbücher zu Technik als eigenes und antizipiertes Interesse		
25	Interview B3, Abs. 9	„Ich versuche dabei bestimmte Thematiken abzugreifen, bei denen ich die Kinder immer vorher gefragt habe/ Also ich stelle immer eine Bücherkiste zusammen und da frage ich dann immer, "Gibt es Thematiken, die euch gerade interessieren?", dann gehe ich in die Bücherei.“	-Lerngruppe durch Abfrage von Themen berücksichtigen	<u>K 2.2</u> <u>Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele</u>	
26	Interview B3, Abs. 11	„Aber speziell auf die Lerngruppe wäre es jetzt echt, welche Wünsche habt ihr, also jetzt thematisch gesehen und das ich halt gucke das die Textmenge, (unv.) Berücksichtigung finde.“	-Thematische Wünsche der Lerngruppe berücksichtigen	-Lerngruppe durch Abfrage von thematischen Wünschen berücksichtigt -Kompetenzziele unberücksichtigt, da vielfältige Potenziale bei Bilderbüchern	
27	Interview B3, Abs. 13	„Erstmal berücksichtige ich Kompetenzen gar nicht. * Weil die Kompetenzziele aus den	-Kompetenzziele unberücksichtigt, da		

		Bilderbüchern m. M. n. von den Kindern geschaffen werden können.“	vielfältige Potenziale bei Bilderbüchern	-Didaktische Reduktion, aber nach dem Auswahlprozess bei Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch	
28	Interview B3, Abs. 13	„Maximal, aber das ist der Umkehrschluss, muss ich eine didaktische Reduktion vornehmen, wenn ich merke, das Kind kommt noch nicht zurecht mit dem Buch, möchte es aber unbedingt lesen. Dann bin ich wieder dabei, aber das kann ich erst machen, wenn ich weiß, welches Kind was auch macht.“	-Didaktische Reduktion, aber nach dem Auswahlprozess bei Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch		
29	Interview B3, Abs. 3	„So haben wir vor kurzen "Raffi und sein pinkes Tutu" gelesen. In der Geschichte will ein Junge ein pinkes Tutu tragen und da gehe ich davon aus, dass das die Perspektiven und die Möglichkeiten der Kinder erweitert.“	-„Raffi und sein pinkes Tutu“ als exemplarisches Werk den Bruch mit Genderstereotype	<u>K 3.1</u> <u>Bruch mit stereotype Vorstellungen</u> -„Raffi und sein pinkes Tutu“ als exemplarisches Werk den Bruch mit Genderstereotype	<u>K 3</u> <u>Thematisch-inhaltliche Setzungen</u> -„Raffi und sein pinkes Tutu“ als exemplarisches Werk den Bruch mit Genderstereotype
30	Interview B3, Abs. 17	„dann habe ich ja eben schon einmal die Thematik als Kriterium erwähnt. Die kann natürlich auch aktuelle Inhalte abbilden, z. B. Krieg und Frieden, Rassismus, Gender usw. also auch Themen, die gerade medial bei den Kinder vorkommen können.“	-aktuelle Inhalte wählen, u. a. Differenzkategorien Rassismus und Gender	-aktuelle Inhalte wählen, u. a. Differenzkategorien Rassismus und Gender	-aktuelle Inhalte wählen, u. a. Differenzkategorien Rassismus und Gender
31	Interview B3, Abs. 23	„Man hat natürlich bestimmte Stereotype die vorhanden sind und auch kommen. Wobei ich mich da bemühe, dass Pferde oder Fußball nicht überhandnehmen, sondern eher in übergreifenden Thematiken auftauchen, also sowas wie Wald, (unv.), also Sachthemen sind bei meinen sehr beliebt, auch Tiere in vielerlei Hinsicht.“	-bewusster Umgang mit Genderstereotypen im Auswahlprozess und Nutzen von übergreifenden Themen	-bewusster Umgang mit Genderstereotypen im Auswahlprozess und Nutzen von übergreifenden Themen	-bewusster Umgang mit Genderstereotypen im Auswahlprozess und Nutzen von übergreifenden Themen

32	Interview B3, Abs. 23	„Ich glaube, ich versuche bewusst nicht die Genderstereotype zu bedienen, sondern übergreifende Themen zu finden.“	-Übergreifende Themen, um Genderstereotype nicht zu bedienen	-Übergreifende Themen, um Genderstereotype nicht zu bedienen	
33	Interview B3, Abs. 23	„Also wenn ich jetzt "Wer trägt ein pinkes Tutu" oder so lese, dann habe ich auch Ballettbücher dabei, aber so ist das ja nicht, weil das interessiert ja Kinder. Aber das ist jetzt nicht so, dass ich da jetzt rosa Bücher auf der linken Seite und blaue Bücher auf der anderen Seite habe, sondern vielmehr übergreifende Themen zur Verfügung stelle.“	-Abwägung zwischen Interesse der Kinder und stereotypen Darstellungen		
--	--	Keine Zitate zu K 3.2	--	<u>K 3.2</u> <u>Thematisierung</u> <u>Grundmuster</u> <u>menschlicher Erfahrungen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 3.3	--	<u>K 3.3</u> <u>Reflexion alltäglicher</u> <u>Erfahrungen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.1	--	<u>K 4.1</u> <u>Mehrsprachige</u> <u>Ausgabe</u>	<u>K 4</u> <u>Sprache</u>
--	--	Keine Zitate zu K 4.2	--	<u>K 4.2</u> <u>Einfach literarische</u> <u>Formen</u>	-Wörtliche Rede und Interjektionen in unterschiedlicher Funktion
34	Interview B3, Abs. 37	„Auch wenn Ausrufe und wörtliche Rede immer nur mit einem eingeleitet funktionieren, damit man auch ja weiß wer da spricht, dass finde ich nicht ergiebig.“	-Wörtliche Rede und Interjektionen in unterschiedlicher Funktion	<u>K 4.3</u> <u>Lebendige Sprache</u> -Wörtliche Rede und Interjektionen in	-Forderung nach Verwendung von Adjektiven, Nebensatzkonstruktionen,

				unterschiedlicher Funktion	Kohäsiven Mitteln und Fachbegriffen -Lesbarkeitsindex bzw. mathematisches Instrument zur Einschätzung der Schwierigkeit eines Textes als „Gag“ ausprobiert
--	--	Keine Zitate zu K 4.4	--	<u>K 4.4</u> <u>Anschauliche Sprache</u>	
35	Interview B3, Abs. 35	„dann wäre der Sprachstil durchaus dahingehend zu berücksichtigen, ob das eine normale Sprache ist oder das stark reduzierte, wo nicht mal mehr ein Adjektiv drin ist, um etwas ein bisschen genauer zu machen.“	-Forderung nach Adjektive	<u>K 4.5</u> <u>Bildungssprachliche Mittel</u> -Forderung nach Verwendung von Adjektiven, Nebensatzkonstruktionen, Kohäsiven Mitteln und Fachbegriffen	
36	Interview B3, Abs. 37	„Wenn ich permanent eine Hauptsatzkonstruktion habe und Nebensätze werden weggelassen, weil sie zu beschreibend sind, das finde ich schon mal nicht gut.“	-Forderung auch nach Nebensatzkonstruktionen		
37	Interview B3, Abs. 37	„Auch Bezüge zwischen den Sätzen fehlen dann ja leider sehr häufig.“	-Kohäsive Mittel		
38	Interview B3, Abs. 37	„Auch die Begriffe, dass man da dann immer nur einfache Begriffe verwendet, meistens einen Oberbegriff und gar nicht mehr ins Detail geht, das finde ich dann auch unpassend.“	-Fachbegriffe, differenzierende Begriffe		
39	Interview B3, Abs. 19	„Ich habe vor kurzem, wie heißt denn diese Seite, da konnte man Texte eingeben und das Sprachniveau der Texte bestimmen lassen. Habe ich dann mal probiert, aus Gag.“	-Lesbarkeitsindex bzw. mathematisches Instrument zur Einschätzung der Schwierigkeit eines Textes als „Gag“ ausprobiert	<u>K 4.6</u> <u>Lesbarkeitsindex</u> -Lesbarkeitsindex bzw. mathematisches Instrument zur Einschätzung der Schwierigkeit eines	

				Textes als „Gag“ ausprobiert	
40	Interview B3, Abs. 17	„Wahrscheinlich wäre dann sowas wie mögliche Leerstellen.“	-mögliche Leerstellen als Auswahlkriterium	<u>K 5.1</u> <u>Leerstellenpotenzial</u>	<u>K 5</u> <u>Zusammenwirken von Bild und Text</u>
41	Interview B3, Abs. 27	„Das wäre die Auswahl, wenn ich lese und schaue, ob ich eine gute Leerstelle finde.“	-Leerstellen bewusst suchen	-mögliche Leerstellen als Auswahlkriterium	-Leerstellen als mögliches Auswahlkriterium
42	Interview B3, Abs. 27	„Aber tendenziell suche ich das Buch danach nicht direkt aus. Manchmal gibt es auch Leerstellen, die die Kinder plötzlich entdecken, wo ich vorher gar nicht drauf gekommen bin.“	-Leerstellen von den Kindern entdeckt	-Leerstellen bewusst suchen -Leerstellen von den Kindern entdeckt	-Leerstellen bewusst suchen, aber auch von den Kindern entdeckt
43	Interview B3, Abs. 27	„Die einzige Auswahl, die ich jemals dahingehend gezogen habe, aber das ist eine universitäre Auswahl, weil ich da das Buch kennengelernt habe, das ist "Pfoten hoch!" ich kann den Künstler nicht aussprechen. Da ist ein kleiner Hamster, der ein Papa hat, der Bandit ist. So soll auch der Junge Bandit werden, obwohl er das nicht will und soll immer "Pfoten hoch!" sagen. Da gibt es eine Leerstelle, wo der Papa total blöd reagiert, die finde ich immer total spannend, weil ich wissen möchte, was denken die Kinder an dieser Stelle, weil ich als Erwachsener habe da eine bestimmte Meinung zu. Das Bilderbuch lese ich immer wieder nur aufgrund dieser Leerstelle vor, weil ich dann mit denen darüber philosophieren will, wie fühlen sich jetzt die Figuren usw. aber kommt seltener vor, dass ich das so gezielt mache.“	-„Pfoten Hoch“ als Beispiel für eine Leerstellen und dessen Umgang im Unterricht	-„Pfoten Hoch“ als Beispiel für eine Leerstellen und dessen Umgang im Unterricht	-„Pfoten Hoch“ als Beispiel für eine Leerstellen und dessen Umgang im Unterricht -Indirekt: Homo- und heterodiegetische Erzählinstanz

44	Interview B3, Abs. 35	„Gibt es Leerstellen, wäre so ein Kriterium für Ergiebigkeit“	-Leerstellen als Unterkriterium von Ergiebigkeit		
--	--	Keine Zitate zu K 5.2	--	<u>K 5.2</u> <u>Erzählmuster</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.3	--	<u>K 5.3</u> <u>Bild-Text-Interdependenzen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.4	--	<u>K 5.4</u> <u>Komplexität der Handlung</u>	
45	Interview B3, Abs. 35	„Wieviel erzählen die Figuren auch wirklich bzw. wer erzählt eigentlich?“	-Erzählinstanz, indirekt angesprochen Homo- und heterodiegetisch	<u>K 5.5</u> <u>Erzählinstanz</u> -Indirekt: Homo- und heterodiegetische Erzählinstanz	
46	Interview B3, Abs. 25	„Also klar, bei bestimmten Thematiken ist es manchmal einfacher, wenn man keine menschlichen Figuren hat und bei manchen nicht, aber meistens muss für mich die Szenerie passen, kann ich mich mit dieser Figur identifizieren?“	-Szenerie müsse passen sein, um eine Identifikation mit der Figur zu ermöglichen	<u>K 6.1</u> <u>Förderung der Identitätsentwicklung</u> -Szenerie müsse passen sein, um eine Identifikation mit der Figur zu ermöglichen	<u>K 6</u> <u>Didaktische Potenziale</u> -Szenerie müsse passen sein, um eine Identifikation mit der Figur zu ermöglichen
--	--	Keine Zitate zu K 6.2	--	<u>K 6.2</u> <u>Auseinandersetzung mit Wertfragen</u>	
47	Interview B3, Abs. 29	„Also so Adaptionen berücksichtige ich tatsächlich eher wenig. Aber auch das liegt daran, dass du aus	-Adaptionen wenig berücksichtigt, da	<u>K 7.1</u> <u>Multimedialität</u>	<u>K 7</u> <u>Transformierbarkeit des Werkes</u>

		jedem Bilderbuch was anderes machen kannst, wenn du dich anstrengst.“	Bilderbüchern vielfach zu adaptieren	-Adaptionen wenig berücksichtigt, da Bilderbüchern vielfach zu adaptieren	-Adaptionen wenig berücksichtigt, da Bilderbüchern vielfach zu adaptieren
--	--	Keine Zitate zu K 8, da B3 nicht an einem W und E Standort arbeitet	--	--	<u>K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des FS W und E</u>
48	Interview B3, Abs. 21	„Auch das ist ja total unterschiedliches ästhetisches Empfinden. Also ich habe/ Also klar, ich habe so bestimmte Lieblingsillustratoren, die ich gerne mag, weil ich sie gerne mag. * Aber das * hat nichts * zu bedeuten.“	-ästhetisches Empfinden als individuell beschrieben	<u>K 9.1 Bildebene</u> -ästhetisches Empfinden als individuell beschrieben	<u>K 9 Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog</u> -ästhetisches Empfinden als individuell beschrieben
49	Interview B3, Abs. 21	„Da sind viele Details drin, da ist eine schöne Kullisse da, da sind schöne Farbakzente gesetzt und das ist nicht dieses klassische Clip-Art Zeug, was man aus den Bilderbüchern der Kleinen kennt. {...}“	-viele Details und schöne Farbakzente	-viele Details und schöne Farbakzente -für Kinder auch Werke im Horst Janssen Stil ansprechend	-viele Details und schöne Farbakzente -für Kinder auch Werke im Horst Janssen Stil ansprechend
50	Interview B3, Abs. 21	„Ich weiß noch eine Studentin, damals bei Jochen Hering, hat mal etwas zum Posttraumatischen Belastungssyndrom gemacht, und hat das alles in so * Horst Janssen Stil, also in Krackellinien gemacht, das fanden die Kinder auch toll, das hat die gar nicht weiter interessiert. Sie hatten dabei etwas mehr Probleme das zu deuten, aber das fanden sie auch wiederum ganz spannend.“	-für Kinder auch Werke im Horst Janssen Stil ansprechend		-Offenheit, da Kindern nicht in dem Kriterium denken -Bei „bestimmten Thematiken“ keine menschlichen Figuren -Kindern sei es egal, ob die Figur ein

51	Interview B3, Abs. 25	„Bei Figuren bin ich relativ offen. Das, was halt gerade passt. Das hängt aber auch wieder damit zusammen, dass ich glaube das die Kinder gar nicht in diesem Kriterium denken.“	-Offenheit, da Kindern nicht in dem Kriterium denken	<u>K 9.2 Figuren</u>	Teddy, eine Muschel oder ein Mensch sei -standortabhängige verfügbare Werke -Lebensweltbezug durch aktuelle gesellschaftliche Inhalte -Textmenge in Abhängigkeit von der jeweiligen Schüler*in
52	Interview B3, Abs. 25	„Also klar, bei bestimmten Thematiken ist es manchmal einfacher, wenn man keine menschlichen Figuren hat und bei manchen nicht, aber meistens muss für mich die Szenerie passen, kann ich mich mit dieser Figur identifizieren?“	-Bei „bestimmten Thematiken“ keine menschlichen Figuren	-Offenheit, da Kindern nicht in dem Kriterium denken -Bei „bestimmten Thematiken“ keine menschlichen Figuren	
53	Interview B3, Abs. 25	„Da ist es meistens bei den Kindern völlig egal, ob das jetzt ein Teddy, eine Muschel oder ein Mensch ist. Das ist für die Kinder völlig egal, deshalb berücksichtige ich das auch wenig, weil ich nicht die Erfahrung gemacht habe, dass ich das brauche.“	-Kindern sei es egal, ob die Figur ein Teddy, eine Muschel oder ein Mensch sei	-Kindern sei es egal, ob die Figur ein Teddy, eine Muschel oder ein Mensch sei	
54	Interview B3, Abs. 25	„Ansonsten muss man halt auch manchmal auch ganz ehrlich sagen, ich nehme halt auch einfach das, was da ist. Also ich gehe jetzt natürlich nicht durch das Regal und suche explizit irgendwas mit Menschen.“	-standortabhängige verfügbare Werke	<u>K 9.3 Verfügbarkeit</u> -standortabhängige verfügbare Werke	
55	Interview B3, Abs. 17	„Die kann natürlich auch aktuelle Inhalte abbilden, z. B. Krieg und Frieden, Rassismus, Gender usw. also auch Themen, die gerade medial bei den Kindern vorkommen können.“	-Lebensweltbezug durch aktuelle gesellschaftliche Inhalte	<u>K 9.4 Lebensweltbezug</u> -Lebensweltbezug durch aktuelle gesellschaftliche Inhalte	
56	Interview B3, Abs. 33	„Es muss für mich der Lebenswelt von Kindern einigermaßen entsprechen. Es darf nicht zu speziell sein dafür müsste es m. M. n. einen Anlass geben, warum ich dann das Spezielle nutze.“	-Lebensweltbezug des Werkes notwendig	-Lebensweltbezug des Werkes notwendig	

57	Interview B3, Abs. 9	„Ansonsten gehe ich aber nach keinen größeren Kriterien, außer nochmal nach der Auswahl, weil du ja nach dem inklusiven gefragt hast, dass die Anzahl des Textes durchaus variieren muss.“	-Textmenge in Abhängigkeit von der jeweiligen Schüler*in	<u>K 9.5</u> <u>Textmenge und Länge</u> -Textmenge berücksichtigen -Textmenge in Abhängigkeit von der jeweiligen Schüler*in
58	Interview B3, Abs. 9	„Ich möchte also Bilderbücher mit mehr Text haben und welche die mit weniger auskommen. Ganz am Anfang der ersten Klasse, habe ich auch den Übergangprozess gestaltet, d. h. da waren auch Klappbilderbücher dabei, weil die Kinder das aus der Kita und dem Elternhaus kannten.“	-Textmenge unterschiedlich je nach Entwicklung der Schüler*innen	
59	Interview B3, Abs. 11	„Aber speziell auf die Lerngruppe wäre es jetzt echt, welche Wünsche habt ihr, also jetzt thematisch gesehen und das ich halt gucke das die Textmenge, (unv.) Berücksichtigung findet.“	-Textmenge berücksichtigen	
60	Interview B3, Abs. 19	„Wie gesagt, ganz viel/ Also am Anfang muss ich ja sowieso reduzieren, wenn das jeweilige Kind draufguckt. Weil das Sprachniveau natürlich/ Weshalb ich ja am Anfang einmal angeregt hatte, dass ich auf die Menge des Textes achte.“	-Textmenge in Abhängigkeit von dem*der jeweiligen Schüler*in	
--	--	Keine Zitate zu K 9.6	--	<u>K 9.6</u> <u>Kamishibai</u>

VII. Auswertungstabelle Interview B4

Nr.	Fundstelle	Material (Zitat)	Paraphrasierung	Zusammenfassung der Unterkategorie	Zusammenfassung der Hauptkategorie
1	Interview B4, Abs. 3	„Naja, da kann man, denke ich, aus unterschiedlichen Perspektiven draufschauen, aus einer eher wissenschaftlichen Perspektive, da wären dann Aspekte von Spinner zu Literaturunterricht sicherlich relevant, einige relevanter als andere, aber letztendlich ist Literaturunterricht ein Unterricht, in dem man in irgendeiner Form Literatur behandelt.“	Bezug zu Literatur als Kernelement	<u>K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes</u> -Unterschiedliche Zugänge und Erarbeitungswege (EIS-Prinzip) zu Literatur -Grenzen des inklusiven Literaturunterrichtes	<u>K 1 Inklusiver Literaturunterricht</u> -Unterschiedliche Zugänge und Erarbeitungswege (EIS-Prinzip) zu Literatur -Grenzen des inklusiven Literaturunterrichtes
2	Interview B4, Abs. 3	„Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand auf unterschiedlichen Ebenen, auf einer kreativen, * grammatikalischer, rein literarischer, wo man sich vielleicht verschiedene Erzählstrukturen anschaut, bei Bilderbüchern zählt zu Literatur natürlich auch die Bilder und nicht nur der Text dazu. Das erscheint mir auch gerade im inklusiven Literaturunterricht relevant.“	Auseinandersetzung mit Gegenständen auf unterschiedlichen Ebenen	-Bilderbuch als Gemeinsamer Gegenstand -Erweiterter Lesebegriff	-Bilderbuch als Gemeinsamer Gegenstand -Erweiterter Lesebegriff - Bilderbücher als Anlass zum Briefe schreiben
3	Interview B4, Abs. 5	„Denn wenn man damit meint, dass immer alle Kinder an diesem Unterricht teilnehmen können, dann glaube ich so inklusiv kann man Literaturunterricht nicht immer gestalten.“	Inklusion im Deutschunterricht nicht immer möglich		-Bilderbuch multimedial im Sachunterricht eingesetzt -Bilderbücher als Impuls für den Unterricht
4	Interview B4, Abs. 5	„Aber wenn man damit meint, dass man den Literaturunterricht möglichst inklusiv gestaltet, also so, dass möglichst alle Kinder daran teilnehmen können, dann sind dabei sicherlich/ ist da bei der	Inklusiver Anspruch		

		Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung einiges zu berücksichtigen, gerade wenn man im Bereich W und E arbeitet, wie ich.“			
5	Interview B4, Abs. 5	„Da glaube ich, dass das EIS Prinzip zu nennen ist, was ja eher aus der Mathematikdidaktik kommt. Aber wenn ich meinen Unterricht, das gilt letztendlich für jeglichen Unterricht, auf enaktiver, ikonischer und symbolischer Ebene gestalte, dann muss ich den Schülern und Schülerinnen natürlich Handlungsmöglichkeiten eröffnen.“	EIS Prinzip		
6	Interview B4, Abs. 5	„Das könnte z. B. sein, dass ich ein Bilderbuch nur */ das ich das gar nicht vorlese, sondern das vielleicht als Hörbuch oder auf einem Anybook Reader einspreche, so dass sich die Kinder das dann vorlesen können. Man könnte auch ganz vom Text weggehen auf eine darstellende Ebene, z. B. Standbilder zum Bilderbuch gestalten. Das wäre dann auf ikonischer Ebene {...} so was wie, die Bilder des Bilderbuches in eine Reihenfolge bringen. Auf der symbolische Ebene wären es dann klassische Aufgaben eines Literaturunterrichtes, bspw. Geschichte weiter schreiben, Briefe an eine Figur schreiben o. Ä. {...}.“	Unterschiedliche Zugänge zu Bilderbüchern (ikonisch, auditiv, enaktiv)		
7	Interview B4, Abs. 7	„Dabei ist dann das Bilderbuch das Gemeinsame, auch wenn viele Inklusionsdidaktiker ja behaupten, dass das Bilderbuch da kein Gemeinsamer Gegenstand sein kann, kann er das meiner	Bilderbuch als Gemeinsamer Gegenstand		

		Meinung nach auf jeden Fall. Denn das Bilderbuch ist dann das Verbindende, was man am Anfang einer Unterrichtseinheit bespricht und wo sich dann viele Aufgaben draus ergeben.“			
8	Interview B4, Abs. 7	„* Gerade in * / Eigentlich für alle Kinder aber auch eben gerade für Kinder, die mit Schrift noch wenig Vorerfahrungen haben und dadurch Probleme haben die Geschichte zu verstehen. Da können Bilder helfen, um die Literatur zu lesen, da erscheint mir auch ein erweiterter Lesebegriff durchaus relevant“	Erweiterter Lesebegriff		
9	Interview B4, Abs. 7	„Persönliche Erfahrungen habe ich da auch schon einige gemacht, indem ich verschiedene Bilderbücher bereits im Unterricht eingesetzt habe. Die waren dabei manchmal Mittel zum Zweck. Bei Briefe schreiben z. B. gibt es ja das Bilderbuch, das eigentlich auch jeder kennen sollte, "Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben kann" und die ist natürlich ein super Anlass um ins Briefe schreiben zu kommen oder auch ins Email schreiben.“	-Bilderbücher als Anlass zum Briefe schreiben	<u>K 1.2</u> <u>Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht</u>	
10	Interview B4, Abs. 7	„Da ist auch sehr spannend, dass das Buch multimodal zur Verfügung steht. Da gibt es ein sehr cooles Hörspiel zu und dann habe ich auch mal im Sachunterricht ein Bilderbuch genutzt, dass {...} sich mit Gefühlen beschäftigt und gerade auf dieser Gefühlsebene könnten Kindern vielleicht auch	-Bilderbuch multimodal im Sachunterricht eingesetzt	- Bilderbücher als Anlass zum Briefe schreiben -Bilderbuch multimodal im Sachunterricht eingesetzt -Bilderbücher als Impuls für den Unterricht	

		durch die Bilder ein Zugang zu den eher schwierigen Themen eröffnet werden.“			
11	Interview B4, Abs. 7	„Aber dann kann man auch noch losgelöst von irgendwelchen thematischen Zusammenhängen nutzen, einfach als Anlass für Unterricht, nicht so zentral als Inhalt.“	-Bilderbücher als Impuls für den Unterricht		
12	Interview B4, Abs. 19	„Und/ Also ich denke, dass es Bilderbücher gibt die * mir auch nicht so zusagen und ich glaube, wenn man als Lehrkraft das Bilderbuch nicht gut findet, ganz salopp gesagt, dann wird es schwer da guten Literaturunterricht draus zu machen.“	-Notwendigkeit für guten Unterricht Werke zu finden, die einem persönlich gefallen	<u>K 2.1 Primärlesen</u> -Notwendigkeit für guten Unterricht Werke zu finden, die einem persönlich gefallen	<u>K 2 Auswahlprozess</u> -Notwendigkeit für guten Unterricht Werke zu finden, die einem persönlich gefallen
13	Interview B4, Abs. 19	„Gleichzeitig gibt es aber auch Themen und Bücher, die die Kinder haben, die sich meiner Meinung nach nicht wirklich für Literaturunterricht eignen, es gibt ja z. B. inzwischen auch ganz viele Minecraft und Roblox Bücher, da bin ich halt nicht drin, das ist zwar für die Kinder super interessant, aber es sind dann auch/ also sowas sind dann eher so Comics. Comics an sich sind natürlich cool, kann man auch sehr gut im Unterricht behandeln und können ein wichtiger Bestandteil der Literatur sein, aber wenn ich damit nichts anfangen kann, dann wird es schwer da Unterricht zu gestalten.“	-Bedeutung der eigenen positiven Rezeption der Werke höher als kindliche Interessen	-Bedeutung der eigenen positiven Rezeption der Werke höher als kindliche Interessen	-Bedeutung der eigenen positiven Rezeption der Werke höher als kindliche Interessen -Thematisierung vielfältiger Kompetenzbereiche in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern -beispielhaftes Vorgehen für den Einsatz von Bilderbüchern in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichtes
14	Interview B4, Abs. 11	„Naja, ich habe das vorhin ja schon leicht angerissen, aber ich glaube das man mit vielen	-Thematisierung vielfältiger Kompetenzbereiche in der	<u>K 2.2</u>	

		Bilderbüchern auch Bezüge zu allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts Bezüge herstellen kann.“	Auseinandersetzung mit Bilderbüchern	<u>Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele</u>	
15	Interview B4, Abs. 11	Ich kann zu jedem Bilderbuch Erzählanlässe finden und im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören arbeiten, sicherlich bei einigen besser bei anderen schlechter, da kommt es darauf an, ob das Buch für die Kinder in Text und Bild anregend ist. Genauso bei Schreiben, ich kann letztendlich bei jedem Bilderbuch Aufgaben stellen, die die Kinder zum Schreiben animieren. Das kann ein Brief an eine Figur sein oder das kann sein, das ich das Buch nur bis zu einem bestimmten Punkt im Kamishibai lese und die Kinder dann das Ende erfinden sollen. Das ist ein Schreib Anlass. Ich kann auch den Text im Buch verändern und Rechtschreibfehler einbauen, dann wäre ich eher im Kompetenzbereich Rechtschreiben. Ich kann auch verschiedene Rechtschreibübungen damit machen oder einen Satz herausnehmen aus dem Bilderbuch und als Satz des Tages nutzen. Im Kompetenzbereich Lesen wäre es wichtig, dass auch das Bildlesen berücksichtigt wird. Auch da eignen sich sicher einige Bilderbücher besser als andere, aber es kommt auch darauf an, was ich daraus mache. Ich könnte ja auch die Aufgaben noch um Bilder erweitern, oder wenn die Bilder	-beispielhaftes Vorgehen für den Einsatz von Bilderbücher in allen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichtes	-Thematisierung vielfältiger Kompetenzbereiche in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern -beispielhaftes Vorgehen für den Einsatz von Bilderbücher in allen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichtes	

		nicht so klar sind, dann muss man eben mehr Fokus auf den Text legen und da mehr Wörter und Silben lesen, das kann ja auch ein Ziel sein. Genau und Grammatikunterricht kann ich natürlich auch bei Bilderbüchern unterbringen. Ich kann natürlich Nomen, Verben und Adjektive, wenn es die gibt, im Bilderbuch suchen. Oder ich nehme Nomen aus dem Buch und lasse dazu Artikel finden oder Sätze schreiben. Ich würde sagen, auf die Kompetenzen nicht so sehr, weil die meisten Bücher irgendwie Potenziale für viele Kompetenzbereiche haben. {...}			
--	--	Keine Zitate zu K 3.1	--	<u>K 3.1</u> <u>Bruch mit stereotype</u> <u>Vorstellungen</u>	<u>K 3</u> <u>Thematisch-inhaltliche</u> <u>Setzungen</u>
--	--	Keine Zitate zu K 3.2	--	<u>K 3.2</u> <u>Thematisierung</u> <u>Grundmuster menschlicher</u> <u>Erfahrungen</u>	-keine Aussagen zu K 3
--	--	Keine Zitate zu K 3.3	--	<u>K 3.3</u> <u>Reflexion alltäglicher</u> <u>Erfahrungen</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.1	--	<u>K 4.1</u> <u>Mehrsprachige Aus-</u> <u>gabe</u>	<u>K 4</u> <u>Sprache</u>
16	Interview B4, Abs. 33	„Solche Wiederholungen bieten dann auch Möglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen das ganze schnell zu verstehen. * Das hilft dann ja	-Wiederholungen als unterstützend für das Verständnis der Geschichte	<u>K 4.2</u> <u>Einfach literarische</u> <u>Formen</u>	-Wiederholungen als unterstützend für das Verständnis der Geschichte

		dann auch die Geschichte nachzuvollziehen und vereinfacht die Sprache dann ja auch enorm.“		-Wiederholungen als unterstützend für das Verständnis der Geschichte	-benannte bildungssprachliche Mittel: Haupt- und Nebensatzkonstruktionen, Fremdwörter, abstrakte Adjektive und Nomen
--	--	Keine Zitate zu K 4.3	--	<u>K 4.3</u> <u>Lebendige Sprache</u>	-Lesbarkeitsindex bekannt, allerdings nicht regelmäßig genutzt
--	--	Keine Zitate zu K 4.4	--	<u>K 4.4</u> <u>Anschauliche Sprache</u>	-Lesbarkeitsindex und zeitlicher Aufwand
17	Interview B4, Abs. 17	„Meistens lese ich die Bücher so ein bisschen an und schauen, sind es eher parataktische Satzstrukturen als hypotaktische.“	-Haupt- und Nebensatzstrukturen	<u>K 4.5</u> <u>Bildungssprachliche Mittel</u>	
18	Interview B4, Abs. 17	„Auch da würde ich aber sagen, dass da beides geht. Ich bin kein Fan davon Literatur dann immer auf basale Sprache runterzuberechnen. Wenn einfache Sätze drin stehen cool, wenn es eher komplexere Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sind, ist das auch gut, weil es ja auch dazu gehört zu einer literarischen Erfahrung.“	-Haupt- und Nebensatzstrukturen jeweils bedeutende, da auch komplexere Sprache Teil der literarischen Erfahrung	-Haupt- und Nebensatzstrukturen jeweils bedeutende, da auch komplexere Sprache Teil der literarischen Erfahrung -weitere benannte bildungssprachliche Mittel:	
19	Interview B4, Abs. 33	„Man muss halt schauen, ob deine W und E Schüler und Schülerinnen Fremdwörter verstehen, ob sie mit abstrakten Adjektiven und Nomen umgehen können.“	-Fremdwörter, abstrakte Adjektive und Nomen	-Fremdwörter, abstrakte Adjektive und Nomen	
20	Interview B4, Abs. 15	„Man kann/ Ich zähle jetzt nicht regelmäßig, aber es gibt da ja auch Instrumente wie bspw. einen Lesbarkeitsindex, mit dem man dann auch noch ein Niveau feststellen könnte.“	-Lesbarkeitsindex bekannt, allerdings nicht regelmäßig genutzt	<u>K 4.6</u> <u>Lesbarkeitsindex</u>	

21	Interview B4, Abs. 15	„man kann natürlich auch einfach auszählen und dann so ein bisschen rechnen, dass dauert aber auch immer ein bisschen. *“	-Lesbarkeitsindex und zeitlicher Aufwand	-Lesbarkeitsindex bekannt, allerdings nicht regelmäßig genutzt -Lesbarkeitsindex und zeitlicher Aufwand	
22	Interview B4, Abs. 23	„Und/ Es kann cool sein, wenn sowohl Bild als auch Text Leerstellen haben*, aber das kann natürlich auch überfordern, je nachdem mit welchen Kindern man dann arbeitet. Da kann der Effekt dann auch komplett verpuffen, dann verfällt diese Leerstelle und die Kinder sind eher verwirrt, da kommt es auch sehr auf die Vorerfahrungen der Kinder an und ich habe da nun mal Kinder, die zum ersten Mal ein Bilderbuch sehen und lesen.“	-Leerstellen in Bild und Text, deren Wirkung in Abhängigkeit zur Lerngruppe steht	<u>K 5.1</u> <u>Leerstellenpotenzial</u> -Leerstellen in Bild und Text, deren Wirkung in Abhängigkeit zur Lerngruppe steht	<u>K 5</u> <u>Zusammenwirken von Bild und Text</u> -Leerstellen in Bild und Text, deren Wirkung in Abhängigkeit zur Lerngruppe steht -Episodische Ketten geschichten und episodisches Erzählen und indirekt Aspekte eines klassischen Erzählmusters
23	Interview B4, Abs. 31	„da finde ich dann eher so episodische Kettengeschichte ganz gut, weil es einfach ist sich darauf einzulassen. Man kann da antizipieren, was als nächstes passiert und dann passiert irgendwann ein einzelner Bruch. Dann ist die Geschichte ja aber auch meistens vorbei oder der Höhepunkt wird noch aufgelöst.“	-Episodische Ketten geschichten und indirekt Aspekte eines klassischen Erzählmusters	<u>K 5.2</u> <u>Erzählmuster</u> -Episodische Ketten geschichten und episodisches Erzählen und indirekt Aspekte eines klassischen Erzählmusters	-kontrapunktisches Erzählen in Abwägung zu gleicher Bild- und Textaus sage
24	Interview B4, Abs. 33	„Und der Aufbau der Sätze, bei diesen episodischen Geschichten ist ja auch der Aufbau der Sätze häufig gleich.“	-Episodisches Erzählen		-paralleles Erzählen, damit Schüler*innen die Geschichte besser nachvollziehen können
25	Interview B4, Abs. 9	„allgemein/ Wenn die Bilder gar nicht kohärent zum Text sind, sondern eher dem Text entgegen stehen und widersprechen oder ergänzen, da ist dann halt die Frage wie sinnvoll das ist, wenn die	-kontrapunktisches Erzählen in Abwägung zu gleicher	<u>K 5.3</u> <u>Bild-Text-Interdependenzen</u>	

		Bilder eigentlich für die Geschichte "nur" ergänzend sind und gar nicht selber erzählen können, da fände ich es besser ein Bilderbuch mit gleicher Text- und Bildaussage zu nehmen.“	Bild- und Textaus-sage	-kontrapunktisches Erzählen in Abwägung zu gleicher Bild- und Textaus-sage	-mehrsträngiges Erzählen
26	Interview B4, Abs. 25	„Naja, für einige Kinder ist reine Sprache sehr schwierig nachzuvollziehen, sei sie geschrieben oder vorgelesen. Deshalb finde ich Bilderbücher gut, wo Bilder und Text gemeinsam also parallel die Geschichte erzählen. Da kann ich mir dann ja die Bilder anschauen und die Geschichte verstehen oder ich kann den Text anschauen und der tut das Gleiche. Da fände ich es gut, wenn ich nicht zwingend Text und Bild verstehen muss, um die Geschichte zu verstehen.“	-paralleles Erzählen, damit Schüler*innen die Geschichte besser nachvollziehen können	-paralleles Erzählen, damit Schüler*innen die Geschichte besser nachvollziehen können	
27	Interview B4, Abs. 31	„Dann ist es eben auch/ Also längere Bilderbücher haben dann ja auch eher viele Wendungen und mehrere Handlungsstränge und so und da finde ich dann eher so episodische Kettengeschichte ganz gut, weil es einfach ist sich darauf einzulassen.“	-mehrsträngiges Erzählen	<u>K 5.4</u> <u>Komplexität der Handlung</u> -mehrsträngiges Erzählen	
--	--	Keine Zitate zu K 5.5	--	<u>K 5.5</u> <u>Erzählinstanz</u>	
28	Interview B4, Abs. 21	„Denn ich denke, da es eben keine Menschen sind, mit denen man sich direkt identifiziert kann oder muss. Da glaube ich so eine direkte Identifikation ist für viele Kinder schwierig. Der Zugang über Tiere ist glaube ich da sehr gewinnbringend,	-Identifikation über Tiere als Figuren	<u>K 6.1</u> <u>Förderung der Identitätsentwicklung</u> -Identifikation über Tiere als Figuren	<u>K 6</u> <u>Didaktische Potenziale</u> -Identifikation über Tiere als Figuren

		weil es dann eben nur noch eine indirekte Identifikation ist.“			
--	--	Keine Zitate zu K 6.2	--	<u>K 6.2</u> <u>Auseinandersetzung mit Wertfragen</u>	
29	Interview B4, Abs. 13	„Und dann möglichst multimodale Zugänge, ob es dazu eBooks, Hörspiele, Filme, bei einigen Bilderbüchern gibts ja auch Lieder oder Apps dazu*. Das ist ein Plus, aber gefühlt gibt es das von nicht so vielen.“	-mediale Adaptionen, eBooks, Hörspiele, Filme, Apps oder Lieder hinsichtlich multimodaler Zugänge	<u>K 7.1</u> <u>Multimedialität</u> -mediale Adaptionen, eBooks, Hörspiele, Filme, Apps oder Lieder hinsichtlich multimodaler Zugänge	<u>K 7</u> <u>Transformierbarkeit des Werkes</u> -mediale Adaptionen, eBooks, Hörspiele, Filme, Apps oder Lieder hinsichtlich multimodaler Zugänge
30	Interview B4, Abs. 9	„Naja und gerade im W und E Bereich sind Entwicklungsverzögerungen sehr verbreitet und da muss ich dann eben auch schauen, ob ein sehr anspruchsvolles Bilderbuch mit viel oder weniger Text nehme.“	-Textmenge	<u>K 8.1</u> <u>Sprachliche Kriterien</u> -Textlänge -klare Gestaltung der Sprache	<u>K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des FS W und E</u> -Textlänge -klare Gestaltung der Sprache
31	Interview B4, Abs. 29	„Ja, also da kommt es natürlich auf den Förderbedarf im individuellen an. Ich glaube, dass das Bilderbücher sein können, die nicht als zu lang textlich sind.“	-Länge des Textes	-einfache Sprache mit Hauptsätzen - Verständnis von Fachbegriffen abstrakten Nomen	-klare Gestaltung der Sprache und mit vielen Hauptsätzen - Verständnis von Fachbegriffen und abstrakten Nomen
32	Interview B4, Abs. 29	„Die Bilderbücher sollten auch nicht zu verwirrend gestaltet sein, sowohl sprachlich als auch bildlich.“	-klare Gestaltung der Sprache		-klare und übersichtlicher Bilder mit wenig

33	Interview B4, Abs. 29	„Aber sonst tendenziell eher einfache Sprache und mehr Hauptsätze als komplexe Satzkonstruktionen.“	-einfache Sprache mit Hauptsätzen		Interpretationsspielraum -Handlung sollte über die Bilder nachvollziehbar sein -feste und große Seiten des Bilderbuches, Größe dabei mindestens A4; „Die Torte ist weg“ als Referenz -kleine Details vermutlich für Kinder mit ASS ohne Mehrwert und aufgrund von motorischen Auffälligkeiten Pappbilderbücher
34	Interview B4, Abs. 33	„Man muss halt schauen, ob deine W und E Schüler und Schülerinnen verstehen, ob sie mit abstrakten Nomen umgehen können.“	- Verständnis von Fachbegriffen, abstrakten Nomen		
35	Interview B4, Abs. 23	„Also das ist eine Katze, das ist ein Hund und das ist ein Baum und das sollte klar zu erkennen sein. * Nicht/ Die Bilder sollten glaube ich nicht zu viel Interpretationsspielraum liefern, also in meinem W und E Bereich.“	-klare Bilder mit wenig Interpretationsspielraum	<u>K 8.2</u> <u>Bildliche Kriterien</u> -klare und übersichtlicher Bilder mit wenig Interpretationsspielraum -Handlung sollte über die Bilder nachvollziehbar sein	
36	Interview B4, Abs. 29	„Eine Handlung, die ich über die Bilder gut nachvollziehen kann.“	-Handlung sollte über Bilder nachvollziehbar sein		
37	Interview B4, Abs. 29	„Die Bilderbücher sollten auch nicht zu verwirrend gestaltet sein, sowohl sprachlich als auch bildlich.“	-klare Bilder		
38	Interview B4, Abs. 29	„Keine unübersichtlichen Bilder.“	-übersichtliche Bilder		
39	Interview B4, Abs. 9	„Dann sind gerade im W und E Bereich weitere Sachen zu berücksichtigen, z. B. wie groß ist das Bilderbuch, es gibt ja auch sehr kleine Bilderbücher, die sind vielleicht nicht so interessant, weil die Bilder dann ja auch sehr klein werden.“	-Größe des Bilderbuches und dessen Bilder	<u>K 8.3</u> <u>Materialität und Gestaltung des Bilderbuches</u>	

40	Interview B4, Abs. 9	„Für autistische Kinder kann es ja wichtig sein die Buchseiten überhaupt zu erkennen und wenn dann da kleine Details auf kleinen Seiten versteckt sind, dann ist das vielleicht nicht so sinnvoll. Genauso kann auch die, also ist ein kleines Kriterium,/ also kann das Material von Bilderbüchern aus dem die gestaltet sind relevant sein. Im W und E Bereich sind ja auch motorische Auffälligkeiten sehr weit verbreitet, da kann es vielleicht sogar sinnvoll sein, dass es ein Pappbilderbuch ist.“	-kleine Details vermutlich für Kinder mit ASS mit geringem Mehrwert und aufgrund von motorischen Auffälligkeiten Pappbilderbücher	-Größe des Bilderbuches, mindestens A4 und „Die Torte ist weg“ als Referenz -feste und große Seiten -kleine Details vermutlich für Kinder mit ASS mit geringem Mehrwert und aufgrund von motorischen Auffälligkeiten Pappbilderbücher	
41	Interview B4, Abs. 13	„Genau ich hatte ja vorhin nach die Materialbeschaffenheit erwähnt, das ist ein kleinere Punkt. Also einmal die Art des Materials und dann noch die Größe des Bilderbuches, ich finde z. B. aus "Die Torte ist Weg" sehr gut, weil es einfach sehr große Bilderbücher sind, insbesondere gut für die meisten W und E Kinder.“	-Größe des Bilderbuches, Referenz „Die Torte ist Weg“		
42	Interview B4, Abs. 29	„Das Bilderbuch sollte keineswegs zu klein sein, also Bilderbücher sind ja in der Regel sowieso nicht so klein, aber da sollten die Bücher schon mindestens A4 sein.“	-Größe des Bilderbuches mindestens A4		
43	Interview B4, Abs. 29	„Feste große Seiten.“	-feste, große Seiten		
44	Interview B4, Abs. 13	„Auch wie Bilder gestaltet sind. Ich glaube das es Bilder gibt, die Kinder vielleicht erschrecken z. B. es gibt ja auch sehr gruselig gestaltete Bilderbücher, das kann für einige bestimmt auch spannend	-Abwägung der Wirkung von erschreckenden Bildern	<u>K 9.1</u> <u>Bildebene</u>	<u>K 9</u> <u>Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog</u>

		sein, für andere dann wieder eher hinderlich beim Umgang mit dem Buch.“		-Abwägung der Wirkung von erschreckende Bilder	-Abwägung der Wirkung von erschreckende Bilder
45	Interview B4, Abs. 23	„Also ich habe ja schon gesagt, Bilder die Kinder keine Angst machen ist schon mal eine gute Herangehensweise.“	-Bilder die den Schüler*innen keine Angst machen	-Figuren deutlich auf den Bildern zu erkennen	-Figuren deutlich auf den Bildern zu erkennen
46	Interview B4, Abs. 23	„Ich würde auch relativ klare Bilder nehmen, das heißt nicht, dass es keine Wimmelbilder sein dürfen, aber klare Bilder, wo man Figuren klar drauf erkennen kann. Also das ist eine Katze, das ist ein Hund und das ist ein Baum und das sollte klar zu erkennen sein.“	-Figuren klar auf den Bildern zu erkennen		-Tiere als Figuren, um einen Zugang zu schaffen -Figurenkonstellationen flexibel -Verfügbarkeit von Klassensätzen
47	Interview B4, Abs. 21	„Also ich glaube, dass Tiere als Figuren häufig ein guter Zugang für die Kinder sein können.“	-Tiere als Figuren, um einen Zugang zu schaffen	<u>K 9.2</u> <u>Figuren</u>	-Material zur direkten Nutzung oder Erweiterung/Adaption, auch hinsichtlich von Erfahrungen anderer Lehrer*innen
48	Interview B4, Abs. 21	„Also ich glaube, dass es in Ordnung ist, wenn es nur gute Figuren gibt. Es kann aber auch gut sein, wenn es einen Protagonisten und einen Antagonisten gibt, muss aber nicht sein.“	-Figurenkonstellationen flexibel	-Tiere als Figuren, um einen Zugang zu schaffen -Figurenkonstellationen flexibel	-Wichtiges Kriterium: Materialverfügbarkeit aufgrund des geringeren Aufwandes und Erfahrungen mit Materialien
49	Interview B4, Abs. 9	„Es ist/ Also es ist als Lehrer sehr * / Für dich als Lehrer ist es sehr gut, wenn dir einige Sachen bei der Unterrichtsvorbereitung bereits abgenommen wurden.“	-Entlastung bei der Vorbereitung	<u>K 9.3</u> <u>Verfügbarkeit</u>	-Lebenswelten und Lernvoraussetzungen je nach Kind unterschiedlich
50	Interview B4, Abs. 9	„das erscheint mir auch als zentrales Element des Literaturunterricht, die Kinder eben an Literatur heranzuführen und ihnen Freude im Umgang	-Verfügbarkeit von Klassensätzen	-Entlastung bei der Vorbereitung -Verfügbarkeit von Klassensätzen	

		damit zu vermitteln. Deshalb ist ein Auswahlkriterium für mich immer, ob es Klassensätze gibt“		-Material zur direkten Nutzung oder Erweiterung/Adaption, auch hinsichtlich von Erfahrungen anderer Lehrer*innen -Wichtiges Kriterium: Materialverfügbarkeit	-Lebensweltbezug über das ausgewählte Thema -Textmenge als Faktor für Über- oder Unterforderung -Textmenge als Text pro Seite definiert -Schriftgröße als Merkmal und Abhängigkeit der Textmenge von den jeweiligen Kindern -Abwägung von Textmenge, Seitenzahl und Bild-Text-Verhältnis -Kamishibai als Teil einer zentralen Methode des Literaturunterrichts beschrieben
51	Interview B4, Abs. 9	„Zu einigen Büchern gibt es schon fertiges Material, also Literatur Werkestätten, dass spielt definitiv auch eine Rolle. Das ist mal besser mal schlechter, aber gibt auf jeden Fall Ideen wie man den Unterricht gestalten kann.“	-fertiges Material als Inspiration	aufgrund des geringeren Aufwandes und Erfahrungen mit Materialien	
52	Interview B4, Abs. 13	„Ja und sonst sicherlich auch, ob Material dazu vorhanden ist. Das ist auch wichtig. Entweder um das Material direkt nutzen zu können oder um das zu erweitern oder zu adaptieren. Dann sicherlich auch, ob schon mal andere Lehrkräfte zu dem Buch gearbeitet haben, einmal aus dem Grund, dass da dann schon Material für vorhanden ist und dann sicherlich auch noch, weil man * schon vorher abklären kann, was funktioniert und was vielleicht auch nicht funktioniert.“	-Material zur direkten Nutzung oder Erweiterung/Adaption, auch hinsichtlich von Erfahrungen anderer Lehrer*innen		
53	Interview B4, Abs. 35	„Besonders wichtig ist mir, ob es zu dem Bilderbuch bereits Material gibt, * einfach aufgrund der verminderten Vorbereitung. Ob andere Lehrkräfte damit schon gearbeitet haben, oder ich selber schon Erfahrungen gemacht habe. *“	-Wichtiges Kriterium: Materialverfügbarkeit aufgrund des geringeren Aufwandes und Erfahrungen mit Materialien		
54	Interview B4, Abs. 9	„Also man kann es jetzt Lebenswelt nennen oder irgendwie anders, aber sicherlich kommen nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen in die Schule oder haben das gleiche gesehen und	-Lebenswelten und Lernvoraussetzungen je nach Kind unterschiedlich	<u>K 9.4</u> <u>Lebensweltbezug</u>	

		kriegen von Zuhause das gleiche mit, da gibt es natürlich riesige Unterschiede.“		-Lebenswelten und Lernvoraussetzungen je nach Kind unterschiedlich -Lebensweltbezug über das ausgewählte Thema	
55	Interview B4, Abs. 13	„Naja ich versuche auch * darauf zu achten, dass das Thema relevant in der Lebenswelt der Kinder ist. Das ist aber auch superschwierig das aus Erwachsenenperspektive zu beurteilen, weil ich denke, dass das dann für die Kinder interessant ist, da ist nicht mit gesagt, dass das die Kinder tatsächlich interessant finden.“	-Lebensweltbezug über das ausgewählte Thema		
56	Interview B4, Abs. 13	„Also Textmenge auf jeden Fall. Ich glaube das die Textmenge Kinder überfordern kann, wenn es zu viel Text ist, gleichzeitig kann es Kinder auch demotivieren bei zu wenig Text.“	-Textmenge als Faktor für Über- oder Unterforderung	<u>K 9.5</u> <u>Textmenge und Länge</u>	
57	Interview B4, Abs. 15	„Textmenge würde ich insbesondere durch den Text pro Seite definieren.“	-Textmenge als Text pro Seite definiert	-Textmenge als Faktor für Über- oder Unterforderung	
58	Interview B4, Abs. 15	„Sonst schaue ich auch nach der Schriftgröße, da entwickelt man dann auch ein Gefühl dafür, gerade wenn man mit den Kinder in einer Bibliothek ist und ihnen unterschiedliche Bücher mit verschiedenen Textgrößen und Textmengen gibt, da siehst du dann auch anhand der Reaktion schon, ob das ansprechend oder nicht ist. Dabei kann der Text natürlich zu viel oder auch zu wenig sein, aber da kriegt man dann auch für die einzelnen Kinder nach und nach ein Gefühl für.“	-Schriftgröße als Merkmal und Abhängigkeit der Textmenge von den jeweiligen Kindern	-Textmenge als Text pro Seite definiert -Schriftgröße als Merkmal und Abhängigkeit der Textmenge von den jeweiligen Kindern -Abwägung von Textmenge, Seitenzahl und Bild-Text-Verhältnis	
59	Interview B4, Abs. 15	„Ja wahrscheinlich schaue ich immer auf die Schriftgröße, um die Textmenge so ein bisschen	-Schriftgröße oder Textmenge berechnen		

		einzuschätzen und wie gesagt, man kann natürlich auch einfach auszählen und dann so ein bisschen rechnen, dass dauert aber auch immer ein bisschen. * ⁴			
60	Interview B4, Abs. 31	„Dabei wären sowohl der Textmenge als auch die Seitenanzahl wichtig.“	-Textmenge und Seitenzahl als Kriterium		
61	Interview B4, Abs. 31	„Es gibt ja Bilderbücher mit wenig Text pro Seite, da ist dann die Seitenzahl eher irrelevant und dann gibt es natürlich auch Bilderbücher, wo sehr viel Text pro Seite steht und wenn dann da so viel steht, dadurch treten die Bilder ja auch zwangsläufig in den Hintergrund, das ist glaube ich nicht gut. Ich würde da ein ausgewogenes Verhältnis von Bild und Text nehmen und dann kann man auch auf die Länge schauen“	-Abwägung von Textmenge, Seitenzahl und Bild-Text-Verhältnis		

VIII. Auswertungstabelle Interview B5

Nr.	Fundstelle	Material (Zitat)	Paraphrasierung	Zusammenfassung je Unterkategorie	Zusammenfassung je Hauptkategorie
1	Interview B5, Abs. 3	„Literaturunterricht heißt für mich, man wählt gezielt irgendwelche Bücher aus, die Sinn machen für auch bestimmte Kinder und arbeitet mit diesen. Bei mir ist es natürlich oft so, dass ich eher/ von früher her eher die	-Literaturunterricht verbunden mit individualisierten Auswahlprozessen	<u>K 1.1 Verständnis eines inklusiven Literaturunterrichtes</u> -Gemeinsamkeit im inklusiven	<u>K 1 Inklusiver Literaturunterricht</u> -Gemeinsamkeit im inklusiven Literaturunterricht

		behinderten Kinder hatte und da schon genau was ist wichtig für diese behinderten Kinder.“		Literaturunterricht auch hinsichtlich Schüler*innen mit ASS -Individualisierung in der Auswahl der Werke	auch hinsichtlich Schüler*innen mit ASS -Individualisierung in der Auswahl der Werke -Wimmelbücher zur Sprachförderung -Unterricht mit „klassischen“ Bilderbüchern
2	Interview B5, Abs. 5	„und da merke ich, dass ich das überein kriegen kann mit Behinderten und gerade den autistischen Kindern, dass die auch von dem Unterricht profitieren und dabei aber nicht isoliert sind.“	-Gemeinsame Lernsituationen auch spezifisch für Schüler*innen mit ASS		
3	Interview B5, Abs. 7	„Heute ist das eben auch sehr sinnvoll Bilderbücher für die Wortschatzarbeit zu nehmen, wenn man in kleineren Gruppen arbeitet, da kann man gut einzelnen von den Kindern mit W und E dazunehmen und gemeinsame Lernmomente schaffen.“	-Gemeinsame Lernmomente		
4	Interview B5, Abs. 7	„Die Auswahl setzte sich zusammen aus Wimmelbüchern, bei denen gibt es ja quasi keinen Text und das machte für viele Kinder Sinn, weil es eben ganz viele Begriffe auf einer ikonischen Ebene nochmal ansprach und da viele Bilder und dann auch Begriffe nebeneinanderstehen. Da konnte man natürlich gut arbeiten mit bestimmten Fragen, so was wie "Wo siehst du denn da die Katze?" und die	-Wimmelbücher zur Sprachförderung	<u>K 1.2</u> <u>Erfahrungen mit Bilderbüchern im inklusiven Literaturunterricht</u> -Wimmelbücher zur Sprachförderung -Unterricht mit „klassischen“ Bilderbüchern	

		Wimmelbücher waren immer ein guter Sprachanlass.“			
5	Interview B5, Abs. 7	„Vielleicht/ vielleicht/ Es gab dann auch so klassische Bilderbücher, die in die Schule kamen, wie "Der Regenbogenfisch" oder "Die kleine Raupe Nimmersatt" das waren dann auch solche Klassiker, die mit den Kindern gemacht wurden.“	-„klassische“ Bilderbücher im Unterricht thematisiert (Beispiele: „Die kleine Raupe Nimmersatt“ und „Der Regenbogenfisch“)		
6	Interview B5, Abs. 45	„Aber es muss in erster Linie mich begeistern und ich merke, wenn das dann tolle klar Bilder sind und dann ist es auch besser für die behinderten Kinder geeignet, aber auch für die anderen.“	-Bedeutung des eigenen ästhetischen Empfindens der Bilder	<u>K 2.1 Primärlesen</u> -Bedeutung des eigenen ästhetischen Empfindens der Bilder	<u>K 2 Auswahlprozess</u> -Bedeutung des eigenen ästhetischen Empfindens der Bilder -Kompetenzziele in Sprachfördersettings, sonst keine direkte Berücksichtigung
7	Interview B5, Abs. 15	„Also da fällt mit im Wesentliche die Sprachförderung in Einzelsituationen ein. Anlässe bieten die Kinder miteinander ins Gespräch zu bekommen. * Ich glaube man kann sehr viele Kompetenzen mit Bilderbüchern machen. Deshalb würde ich auch sagen, das ist bei mir eher unspezifisch, das passiert so nebenher.“	-Kompetenzziele in Sprachfördersettings, sonst keine direkte Berücksichtigung	<u>K 2.2 Lerngruppe, didaktische Überlegungen und Kompetenzziele</u> -Kompetenzziele in Sprachfördersettings, sonst keine direkte Berücksichtigung -Lerngruppe durch Thema berücksichtigt	Sprachfördersettings, sonst keine direkte Berücksichtigung -Lerngruppe durch Thema berücksichtigt
8	Interview B5, Abs. 25	„Sonst sind es ganz viele Gespräche auch im Morgenkreis mit den Kindern, da gebe ich ihnen auch ganz viel Zeit damit sie sagen können, was sie	-Berücksichtigung der Lerngruppe durch Gespräche und daraus gefolgertem passendes Thema		

		beschäftigt, was sie bedrückt oder freut, auch was ihre Familie gerade so beschäftigt. Aber auch so Fragen, wie: "Was findest du gerade in der Schule nicht gut?" und dann kommen ganz viele Themen auf und dann ist eher die Frage, wie ich da das passende finde. Für die Themen bin ich aber auch wie ein Schwamm.“			
--	--	Keine Zitate zu K 3.1	--	<u>K 3.1</u> <u>Bruch mit stereotype</u> <u>Vorstellungen</u>	<u>K 3</u> <u>Thematisch-inhaltliche</u> <u>Setzungen</u>
9	Interview B5, Abs. 11	„Ganz bestimmte soziale Themen im eigentlich größeren Sinne z. B. das Thema Tod.“	-Tod als Grundmuster menschlicher Erfahrungen	<u>K 3.2</u> <u>Thematisierung Grund-</u> <u>muster menschlicher</u> <u>Erfahrungen</u>	Grundmuster menschlicher Erfahrungen: Streit, Konflikte und Tod -Ausgrenzungssituationen und Tod als Themen der Reflexion alltäglicher Erfahrungen -„Irgendwie Anders“ als Beispiel für die Reflexion eigener Erfahrungen und Verhaltensweisen
10	Interview B5, Abs. 21	„Dann die persönlichen und sozialen Anlässe, das ist dann natürlich oft so was * eher Streit oder Konflikte, so was wie Todesfälle hatte ich ja vorhin erwähnt.“	-Streit, Konflikte, Tod als Grundmuster menschlicher	Streit, Konflikte und Tod	
11	Interview B5, Abs. 9	„Was wir zuletzt eingesetzt haben, wäre das Buch "Irgendwie Anders" und dann war es interessant, weil es bei uns eine Abgrenzungs- und Ausgrenzungssituation von einem anderem Kind gab. So passte das wunderbar thematisch mit diesem Buch. {...}	.Reflexion einer alltäglichen Ausgrenzungssituation mit Hilfe des Bilderbuches „Irgendwie Anders“	<u>K 3.3</u> <u>Reflexion alltäglicher</u> <u>Erfahrungen</u> -Ausgrenzungssituationen und Tod als Themen der Reflexion alltäglicher Erfahrungen	

		Bei der Bearbeitung habe ich dann so integrierend gefragt, wie ist es denn im Buch und wie ist es denn bei uns. Dann konnten die da nochmal reflektieren. Auch so Fragen wie, Wer ist denn bei uns anders? Wer verhält sich anders? Und haben wir neben den autistischen Kinder auch noch Kinder, die irgendwie anders sind? Ansonsten ist die Gruppe da sehr auf die autistischen Kindern festgelegt, aber da durch dieses Buch konnte man das ganz gut zum Thema machen.“		-„Irgendwie Anders“ als Beispiel für die Reflexion eigener Erfahrungen und Verhaltensweisen	
12	Interview B5, Abs. 11	„Das Thema Tod hatten wir auch im letzten Schuljahr, da war die Mutter von Kind Y gestorben. Da bieten dann Bilderbücher gute Reflexionsanlässe für solche schwierige Themen. *“	-Reflexionsanlässe des Themas Tod aufgrund eines Falles in der Klasse		
13	Interview B5, Abs. 33	„Dieser Wiedererkennungswert ist für die Kinder natürlich sehr bedeutend. So unter dem Motto: Also das, was der da macht und erlebt, das kenne ich.“	-Wiedererkennungswert in der Handlung		
14	Interview B5, Abs. 33	„Ich glaube da finden dann auch so gedankliche Prozesse statt, die vielleicht auch zu einer Veränderung führen und gerade, weil wir vorher ja auch das Beispiel "Irgendwie Anders" hatten,	-„Irgendwie Anders“ als Beispiel zur Reflexion eigener Verhaltensweisen und Erfahrungen		

		da kann ich schauen, der verhält sich so und dann kann ich auch mal schauen, wie verhalte ich mich denn und dann kann ich ja auch mal gucken, wie das ist, wenn ich mit einem Kind spiele, was komplett anders ist als ich. Und so oder so anders ist und ich mache das trotzdem mal. So dass die Bereitschaft ins Unbekannte zu gehen größer wird:“			
--	--	Keine Zitate zu K 4.1	--	<u>K 4.1</u> <u>Mehrsprachige Ausgabe</u>	<u>K 4</u> <u>Sprache</u>
--	--	Keine Zitate zu K 4.2	--	<u>K 4.2</u> <u>Einfach literarische Formen</u>	Keine Zitate zu K 4
--	--	Keine Zitate zu K 4.3	--	<u>K 4.3</u> <u>Lebendige Sprache</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.4	--	<u>K 4.4</u> <u>Anschauliche Sprache</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.5	--	<u>K 4.5</u> <u>Bildungssprachliche Mittel</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 4.6	--	<u>K 4.6</u> <u>Lesbarkeitsindex</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.1	--	<u>K 5.1</u> <u>Leerstellenpotenzial</u>	<u>K 5</u> <u>Zusammenwirken von</u>
--	--	Keine Zitate zu K 5.2	--	<u>K 5.2</u> <u>Erzählmuster</u>	<u>Bild und Text</u>

--	--	Keine Zitate zu K 5.3	--	<u>K 5.3 Bild-Text-Interdependenzen</u>	Keine Zitate zu K 5
--	--	Keine Zitate zu K 5.4	--	<u>K 5.4 Komplexität der Handlung</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 5.5	--	<u>K 5.5 Erzählinstanz</u>	
--	--	Keine Zitate zu K 6.1	--	<u>K 6.1 Förderung der Identitätsentwicklung</u>	<u>K 6 Didaktische Potenziale</u>
--	--	Keine Zitate zu K 6.2	--	<u>K 6.2 Auseinandersetzung mit Wertfragen</u>	Keine Zitate zu K 6
--	--	Keine Zitate zu K 7.1	--	<u>K 7.1 Multimedialität</u>	<u>K 7 Transformierbarkeit des Werkes</u> Keine Zitate zu K 7
15	Interview B5, Abs. 23	„Also gerade, wenn behinderte Kinder dabei sind, scheint es mir wichtig zu sein, dass es wenig Text ist.“	-Wenig Text	<u>K 8.1 Sprachliche Kriterien</u>	<u>K 8 Auswahlkriterien hinsichtlich des FS W und E</u>
16	Interview B5, Abs. 27	„Gerade für W und E Kinder gilt, dass die Sätze auch kurz und prägnant sein sollten. Trotzdem muss auch was passieren, also eine Handlung nachvollziehbar sein. * Wenn die Sprache und die Begriffe vertraut sind, dann macht das schon mehr Sinn. *“	-Kurze Sätze, aber auch eine nachvollziehbare Handlung	-wenig Text -kurze Sätze und nachvollziehbare Handlung -Kinder mit ASS reagieren stärker auf Sprache als auf die Bilder -Textmenge abhängig von Schüler*innen	-wenig Text -kurze Sätze und nachvollziehbare Handlung -Textmenge abhängig von Schüler*innen -klare, eindeutige und nicht verschwommene Bildern

17	Interview B5, Abs. 29	„Was vielleicht auch noch interessant ist, gerade habe ich ja drei autistische Kinder, für die das sehr schwer ist, den Fokus auf den Bildern zu halten. Die reagieren zum Teil mehr auf die Sprache als auf die Bilder.“	-Kinder mit ASS reagieren mehr auf die Sprache als auf die Bilder		-Figur-Grund-Unterscheidung -Figuren sollten erkennbar sein -Größe und Griffigkeit berücksichtigen -Handlungen am Bilderbuch ermöglichen, bspw. Klappen
18	Interview B5, Abs. 41	„Also es gibt keine quantitative Grenze oder so. Ich schau natürlich in diese Bilderbücher rein und wenn ich fast ausschließlich Text sehe, dann ist das natürlich für manche behinderte Kinder gar nichts. Je nachdem welche Art von Behinderung vorliegt, da ist die Spannweite natürlich auch riesig, wir haben dann auch Kinder die schon ein bisschen lesen können, mit denen kann ich dann auch mehr Text machen. Aber mit schwachen Kindern würde ich schon auf sehr kurze Texte, das können wirklich einzelne Sätze pro Seite sein, zurückgreifen.“	-Textmenge in Abhängigkeit von den jeweiligen Schüler*innen		
19	Interview B5, Abs. 23	„Auch klare und eindeutige Bilder sind wichtig.“	-klare und eindeutige Bilder	<u>K 8.2</u> <u>Bildliche Kriterien</u>	
20	Interview B5, Abs. 27	„Es gibt manchmal auch so interessante Comics, die die auch die W und E Kinder dann gern lesen, aber auch da ist es wichtig, dass es da klare	-klare und nicht verschwommene Bilder	-klare, eindeutige und nicht verschwommene Bildern	

		Bilder sind, das darf nicht zu verschwommen sein, was vielleicht für die Grundschulkinder nicht so ein Problem wäre, aber für die behinderten Kinder, die einen klaren Fokus brauchen schon, weil sie sonst sehr schnell abdriften *.“		-Figur-Grund-Unterscheidung -Figuren sollten erkennbar sein - Mögliche Komplexität der Bilder abhängig von jeweiligem*r Schüler*in	
21	Interview B5, Abs. 29	„Also ich glaube auch für die W und E Kinder können z. B. Bilder durchaus auch mal verfälscht sein. Also es ist gut, wenn man den Löwen/ es gibt dieses eine Buch "Der Löwe in Dir", das ist ein schönes Buch. Da sind die Löwen nicht realistisch dargestellt, es ist aber trotzdem ganz deutlich es ist ein Löwe. Das ist gut und wichtig.“	-nicht zwingend realistische Bilder, aber Figuren sollten erkannt werden		
22	Interview B5, Abs. 29	„Wenn ich dann hinterher frage: "Ja, wo ist denn der Oskar?" Dann müssen die Kinder den Fokus sehr stark neu auf die Bildseiten richten, damit er den Oskar auch entdeckt. Insofern hängt das auch ein bisschen davon ab, welche Art von Behinderung die Kinder haben, viele sind dann irgendwie gar nicht an vielen Büchern interessiert.“	-Mögliche Komplexität der Bilder abhängig von jeweiligem*r Schüler*in		
23	Interview B5, Abs. 43	„Also ich würde sagen, für die meisten behinderten Kinder ist so eine Figur-	-Figur-Grund-Unterscheidung ermöglichen		

		Grund Unterscheidung bzw. Figur-Grund Wahrnehmung deutlich ist, weil viele damit dann auch Probleme haben. *"			
24	Interview B5, Abs. 39	„Also tatsächlich spielt auch die Form von den Bilderbüchern und die Größe eine Rolle. So eine Art Griffigkeit.“	-Größe und Griffigkeit	<u>K 8.3</u> <u>Materialität und Gestaltung des Bilderbuches</u>	
25	Interview B5, Abs. 39	„Manchmal gibt es/ Sind die Bücher oder die Geschichte mit bestimmten Tätigkeiten verbunden, also öffnet man z. B. Klappen, umso mehr solche Handlungen entstehen, desto besser. Wenn wir dann das Nachspielen, das ist dann großes Kino.“	-Handlungen am Bilderbuch ermöglichen, bspw. Klappen	-Größe und Griffigkeit -Handlungen am Bilderbuch ermöglichen, bspw. Klappen	
26	Interview B5, Abs. 27	„Also auch da sind die Bilder natürlich auch sehr wichtig, weil die ja auch gelesen werden müssen. Die Bilder müssen auf jeden Fall ansprechend sein.“	-Bilder von großer Bedeutung und ansprechend	<u>K 9.1</u> <u>Bildebene</u> -Bildebene relevant im Auswahlprozess	<u>K 9</u> <u>Kriterien ohne Bezug zum Kriterienkatalog</u> -Tiere als mögliche Figuren
27	Interview B5, Abs. 33	„Figuren finde ich sogar besonders wichtig, weil die Kinder eben auch das von den Kindern aus dem Buch erleben.“	-Hohe Bedeutung der Figuren	<u>K 9.2</u> <u>Figuren</u> -Figuren bedeutend im Auswahlprozess	-standortabhängige Verfügbarkeit der Werke als wichtiges Kriterium
28	Interview B5, Abs. 35	„Das können auch Tiere sein. Es gibt ja z. B. dieses/ Ich glaube in dem Buch "Der Löwe in dir" gibt es die großen Löwen und die kleine Maus.“	-Tiere als mögliche Figuren	-Tiere als mögliche Figuren	-Lebensweltbezug durch gesellschaftlich aktuelle Themen, die aus Erwachsenenperspektive antizipiert werden

29	Interview B5, Abs. 17	„Ehrlich gesagt bin ich meistens froh, wenn ich eine gute Auswahl von Bilderbüchern zur Verfügung habe. Wir haben ja bei uns in der Schule unsere Bücherei und dann schau ich da, was ich finde.“	-standortabhängige Verfügbarkeit der Werke	<u>K 9.3</u> <u>Verfügbarkeit</u> -standortabhängige Verfügbarkeit der Werke als wichtiges Kriterium	-Schlüsselprobleme nach Klafki als mögliche Kriterien relevanter gesellschaftlicher Themen -Kamishibai als Sprechansatz
30	Interview B5, Abs. 19	„Auf jeden Fall ist Verfügbarkeit ein Kriterium, sogar ein wichtiges. Selten, ganz selten haben wir dann ganze Klassensätze gehabt, das haben wir dann eher für abstraktere Themen gehabt. Aber Bilderbücher als Klassensatz das hatte ich sehr selten. {...}“	-Verfügbarkeit als wichtiges Kriterium, eher selten Klassensätze	-Standortabhängigkeit	
31	Interview B5, Abs. 11	„Zunächst schaue ich, wie relevant sind Themen der Bilderbücher für bestimmte Situationen und da interessiert mich die Lebenswelt der Kinder. Dabei sind für mich gesellschaftliche Themen besonders relevant, das können auch manchmal politische Themen sein, z. B. als der Krieg in der Ukraine losging, da bot sich dann einfach an ein solches Thema zu behandeln.“	-Lebensweltbezug durch gesellschaftlich relevante Themen, bspw. Ukraine Krieg	<u>K 9.4</u> <u>Lebensweltbezug</u> -Lebensweltbezug durch gesellschaftliche Themen, bspw. Ukraine Krieg -Antizipation der Themen aus Erwachsenenperspektive -Schlüsselprobleme Klafkis als mögliche Kriterien relevanter gesellschaftlicher Themen	
32	Interview B5, Abs. 21	„Ich schaue nach den gesellschaftlich relevanten Themen mit Bezug zu den Kindern, also was ist gerade los, findet	-gesellschaftlich relevante Themen aus Erwachsenenperspektive als Antizipation von Lebensweltbezug		

		da z. B. eine Olympiade statt oder gibt es andere besondere gesellschaftliche Anlässe und dadurch hat man dann ja auch so einen Lebensweltbezug.“			
33	Interview B5, Abs. 25	„Da würde ich sagen, könnte man so die Schlüsselprobleme nach Klafki auch als Orientierung nutzen für gesellschaftlichen Themen, die auch in der Lebenswelt der Kinder relevant sind oder werden, auch wenn die ja durchaus ein bisschen älter sind.“	-Schlüsselprobleme nach Klafki als möglich Kriterien relevanter gesellschaftlicher Themen		
--	--	Keine Zitate zu K 9.5	--	<u>K 9.5</u> <u>Textmenge und Länge</u>	
34	Interview B5, Abs. 37	„Kamishibai finde ich total klasse, habe ich verschiedentlich eingesetzt. Das Kamishibai bringt die Kinder immer sehr ins Sprechen und da erlebe ich dann auch immer eine große Begeisterung bei den Kinder und versuche mich da auch stark zurückzunehmen und dann die Kinder vielfältige Eindrücke schildern lassen.“	-Kamishibai als Sprech-anlass	<u>K 9.6</u> <u>Kamishibai</u> -Kamishibai als Sprech-anlass	

VIII. Vorlagen für den Datenschutz

Einverständniserklärung

zur Teilnahme am Interview zur Forschung: Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht

Hiermit erkläre ich _____
(bitte Namen eintragen)

mich mit der Teilnahme am Interview zur Forschung: *Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht* einverstanden und stimme der Verarbeitung der erhobenen Daten im Rahmen der Untersuchung zu. Ich habe das Infoblatt zur Forschung erhalten und gelesen.

Die Einwilligung ist freiwillig. Eine Nichterteilung hat keine negativen rechtlichen Auswirkungen. Die Einwilligung in die Verarbeitung personenbezogener Daten kann jederzeit widerrufen werden. Durch den Widerruf der Einwilligung wird die Rechtmäßigkeit, der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt. Die erhobenen Tonaufnahmen werden anonymisiert transkribiert und nach der Auswertung unverzüglich gelöscht (30.09.2023).

Ort, Datum

Unterschrift

Infoschreiben an die Lehrkräfte zu einer Erhebung im Rahmen einer Masterarbeit

Das Forschungsvorhaben (Masterarbeit) verfolgt die Validierung/Evaluation/Reflexion theoretisch entwickelter Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht. Dabei wird die Perspektive der Expert*innen aus der Praxis durch leitfadengestützte Interviews erhoben. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig und wird durch eine Einverständniserklärung dokumentiert. Dabei sind die erhobenen Daten nicht auf einzelne Betroffene direkt beziehbar. Des Weiteren werden Identifikationsdaten von den Erhebungsdaten strikt getrennt. Hinzu gelten die nachstehenden Punkte nach Art. 13 der DSGVO. Es besteht ein Recht auf Widerrufbarkeit der Teilnahme. Bis zum Zeitpunkt der Anonymisierung haben die Befragten ein Recht auf Löschung, Vernichtung, Berichtigung und Anonymisierung der über sie verarbeiteten personenbezogenen Daten. Die personenbezogenen Daten werden nur bis zur Auswertung der Daten aufbewahrt (30.09.2023). Es besteht ein Beschwerderecht bei einer Aufsichtsbehörde.

Kontakt Daten für mögliche Nachfragen:

Jack Lindner

xxx

xxx

E-Mail: jacklindner03@gmail.com

