

# Eiszeit im Literaturunterricht?

Ansätze für einen emotional turn von Daniela A. Frickel unter Mitarbeit von Alexandra L. Zepter

**Warum wird in der Schule eigentlich (noch) Literatur gelesen? Warum (Kinder-)Lyrik, warum Kinder- und Jugendromane, warum Klassiker oder aktuelle Gegenwartsliteratur? Warum gehen Schulklassen ins (Kinder- und Jugend-)Theater, wenn sie dies noch tun? Und wie wird in der Schule Literatur gelesen – und damit für bestimmte Funktionen in Dienst genommen? Vor allem aber: Welche Bedeutung erfährt der Gegenstand als ästhetisches Objekt und »als besonders komplexe Kulturtechnik der Emotionalisierung«<sup>1</sup>?**

**LESELEISTUNG.** Schon in den Anfängen der Theorie und Praxis des Literaturunterrichts lassen sich zwei als gegensätzlich konstruierte Funktionalisierungen von Literatur finden: »intellektuelle Schulung« einerseits vs. »emotionale Schulung« andererseits. Das, was nach dem Philologen und Pädagogen Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) eigentlich zusammengehen sollte, Schulung also von Verstand und von Gefühlen, hat in der Literaturdidaktik zur Herausbildung antagonistischer didaktischer Positionen geführt, die heute – angefacht durch die Auswirkungen von Leseleistungsstudien (vorrangig PISA) – einmal mehr gegeneinander ins Feld ziehen.<sup>2</sup>

Die Befunde entsprechender Studien haben im Rahmen der Rezeption in Bildungspolitik, Forschung und Praxis zu einem Kulturwandel beigetragen und den Fokus auf Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz insbesondere im Bereich der Primarstufe gelenkt. Eine weitere Folge war die Einführung bundesweiter Bildungsstandards in Deutschland. Auch damit verbundene bildungspolitische Maßgaben zum Zentralabitur führten zu Modifikationen hinsichtlich der Lektüreauswahl und den Aufgabenstellungen. Schlussendlich hat sich das Augenmerk des Deutschunterrichts insgesamt auf das Textverstehen als zentrale Zieldimension auch des Literaturunterrichts verlegt<sup>3</sup> und Konzepte ästhetischer Erfahrung und Bildung durch Literatur zunächst verdrängt bzw. hintenangestellt.

Die Erklärung für diesen im Zeichen von Standardisierung in Auftrag gegebenen Reduktionismus liegt auf der Hand: Was keinen direkten ökonomischen Nutzen verspricht und was man nicht empirisch als Fähigkeit oder Leistung messen kann, scheint – man mag es gar nicht aus-schreiben – vordergründig wertlos. Illustrieren lässt sich die Auswirkung der Rezeption der Befunde und der Diskus-

sion um die Lesekompetenz auf den Umgang mit Literatur im Unterricht z.B. mit dem Leseförderprogramm »Antolin«, das sich wie viele Leseförderkonzepte maßgeblich auf den Korpus Kinder- und Jugendliteratur gründet. Was »Antolin« leisten soll, wird auf der Homepage so erklärt:

»Antolin macht Motivieren leicht Antolin zeigt, was die Kinder gelesen haben, wie viele Bücher Sie gelesen haben und ob sie sie gut verstanden haben. Das sind willkommene Anlässe, sich mit den Kindern zu freuen – dafür, dass sie sich angestrengt und etwas geleistet haben.

Immer wieder kommt das vor: Plötzlich lesen Kinder viel mehr, als man ihnen zugetraut hätte; plötzlich punktet ein lese-schwaches Kind mit der Menge Bücher, die es gelesen hat.«<sup>4</sup>

Dass Kinder aufgrund der vielfältigen Funktionen des Lesens mehr lesen, bildet sicherlich ein konsensfähiges Ziel. Aber dass sie lesen, um Punkte in einem Quiz zu sammeln, könnte nachdenklich stimmen. Literarischer Genuss, der an sich Belohnung in sich trägt, ästhetische Erfahrung und Emotionen bilden in solchen Konzepten bestenfalls noch eine unwesentliche Begleiterscheinung.

Am Ende stellt sich die Frage: Was macht eine solche Codierung von Lesen als Leistung mit den Leser\*innen von morgen? Wird die »Generation Antolin« Erfahrungen mit Literatur gemacht haben, die sie dazu motiviert, später aus freien Stücken Literatur zu lesen, auch wenn es kein außerhalb des Textes liegendes Belohnungssystem mehr gibt? Und: Sollte das Ziel eines Unterrichts mit Literatur nicht anderes bzw. viel mehr sein?

Man darf annehmen, dass die Einschränkung des Potentials von Literatur durch ihre Instrumentalisierung zur Leseförderung nicht nur dem Autonomiepostulat, dem sich die Literatur seit einigen Jahrhunderten verpflichtet hat, entgegensteht. Sie birgt auch die Gefahr, dem Ziel der Förderung lebenslanger Leselust und Genussfähigkeit entgegenzuwirken. Letzteres könnte für den Literaturunterricht in der Schule grundsätzlich gelten, wenn man den Überlegungen von Joachim Fritsche aus dem Jahr 2004 folgt: »Während die Fachdidaktik notwendigerweise am Anspruch des Literaturunterrichts auf Persönlichkeitsbildung im Allgemeinen und literarische Bildung im Besonderen festhält, weist die Unterrichtsforschung nach, dass schulische Sozialisation offenbar, je länger sie dauert, grosso modo eine Entwertung und Instrumentalisierung von Unterrichtsinhalten bewirkt: Der Gebrauchswert, das

heißt die lebensthematische Bedeutung, tritt zurück hinter den Tauschwert. Dies ist besonders fatal im Hinblick auf die Gegenstände des Deutschunterrichts – Sprache und Literatur.«<sup>5</sup>

Fritsche erkennt in dem den Interessen der Institution Schule gezollten »Verzicht auf Sinnlichkeit« und der »Zurückstellung der Befriedigung von Genuss- und Unterhaltungsbedürfnissen« einen Widerspruch zum Erlebnisbedürfnis von Kinder- und Jugendlichen, was seines Erachtens insbesondere in Fächern, die mit ästhetischen Objekten umgehen, zu einem Spannungsverhältnis führt.<sup>6</sup> Dem entgegengestellt lässt sich fragen: Könnten Sinnlichkeit und Emotionen nicht gerade eine wichtige gegenstandsspezifische Triebfeder des Literaturunterrichts sein, um kognitive Prozesse durch die Verknüpfung mit emotionalem Erleben gezielt zu aktivieren?

**LITERATUR UND EMOTIONEN.** Die Diskussion um das Verhältnis von literarischer Rezeption und Emotion gerät neuerdings auch angesichts der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion und damit nach einer Gestaltung von Unterricht, der allen Menschen die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe bietet, wieder verstärkt in die fachdidaktische Diskussion.

So haben das unter der Federführung von Volker Frederking durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG geförderte Projekt »Literarästhetische Urteilskompetenz entwickeln« und daran angeschlossen »Literarisch simulierte Emotionalität. Das emotionale Wirkungspotential literarischer Texte« viele interessante Befunde in den Diskurs eingespeist. Zunächst den, dass sich Emotion als Teilkompetenz des Konstrukts literarästhetischer Verstehenskompetenz modellieren lässt, insofern die Fähigkeit zum Erkennen von intendierten, also vom Text erwarteten Emotionen bei seinen Leser\*innen eine kognitive Anforderung darstellt, deren Bewältigung empirisch gemessen werden kann.<sup>7</sup>

Damit ist aber noch nicht geklärt, durch welche didaktischen Konzeptionen Emotionen zum Gegenstand werden können. Bemerkenswerterweise legen die empirischen Ergebnisse nahe, dass entgegen Fritsches allumfassenden Pessimismus literarische Texte ihr Wirkungspotential sehr wohl selbst im schulischen Kontext – trotz gegebenenfalls hemmender Einstellungen, Haltungen und Vorurteile seitens der Schüler\*innen gegenüber dem Fach, der Lehrkraft oder im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Literatur – sehr wohl entfalten können.<sup>8</sup> Dabei gilt jedoch offensichtlich, dass es einer ästhetisch ausgerichteten Kommunikation im Unterricht bedarf, welche empirisch nachweisbar zu einer höheren Involvierung und stärkeren Wahrnehmung der persönlichen thematischen Relevanz führt als eine kognitiv ausgerichtete Kommunikation.<sup>9</sup>

Während die Klärung der Frage, in welcher Relation Emotion und Verstehen zueinander stehen, noch nicht hinlänglich beantwortet scheint, machen die genannten Studien das Desiderat deutlich, im Literaturunterricht auf Emotionen bzw. Ästhetische Erfahrung zu setzen. Damit kommen wiederum folgende Fragen in den Fokus:

- (1) Welche literarischen Gegenstände eignen sich aufgrund welcher Merkmale besonders, d.h. besitzen Potential für ästhetische Erfahrung?
- (2) Welchen Einfluss können diese Merkmale bei der Rezeption auf Prozesse des Erlebens, Wahrnehmens und Verstehens nehmen?<sup>10</sup>
- (3) Welche Bedeutung hat die Rahmung und Sequenzierung für einen Emotionen fokussierenden Literaturunterricht?<sup>11</sup>

Wegweisend für eine Literaturdidaktik, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzt, kann der *emotional turn* in den Literaturwissenschaften sein. Wenn – wie Thomas Anz in Bezug auf die aristotelische Poetik plausibel darlegt – literarische Texte »mehr oder weniger bewusst vorgenommene Inszenierungen eines Spiels mit den Emotionen der Leser [sind]« und wenn »Literatur, ähnlich wie Musik, bildende Kunst oder Film, als besonders komplexe Kulturtechnik der Emotionalisierung begriffen werden« kann<sup>12</sup>, dann erscheint es zumindest merkwürdig, dass der Literaturunterricht nicht an diesem essentiellen Kern von Literatur ansetzt und sich darauf bezieht.

**EMOTIONEN WAHRNEHMEN UND VERSTEHEN.** Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Befunde, überdies auf der Grundlage (lese-)psychologischer und sprachphilosophischer Theorien haben wir im Rahmen des Projekts »Emotion und Reflexion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens« (EmoRe) ein Konzept entwickelt, das literatur- und sprachdidaktische Perspektiven kombiniert und so einen Lehr-Lern-

# Moritz Verlag

Eine großartige Buchreihe  
für Erstleser  
findet ihren Abschluss.



232 S., € 12,95 [D]/13,40 [A], ISBN 978 3 89565 390 2

Endlich! Dunnes Papa und Wanda wollen heiraten. Dunne träumt von einer Prinzessinnenhochzeit, bei der sie und Ella Frida Blumen streuen.

Doch Papa und Wanda wollen in Rom feiern, ganz klein – und ohne Ella Frida. Dunne plagt ein schlechtes Gewissen. Wird Ella Frida sauer sein?

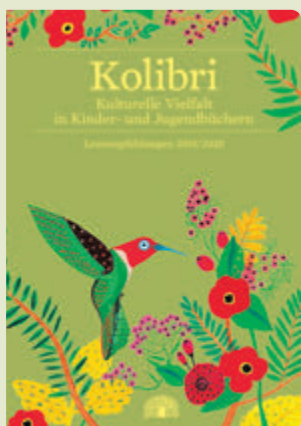


»Rose Lagercrantz versteht es wie kaum eine andere, sich in das Denken von Kindern einzufühlen, in die Freude, aber auch in die Sorgen und täglichen Probleme.«  
Kölnische Rundschau

www.moritzverlag.de

# Kolibri

Kulturelle Vielfalt in  
Kinder- und Jugendbüchern



70 Leseempfehlungen, 92 Seiten  
Hrsg. Baobab Books, Basel, 2019  
ISBN 978-3-905804-95-9  
€ D 4,50 / € A 4,70

Die ausgewählten Titel ermöglichen eine offene Begegnung mit anderen Kulturen und greifen aktuelle Fragestellungen zum interkulturellen Zusammenleben auf.

Angaben zu Schauplatz und Lesealter sowie die bibliographischen Daten ergänzen die kritischen Besprechungen. Nach Lesestufen geordnet, mit Länder- und Stichwortregister.

Ein Handbuch für Eltern, Schulen und Bibliotheken.

Weitere Empfehlungen auf [www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch)

**Erhältlich im Buchhandel  
oder direkt beim**  
Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.  
[bestellung@jugendliteratur.org](mailto:bestellung@jugendliteratur.org)

BAOBAB BOOKS



[www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch)

Weg modelliert, der bei der literarästhetischen Erfahrung von Emotionen in der Literaturrezeption ansetzt. Durch Praktiken der Reflexion und Verbalisierung von Emotionen soll hier die Entwicklung von ästhetischer Urteilskraft mit der Entwicklung von Emotionsbewusstheit und sprachlicher Handlungsfähigkeit verknüpft werden.

Dabei wird mit Blick auf die Lesepsychologie zunächst an der Herausforderung einer für literarisches Lernen fruchtbaren Rezeptionshaltung angesetzt; denn »Überdistanzierung macht eine emotionale Anteilnahme am Text unmöglich, Unterdistanzierung bedeutet ein völliges Aufgehen im Text und in den erlebten Emotionen ohne kognitive Bearbeitungsmöglichkeiten«<sup>13</sup>. Dementsprechend gilt es, Lernarrangements zu schaffen, die sowohl Nähe als auch Distanz zum ästhetischen Gegenstand anregen. Ausgangspunkt und Ziel bildet die Fähigkeit, sich auf einen ästhetischen Gegenstand ein- und Emotionen zuzulassen bzw. eine »literarästhetische Lesehaltung«<sup>14</sup> einnehmen zu können. Erlebte und wahrgenommene Emotionen bilden darüber hinaus die Basis, um die Reizkonfiguration, insofern sie für das emotionale Erleben verantwortlich ist, textanalytisch zu untersuchen. Die so anberaumte Analyse fokussiert insgesamt also nicht auf das Kunstwerk als Objekt, das der ästhetischen Erfahrung gegenübersteht, sondern auf die ästhetische Erfahrung selbst.

Das Modell weist sieben Ebenen aus, die hier nicht detailliert erläutert, aber zumindest skizziert werden sollen.<sup>15</sup> Wesentlich für die Konzeption ist, dass die bei der ersten Begegnung mit dem literarischen Gegenstand evozierten Emotionen nicht nur ernstgenommen werden, sondern den zentralen Bezugspunkt für die weitere Erarbeitung bilden – eine Erarbeitung, die unterschiedliche Perspektiven auf Emotionen im Zusammenhang mit dem konkreten Gegenstand eröffnen soll:

(1) Die Fähigkeit, durch Fiktion ausgelöste Emotionen spontan zuzulassen, bildet die Basis des Modells. Das bedeutet auch, dass der unterrichtlichen Rahmung und der Begegnung mit dem literarischen Gegenstand bzw. seiner Präsentation besondere Bedeutung beigemessen werden. Raum, Zeit, Atmosphäre sowie Fokussierung müssen in besonderer Weise didaktisch reflektiert, das sinnliche Potential erkannt und ggf. für die Aufbereitung genutzt werden. (2) Zur Vertiefung und Reflexion gilt es anschließend, Angebote zu schaffen, die die Fähigkeit stärken, spontane Emotionen bzw. Gefühle bei der Rezeption sprachlich zu fassen. (3) Diese Selbstreflexion bildet wiederum die Grundlage für Aufgabenstellungen, die die genaue Textwahrnehmung fördern sollen, d.h. auch die Fähigkeit, zwischen selbst- und objektbezogenen Emotionen bzw. Gefühlen sprachlich zu differenzieren, also diese beschreiben, benennen, vergleichen und ordnen zu können. (4) Darauf aufbauend lässt sich (z.B. durch (um)gestaltende Formen wie dem imitierenden oder transformierenden Schreiben) das Vermögen unterfüttern, konkret textseitige Strategien der Emotionslenkung (also intendierte Emotionen) zu erkennen und zu benennen. In diesem Rahmen erhalten dann im Literaturunterricht gängige textanalytische Kategorien – nicht als starre Analyse-Schemata, sondern direkt in Bezug auf ihre (ggf. von den Schüler\*innen erlebten) Wirkungsintentionen – ihre Bedeutung. (5) Darüber hinaus können analysierend Interpretationen animiert werden, welche die textseitigen Strategien der Emotionslenkung hinsichtlich ihrer Sinnpotentiale erörtern. (6+7) Und nicht zuletzt kann es ein ambitioniertes Ziel des Literaturunterrichts sein, textseitige emotionsevozierende Reizfaktoren historisch syn- und diachron einordnen zu können. Durch Kontextmaterialien und Parallelektüren ist so die Fähigkeit zu unterstützen, Emotionspotentiale von Texten themen-, zeit- sowie stilgebunden in Beziehung zu setzen. Insbesondere der diachrone Wandel der Bewertung von Emotionen (z.B. Ehr- oder Schamgefühle) könnte dadurch sichtbar werden.

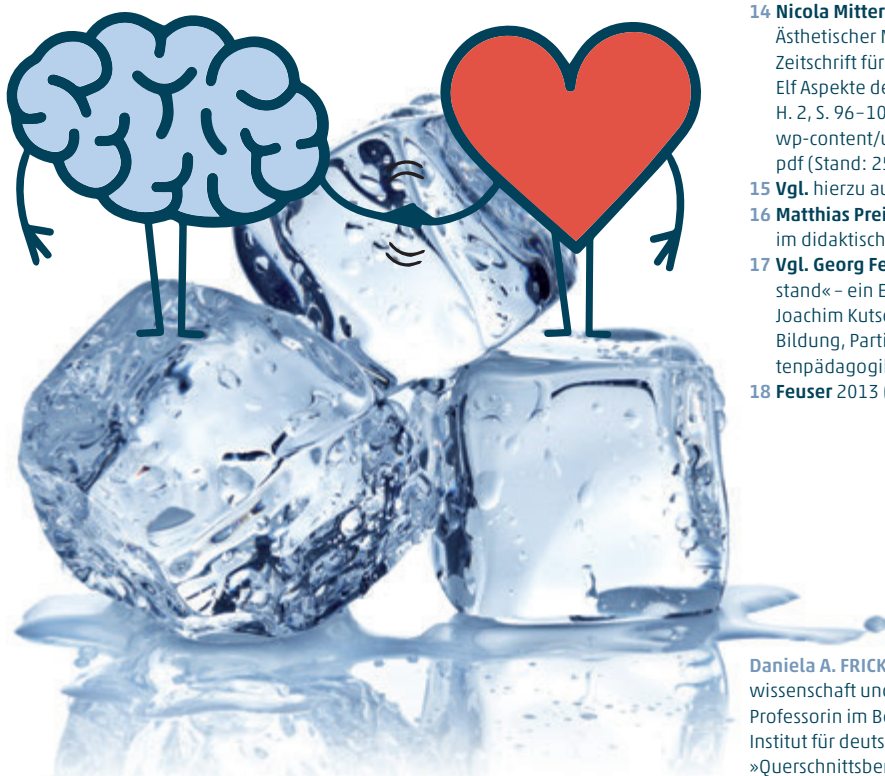
An jede der sieben Ebenen des Modells lassen sich im integrativen – also sprachliches und literarisches Lernen verbindenden – Deutschunterricht systematisch verschiedene Lehr-Lern-Methoden anbinden und im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einzelnen ästhetischen Gegenständen konkrete Fokussierungen sowie Lese-, Hör- und Sehstrategien ableiten. In der Entfaltung all dieser Fähigkeiten greifen literarästhetische Erfahrung, literarästhetische Urteilskraft und sprachliche Handlungskompetenz in literatur- bzw. schrift- und bildungssprachlichen Registern ineinander.

Ein Konzept sprachlich-literarischen Lernens, das sich wie EmoRe zum Ziel setzt, die ästhetische Erfahrung bzw. zunächst Erleben und begleitende Emotionen bewusst zu machen, vermag bestenfalls über das grundlegende Sich-Ergreifen-Lassen bzw. Ergriffensein hinaus kognitive Operationen subjektgebunden zu motivie-

ren und so den Blick auf das Kunstwerk und seine Wirkungsabsichten bzw. -strategien aus der persönlichen (ästhetischen) Erfahrung heraus zu legitimieren.

**KLIMAWANDEL IM LITERATURUNTERRICHT.** Die bildungspolitische Forderung nach kultureller Teilhabe für alle im Zeichen von Inklusion scheint mit Blick auf den Literaturunterricht eine Trendwende zu ermöglichen – von einer kognitionsorientierten Literaturdidaktik hin zu einer, die »Die Sinne im Text«<sup>16</sup> und damit auch Emotionen beim Lesen fokussiert. Eine Literaturdidaktik, die im Verbund mit sprachlichen Prozessen die Befähigung zur Versprachlichung von Emotionen, von Emotionsbewusstheit und der Wahrnehmung von Kunst als besonderer Form der Reizkonfiguration schult. Insofern inklusionsorientierter Unterricht im Sinne Georg Feusers im Zusammenhang mit innerer Differenzierung die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand propagiert<sup>17</sup>, vermag die sinnlich-ästhetische Begegnung mit Literatur und Sprache einen zentralen gemeinsamen Ausgangspunkt zu bilden – vorausgesetzt, man plant Unterricht vom gemeinsam-geteilten Empfinden und Wahrnehmen aus.

Für den Literaturunterricht ergeben sich daraus Chancen, indem (literarische) Texte zunächst auf ihre sinnensbasierte Zugänglichkeit hin befragt werden. Darauf kann ein Konzept des emotionenzentrierenden ästhetischen Lernens aufbauen und Anknüpfungspunkte für die Entfaltung eines Möglichkeitsraums bieten, in dem »für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen ohne Selektion oder sie aussondernde Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen [...] und bezogen auf Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen geschaffen werden [...]«<sup>18</sup> Denn didaktische Konzepte, die die sinnliche und emotionale Berührung des Menschen durch die Begegnung mit Literatur aufwerten, sind in ihrem Grundsatz so angelegt, dass sie allen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen einen Zugang zur Literatur eröffnen.



#### Anmerkungen

- 1 **Thomas Anz:** Gefühle ausdrücken, hervorrufen, verstehen und empfinden. Vorschläge zu einem Modell emotionaler Kommunikation mit literarischen Texten. In: Sandra Poppe (Hg.): Emotionen in Literatur und Film, Würzburg: Königshausen & Neumann 2012, S. 155–170, hier 157.
- 2 **Vgl. Ralf Weskamp:** Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 107–134.
- 3 **Siehe z.B. Martin Leubner/Anja Saupe/Matthias Richter:** Literaturdidaktik, Berlin: Akademie 2010, S. 33f.
- 4 **URL:** [https://antolin.westermann.de/all/info/haeufig\\_gestellte\\_fragen.jsp](https://antolin.westermann.de/all/info/haeufig_gestellte_fragen.jsp). Vgl. auch die Kritik von Gerold Scholz: Das Computerquiz Antolin. Lese- oder Verkaufsförderung. In: Grundschule Deutsch 48 (2015), S. 42f.
- 5 **Joachim Fritsche:** Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert/ Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim: Juventa 2004, S. 202–249, hier 236. Vgl. zu den Paradoxien von Literatur und Unterricht auch Nicola Mitterer: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik, Bielefeld: transcript 2016.
- 6 **Ebd.**, S. 210.
- 7 **Volker Frederking et al.:** Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016, S. 88–132.
- 8 **Vgl. Jörn Brüggemann/Volker Frederking:** Das emotionale Wirkungspotential literarischer Texte im empirischen Blick. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive, Weinheim/München: Juventa 2018, S. 88–100.
- 9 **Frederking et al.** 2016 (s. Anm. 7).
- 10 **Vgl.** hierzu die qualitativen Studien in Irmgard Nickel-Bacon (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potentiale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen, München: kopaed 2018.
- 11 **Vgl. Daniela A. Frickel/Alexandra L. Zepter:** Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten: Zugänge zum »Kern« literarischen Verstehens. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive, Weinheim/München: Juventa 2018, S. 164–176.
- 12 **Anz** 2007 (s. Anm. 1), S. 156f.
- 13 **Nadine an Holt/Norbert Groeben:** Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Uta Klein/Katja Mellmann/Stefanie Metzger (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur, Paderborn: Mentis 2006, S. 111–131, hier S. 124.
- 14 **Nicola Mitterer/Werner Wintersteiner:** Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Themenheft: Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, 2, (2015), H. 2, S. 96–108, hier S. 102. URL: <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-mitterer-wintersteiner.pdf> (Stand: 25.11.2019).
- 15 **Vgl.** hierzu ausführlich Frickel/Zepter 2018 (s. Anm. 11).
- 16 **Matthias Preis:** Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs, München: kopaed 2018.
- 17 **Vgl. Georg Feuser:** Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Georg Feuser/Joachim Kutscher (Hg.): Entwicklung und Lernen. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Band 7, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 282–293.
- 18 **Feuser** 2013 (s. Anm. 16), S. 283.

Daniela A. FRICKEL, (Akademische Oberrätin im Bereich Literaturwissenschaft und -didaktik) & Alexandra L. ZEPTEP (außerplanmäßige Professorin im Bereich Sprachwissenschaft und -didaktik) wirken am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität zu Köln im »Querschnittsbereich inklusive Deutschdidaktik« mit.