



Das ICH im GEDICHT finden

Der Umgang mit Heterogenität als Lernaufgabe in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Rahmen eines inklusionssensiblen Unterrichts

Sonja Schiebl

Pädagogische Hochschule Wien
sonja.schiebl@phwien.ac.at

EINGEREICHT 26 MAR, 2020

ÜBERARBEITET 3 AUG, 2020

ANGENOMMEN 28 AUG, 2020

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Möglichkeiten, die die Arbeit mit lyrischen Texten im Kontext sprachlicher Bildung in der Primarstufe für die Auseinandersetzung mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen in einer von Mehrsprachigkeit und Migration, Diversität und Heterogenität geprägten Schule bietet. Hinsichtlich der Implementierung einer sprachförderlichen Lernumgebung, die gelingende Förderung und Entwicklung von (kritischem) Sprachgebrauch und zudem eine Auseinandersetzung mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – auch im Hinblick auf Fragen der Zugehörigkeit und Teilhabe im Sinne einer inklusiven Schule – ermöglicht, wird laut zahlreichen Studien der Kompetenz der Lehrer/-innen ein großer Anteil zugesprochen. Diese Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis sind laut empirischer Unterrichtsforschung in hohem Maße abhängig von Einstellungen und Haltungen – den beliefs der Lehrpersonen. Darunter kann nach Kuhl (2013) ein wertebasiertes, individuelles und in Clustern verankertes Überzeugungssystem verstanden werden, welches teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert (ebd., S. 6). Doch wie kann auf dieses Wertesystem zugegriffen, wie kann es beeinflusst werden? Damit setzt sich unter anderem das Modell des „Emergent Learning“ nach Taylor (2011) auseinander, welches in diesem Beitrag im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität als Gelingensbedingung für inklusionssensiblen Unterricht skizziert wird. Ausgehend von der Annahme, dass Lehrpersonen sich in ihrer Rolle als Lehrende zugleich auch als Lernende sehen können, werden im vorliegenden Beitrag auf Basis eines Literatur-Reviews Antworten auf die Fragen gesucht: Was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun? Wie können diese Begriffe im Kontext einer inklusionssensiblen Schule gemeinsam gedacht werden? Und welchen Einfluss kann die Arbeit mit lyrischen Texten in der Primarstufe auf den Umgang mit Heterogenität haben?

SCHLÜSSELWÖRTER: Umgang mit Heterogenität, emergentes Lernen, attitudes and beliefs, Lyrik in der Primarstufe

1. Einführung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten in der Primarstufe im Kontext einer sprachlichen Bildung bietet, welche die Förderung und Entwicklung von kritischem Sprachgebrauch zum Ziel hat, was eine Auseinandersetzung mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, mit Fragen der Zugehörigkeit, der Teilhabe, dem Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in einem inklusionssensiblen Schulsystem impliziert. Heterogenität scheint bedingt durch Migrationsbewegungen, pluralistische Lebensformen und durch die als Folge der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) angestoßene Öffnung der Regelschulen für Schüler/-innen mit Behinderung zu einem Bestimmungsmerkmal des schulischen Alltags geworden zu sein (Kopp, 2009, S. 6). Unter anderem durch die Ratifizierung der Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD) der United Nations (2006) rückt die Forderung nach inklusionssensiblen Unterricht verstärkt in den Fokus von Bildungseinrichtungen, was auch als juristisch bindende Verpflichtung an den Umgang mit Heterogenität betrachtet werden kann. Auch wenn sich diese Forderung zunächst auf die Gleichstellung von Kindern mit und ohne Behinderung bezogen hat, kann der Anspruch an den Umgang mit Heterogenität in der Zwischenzeit auch für weitere soziokulturelle Differenzkategorien, beziehungsweise das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem geltend gemacht werden (Budde, 2017, S. 16). Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Heterogenität kann laut Budde nicht isoliert von jenem der Homogenität geschehen: „[...] beide entstehen in Prozessen des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind. Differenzierungen und Entdifferenzierungen werden als komplementäre und gleichzeitige Effekte wirksam und begründen den prinzipiell ungewissen Charakter von Differenz und Gleichheit“ (ebd., S. 20). Mit dem Begriff der Heterogenität können laut diesem Zugang Differenzen zwischen Eigenschaften, Menschen oder Artefakten im Bezug auf ein Kriterium beschrieben werden, während Homogenität die Gleichheit von Aspekten im Vergleich in den Blick nimmt. Die Feststellung von Gleichheit und Differenz entsteht im Prozess des Vergleichens, in welchem zugleich auch Wertungen und Bedeutungen vorgenommen werden (ebd.).

2. Methode

Zur Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Kontext einer sprachlichen Bildung im Primarstufenunterricht, welcher aufgrund von Migrationsbewegungen, pluralistischen Lebensformen und durch die Öffnung der Regelschulen für SchülerInnen mit Behinderung von großer Heterogenität geprägt ist, erfolgt zur wissenschaftlichen Fundierung eine

kritisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen schriftlichen Quellen (Becker, 2012, S. 5) in Form eines Literatur-Reviews (vgl. dazu Booth et al., 2016; Pham et al., 2014; Rowley & Slack, 2004). Die Methodenwahl begründet sich darauf, dass davon auszugehen ist, dass das beschriebene Forschungsinteresse prinzipiell mit einem Literatur-Review beantwortet werden kann, da dadurch eine Orientierung und das Aufzeigen von Zusammenhängen bisheriger Arbeiten ermöglicht wird (Booth et al., 2016, S. 13 f.). Die Auswahl einer spezifischen Reviewmethodik ist allerdings laut Booth et al. vom individuellen Forschungsziel und etwaigen Einschränkungen in Bezug auf den Forschungskontext abhängig. Jene forschungspragmatischen Überlegungen, die zur Einschränkung und Wahl einer passenden Reviewmethode für vorliegenden Beitrag führten, werden in der nachfolgenden Abbildung, welche eine Zusammenfassung der TREAD Methode nach Booth et al. (2016, S. 37 ff.) skizziert, dargestellt.

<i>TREAD</i>	Einschränkungen	Durchführung
<i>Time</i>	verfügbarer zeitlicher Rahmen Zeitressourcen für das Review	Erstellungszeitraum der Arbeit: Jänner 2020 bis Juli 2020
<i>Resources</i>	Ressourcenbeschränkungen, die Auswirkung auf die Breite, Tiefe, Systematik etc. des Reviews haben	keine zusätzlichen personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen
<i>Expertise</i>	Expertenwissen notwendig für bestimmte Bereiche und Aufgaben im Prozess des Erstellens eines Reviews	Review muss mit methodischem Basiswissen und -fertigkeiten angefertigt werden
<i>Audience & Purpose</i>	Zusammenhang zwischen Interessen und Bedürfnissen der LeserInnen und dem Zweck des Reviews, auch in Abhängigkeit zu verfügbaren Ressourcen	Neuheitswert im Kontext des Forschungsvorhabens und im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs scheint gegeben
<i>Data</i>	Wahl der Methode in Abhängigkeit von Verfügbarkeit, Qualität, Quantität der Daten	Verfügbarkeit, Qualität, Quantität nur teilweise bekannt

TAB. 1. TREAD-Verfahren zur Auswahl der passenden Review-Methode
(eigene Darstellung nach Booth et al. 2016, S. 37ff.)

Aufgrund der hier dargestellten Einschränkungen, insbesondere der zeitlichen und personellen Limitationen, kann ein umfassendes systematisches Literatur Review, welches von Booth et al. als „gold standard“ (2016, S. 23) bezeichnet wird, nicht realisiert werden. Im Rahmen dieser Forschungsmethode wurden allerdings bezogen auf Zweck, Funktion und Systematisierung diverse Reviewtypen entwickelt, welche per definitionem und als wissenschaftliche Bedingung systematische Vorgehensweisen erfordern. Diesbezüglich sollen laut Booth et al. durch Klarheit, Validität und Plausibilität sowohl die Transparenz als auch die Reproduzierbarkeit eines Reviews gewährt werden (ebd., S. 19).

Begründet durch die Machbarkeit in Bezug auf vorhandene Ressourcen und durch das Forschungsinteresse wurde für vorliegenden Beitrag die Methode des

Scoping Review als passend gewählt. Pham et al. (2014) beschreiben als Ziel des Scoping Reviews die Abbildung von Literatur zu einem Themenbereich, wobei darauf abgezielt wird, einen beschreibenden Überblick über das überprüfte Material zu geben, ohne einzelne Studien kritisch zu bewerten oder Beweise aus verschiedenen Studien zusammenzufassen (ebd., S. 372). Da es sich bei Scoping Reviews um einen relativ neuen Methodenansatz handelt, liegen derzeit noch keine allgemein gültigen Definitionen und standardisierte Vorgangsbeschreibungen vor (ebd.). Deshalb orientiert sich das methodische Vorgehen im vorliegenden Beitrag an den Beschreibungen von Pham et al. (2014) und Booth et al. (2016). Aus beiden Ausführungen kann abgeleitet werden, dass als bedeutender Ausgangspunkt für ein Scoping Review eine klare und fokussierte Fragestellung betrachtet werden muss, da davon das weitere Vorgehen abhängig ist (Booth, 2016, S. 83). Dem Überblicksziel des Reviews entsprechend wurde eine weit angelegte Frage formuliert, welche durch Unterfragen ergänzt im Rahmen dieses Beitrages zu beantworten gesucht wird:

- *Was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun?*
- *Wie können diese Begriffe im Kontext einer inklusionssensiblen Schule gemeinsam gedacht werden? Und welchen Einfluss kann die Arbeit mit lyrischen Texten in der Primarstufe auf den Umgang mit Heterogenität haben?*

Zur Beantwortung der Fragen sind zunächst für die Suche verwendete Schlüsselwörter festzulegen. Für die Suche, welche Monographien, Beiträge in Sammelwerken und Zeitschriften, Onlinejournals, open access und insbesondere pädagogische Fachportale und Datenbanken umfasste, wurden folgende Schlüsselbegriffe verwendet: Vielfalt, Heterogenität, Umgang mit Heterogenität, Inklusive Schule, inklusionssensible Schule, Einstellungen, Haltungen, beliefs, attitudes, emergentes Lernen, transformatives Lernen, Lyrik, Lyrik in der Primarstufe. Diese Schlüsselbegriffe wurden zunächst einzeln verwendet, in späterer Folge miteinander kombiniert, wie zum Beispiel Heterogenität und Inklusion, Heterogenität und Einstellungen, Heterogenität und Lyrik, Inklusion und Lyrik, Einstellungen und Lyrik, Lyrik und Heterogenität und Einstellungen.

Dieses Vorgehen erlaubt es, einen Überblick zur vorhandenen Theorie im Kontext der Fragestellung und zum aktuellen Forschungsstand zu erlangen. Im Anschluss an die Recherchetätigkeit wurde die gesammelte Literatur nach ihrer thematischen Relevanz geordnet sowie deren Inhalte analysiert und kritisch zueinander in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse der Forschungsmethode grenzen den gewählten Gegenstandsbereich ein und bilden den theoretischen Rahmen des vorliegenden Beitrags.

3. Resultate

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Scoping Reviews strukturiert dargestellt, um in der anschließenden Diskussion miteinander in Bezug gebracht zu werden. Dadurch soll Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im inklusionssensiblen Unterricht in der Primarstufe gefunden werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Suche nach einzelnen Begriffen eine beträchtliche Anzahl an Ergebnissen hervorgebracht hat, besonders der Begriff der Heterogenität scheint vor allem in den letzten Jahren beinahe inflationär im Bildungsdiskurs verwendet zu werden. Aus diesem Grund wurde die Suche zu diesem Begriff im Hinblick auf das Erscheinungsjahr eingeschränkt, wobei letztlich lediglich Literatur ab dem Jahr 2000 berücksichtigt wurde.

Folgender exemplarischer Auszug aus dem Reviewprotokoll zur beschriebenen Suche nach Schlüsselwörtern, beziehungsweise auch zu Kombinationen dieser, gibt einen Überblick über den quantitativen Literaturkorpus im Kontext dieses Beitrages:

	Heterogenität	Haltungen und Einstellungen	Inklusionssensible Schule	Emergentes Lernen	Lyrik und Heterogenität	Lyrik und beliefs
Google Scholar	46.900	21.400	186	14.800	12.700	7.040
Fachportal Pädagogik	5.020	206	1	4	3	67
Pedocs	2.782	920	32	27	37	5
Bidok	356	671	–	12	4	–

TAB. 2. Auszug aus dem Reviewprotokoll

Aus qualitativer Perspektive werden die Ergebnisse im Folgenden narrativ dargestellt, um einen beschreibenden Überblick zu gewähren, was nach Pham et al. (2014) als Ziel des Scoping Reviews beschrieben wird.

3.1 Zum Begriff der Heterogenität

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität, der wie beschrieben im aktuellen Bildungsdiskurs ein sehr häufig verwendeter ist, stellt unter anderem Budde (2017) fest, dass Heterogenität stets in einem Spannungsfeld zwischen Differenz, Universalität und Individualismus verorten lässt. Im Kontext Schule ist dies dadurch erklärbar, dass sich Schule als Institution einerseits dem „universalistischen Anspruch der Gleichheit“ (ebd., S.21) rechtlich verpflichtet sieht. Auf der anderen Seite sind Differenz, insbesondere im Hinblick der Subjektivität der einzelnen

SchülerInnen, und Individualismus, vor allem in Bezug auf individuell verlaufende Bildungsprozesse, dualistisch einander gegenübergestellt. Dieses zwischen den drei genannten Polen skizzierte Spannungsfeld lässt sich laut Budde nicht einfach auflösen, sondern die Elemente dieser Triade „verweisen konstitutiv und widersprüchlich aufeinander“ (ebd.).

Den Begriff der Heterogenität sowie den Umgang damit stellen Budde und Hummrich (2013) auch in das Zentrum ihres Anspruches an schulische Inklusion. Dabei betonen sie ausdrücklich, dass der Umgang mit heterogenen Lerngruppen an sich kein Novum repräsentiert. Vielmehr ist die Tatsache, dass Schüler/-innen unterschiedlich sind, als konstitutives Merkmal einer Profession zu betrachten, woraus abgeleitet werden kann, dass Lehrer/-innen immer schon mit Heterogenität und Vielfalt konfrontiert waren. Deshalb sind die Herausforderungen an den Umgang mit Heterogenität nicht als neu zu bewerten – wenngleich sie aufgrund aktueller globaler, politischer und sozialer Entwicklungen und Bedingungen um ein Vielfaches potenziert werden. Als neu ist in diesem Kontext der Fakt zu sehen, dass diese Realität nicht ignoriert wird, sondern eine bewusste Wahrnehmung erfolgt. Im Rahmen pädagogischer Praxis sprechen sich Budde und Hummrich (ebd.) für ein pädagogisches Konzept aus, welches analog zur reflexiven Koedukation und reflexiven Interkulturalität gelten kann, und in dessen Zentrum die Reflexion des eigenen Tuns steht: die reflexive Inklusion. „Reflexive Inklusion zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion ab. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht“ (ebd.). Heterogenität wird demnach besonders in von großer Selektivität gekennzeichneten Schulsystemen, wie zum Beispiel jenen in Deutschland oder Österreich, verstärkt als eigene „Argumentationsfigur“ (Budde, 2012, o.S.) gebraucht und wahrgenommen.

Für eine sorgfältige und reflektierte Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Lernens, mit Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen und der Entwicklung eines aufmerksamen Blicks auf Benachteiligungen plädieren auch Seitz und Haas (2015, S. 14 f.). So empfehlen sie „[...] Reflexionsprozesse entlang verschiedener und miteinander korrelierender Heterogenitätsdimensionen zu initiieren und zu begleiten“ (ebd., S. 15). Dies erfordert eine Analyse der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen auch im Hinblick auf Ungleichheit und der damit verbundenen notwendigen kritischen Analyse von (Anti-) Diskriminierungspraxen. Darin sehen Seitz und Haas (2015) eine zentrale Forderung an die Professionalisierung für ein inklusionssensibles Bildungssystem, was ihrer Ansicht nach positive Auswirkungen auf die Qualität inklusiver pädagogischer Praxis haben sollte (ebd.). Dreh- und

Angelpunkt einer gelingenden inklusiven pädagogischen Praxis sind nach Prengel (2017) zudem die Wahrnehmung und eine respektvolle Offenheit gegenüber der Vielfalt an Lebensformen und Lernweisen sowie das professionelle Gestalten von pädagogischen Beziehungen in heterogenen Lerngruppen, um eine lernförderliche und motivierende Anerkennung aller am Bildungsprozess Beteiligten zu ermöglichen (ebd., S. 49).

„Im Modell heterogenitätsbewusster inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung und Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsenden in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung vorgesehen, in der weitgehend auf die Dramatisierung hierarchisierender Zuschreibungen verzichtet wird. Gesucht wird vielmehr nach Formen und Ordnungen der Inszenierung und Ritualisierung gleicher Freiheit, im Wissen darum, dass sie nur unvollständig erreicht werden kann.“ (ebd.)

Der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität wird insbesondere auch im Hinblick auf inklusionssensiblen Unterricht zusammengefasst als große Herausforderung, aber zugleich als Gelingensbedingung skizziert (siehe dazu auch Schiebl, 2020). Da unser Tun in großem Maße von unseren *attitudes* und *beliefs* bestimmt wird und dieser Tatsache vor allem im Umgang mit Heterogenität große Bedeutung zukommt, können inklusionssensible Schule und eine dazu ermächtigende Ausbildung nicht ohne die Auseinandersetzung mit dieser Thematik gedacht werden. Seitz (2011) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis nicht in Form einer Anhäufung von Wissensvorräten erworben werden“ (ebd., S. 134), sondern vielmehr – wie in verschiedenen Studien gezeigt wurde – die Einstellungen der Lehrpersonen ausschlaggebend dafür sind (vgl. dazu u.a. Avramides & Norwich, 2002; Jung, 2007; Sze, 2009).

3.2 Attitudes und beliefs

Wie aus der Literaturrecherche hervorgeht, werden im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs Termini wie *Einstellungen*, *Haltungen* und *beliefs* oftmals synonym gebraucht (vgl. dazu u.a. Kopp, 2009; Kuhl et al., 2013; Moser et al., 2014). Um Ungenauigkeiten zu vermeiden, soll für vorliegenden Beitrag die Definition von *beliefs* nach Kuhl et al. (2013) als relevante angeführt werden:

„Beliefs sind ein gegenstandbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informatio-

nen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“(ebd., S. 6)

Aus dieser Perspektive wird einerseits von einer stark normativ geprägten Konnotation Abstand genommen, andererseits wird explizit darauf fokussiert, welche Auswirkungen *beliefs* auf unser Handeln haben können. Dies erfolgt implizit und in einer Intension, so dass oftmals „uns nicht bewusste Wissensstrukturen sich als handlungswirksam erweisen“ (Moser et al., 2014, S. 663). Eine verantwortungsvolle pädagogische Praxis, die sich dessen bewusst ist, wird somit nicht umhinkommen, sich mit diesen handlungsleitenden Überzeugungssystemen auseinanderzusetzen und nach Möglichkeiten zur Reflektion und eventuellen Transformation von *beliefs* zu suchen.

Mit Möglichkeiten der Bewusstmachung, Reflexion und eventuellen Transformationen von eben erwähnten Überzeugungen beschäftigen sich *Theorien des transformativen Lernens* (vgl. Mezirow, 1990; 1997; 2003; Taylor, 2011). Im vorliegenden Beitrag soll exemplarisch für diese Theorien das Modell des emergenten Lernens nach Taylor (2011) dargestellt werden, da in dessen Zentrum die Bedeutung von „Entwicklung“ zu finden ist. Dieser Begriff kann als Verbindung zu Schule gesehen werden, da er auch als zentrales Element des Primarstufenunterrichts gilt, wie in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Volksschule nachzulesen ist.

3.3 Emergentes Lernen nach Taylor

Taylor skizziert in ihren Ausarbeitungen des „emergent learnings“ einen Lernprozess, der als zirkulärer Lernkreislauf dargestellt wird und laut Koenig (2017) auf einem theoretisch fundierten und zugleich auch entwicklungssensiblen Verständnis transformierender Lernprozesse basiert (ebd., S. 97). Der Begriff „emergent learning“ (Taylor, 2011) kann hierbei in etwa mit „aufkommendem Lernen“ übersetzt werden. Taylor beschreibt, dass „aufkommendes Lernen“ aus einem Stadium des Gleichgewichts entstehen kann, in welchem uns unser Welt- und Selbstverständnis zu stabilem und angemessenem Navigieren durch unser Leben leitet. Unerwartete Ereignisse können mit unserer Perspektive auf die Welt sinnvoll erklärt werden, und wir können dementsprechend flexibel agieren und uns anpassen. Werden wir allerdings mit einer Situation konfrontiert, die wir mit unserer Weltsicht nicht erklären können, oder welche unsere Perspektive als unangemessen darstellt und sie somit herausfordert, haben wir die Möglichkeit, uns auf Lernsequenzen, die Taylor als „*emergent learning*“ bezeichnet, einzulassen. Der Ausgangspunkt dieser Lernprozesse lässt sich im von Taylor als „Equilibrium Phase“ (ebd., S. 77) bezeichneten Stadium festmachen, in welchem ein Gleichgewicht ausgewogener Gefühls- und Gemütsstimmungen erfahren wird. Emergentes Lernen kann dann einsetzen, wenn wir mit der Enttäuschung von Erwartungen, die auf einem bestehenden Satz von Überzeugungen und Annahmen

aufbauen, konfrontiert werden. Dieser erste Übergang von einer ruhenden in eine nicht ausbalancierte Situation wird laut Taylor durch „Disconfirmation“ (ebd., S. 62) geprägt. Wie auch Mezirow, der als Auslöser von Transformationen desorientierende Dilemmata und Krisen beschreibt (Mezirow, 1987, zit.n. Nohl, 2016, S. 170), sieht Taylor den Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse als „[...] challenging surprise, triggered by an unexpected event“ (Taylor, 2011, S. 62). Auf diese erste Phase folgt eine von Taylor als „Disorientation Phase“ (ebd., S. 63) bezeichnete. Gekennzeichnet wird dieser Abschnitt insbesondere von Orientierungslosigkeit, Selbstzweifel und Ängstlichkeit (ebd., S. 63 f.), bevor durch den Prozess des „Reframing“, worunter das Neu-Einordnen gemachter Erfahrungen mit Hilfe der Bekräftigung und Unterstützung eines „credible other“ (ebd., S. 69), Lernende in die nächste Phase geführt werden. Dieser Abschnitt wird als „Exploration Phase“ (ebd., S. 70) bezeichnet und wird von einem Wechsel von einem analytischen, deduktiven zu einem intuitiven, induktiven Denken geprägt (ebd., S. 70). „There is an inward turn, with primary attention on our experience through reflection“ (ebd., S. 70). Dieser intensive Reflexionsprozess kann dazu führen, dass sich den Lernenden gänzlich neue Perspektiven eröffnen (ebd., S. 75), die weiterleiten zur „Transformation Phase“ (ebd., S. 75). „This transformation we experience opens up a new approach [...] in a significant aspect of our lives“ (ebd., S. 77). An diesem Punkt angekommen eröffnet sich den Lernenden die Chance, wiederum ein Mehr an Selbstvertrauen und Sicherheit zurückzugewinnen, wodurch sie wiederum in die eingangs beschriebene Ruhephase, die „Equilibrium Phase“, gelangen (ebd., S. 77f.).

Zusammengefasst lässt sich dieser komplexe zirkuläre Lernkreislauf in folgender Abbildung darstellen:

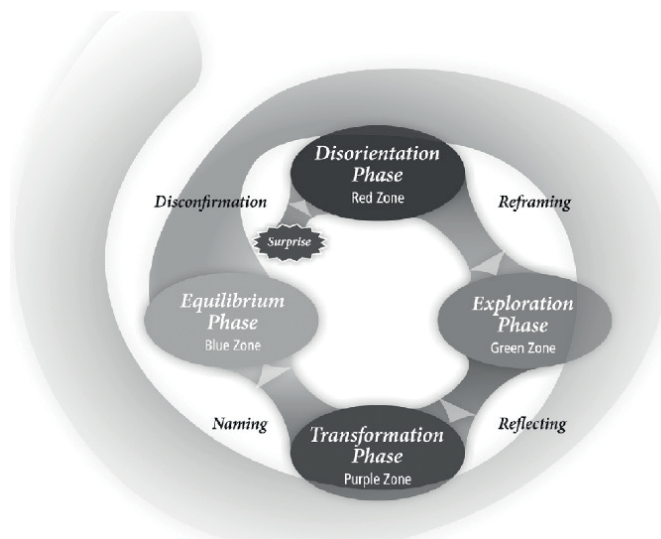


ABB. 1. Phasen des emergenten Lernens nach Taylor (Taylor, 2011, S. 60)

3.4 Heterogenität und Lyrik

Doch was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun? Wie können diese Begriffe in Zusammenhang gebracht, im Kontext Schule gemeinsam gedacht werden?

Die meisten Menschen finden sich in einer Art „Patchwork-Lebenswelt“ (Kiel, 2001, S. 10) wieder, sind Einflüssen unterschiedlichster Art ausgesetzt und erfahren „kulturelle Überschneidungssituationen“ (ebd.), die unwillkürlich geprägt sind vom Aufeinandertreffen von Gegensätzen als auch Widersprüchen. Bezogen auf das System Schule bedeutet das, dass Lehrer/-innen wie Schüler/-innen sich in einer heterogenen Gemeinschaft zurechtfinden müssen, Gegensätze und Widersprüche zum Teil aushalten, mit daraus resultierenden Konflikten professionell umgehen lernen müssen. Dies bedarf der Ausprägung eines Mindestmaßes von „Fremdverstehen und von Provokations- und Frustrationstoleranz“ (Riedel 2010, S. 35.), aus Perspektive der Lehrpersonen zudem einen professionellen Umgang mit Irritationen und Herausforderungen. Ein Weg, der aufbaut auf selbstreflexiver pädagogischer Professionalität und (Selbst-) Entwicklung zur leichteren Orientierung in einer sich rasch ändernden und vielfältigen Gesellschaft zum Ziel hat, ist das Einlassen auf emergente Lernprozesse, wie beschrieben im Taylorschen Modell.

Den Beitrag, den die Auseinandersetzung mit Lyrik in diesem Kontext leisten kann, lässt sich in diversen Publikationen aus verschiedenen Perspektiven lesen.

So sieht Riedel (2010) einen engen Zusammenhang von der Arbeit mit lyrischen Texten, insbesondere der Form des Poetry Slams, mit interkultureller Kompetenz, welche sie als DIE Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts beschreibt. Dabei lässt sich das Wirken lyrischer Sprache und die Auseinandersetzung damit in verschiedenen Dimensionen beschreiben: So kann laut Riedel zum Beispiel die Dimension der Sachkompetenz genannt werden. Schüler/-innen wie auch Lehrer/-innen, die für sie fremde kulturelle Welten in lyrischen Texten kennenlernen, haben in der Auseinandersetzung mit diesen die Chance, die eigenen Wert- und Normvorstellungen zu reflektieren und zu relativieren, sich somit auf Entwicklung und emergentes Lernen einzulassen. Neben der Sachkompetenz spielt (nicht nur) im Rahmen des Deutschunterrichts vor allem die Sprachkompetenz eine bedeutende Rolle. Das Zusammenspiel zwischen der Arbeit mit lyrischen Texten und dem Umgang mit Heterogenität kann hierbei darin gesehen werden, dass durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Sprachformen, zu denen auch diverse Idiome, aktuelle Jugendsprachen oder eben auch die Besonderheiten einer poetischen Sprache zu zählen sind, die Fähigkeit erworben werden kann, mit Unterschieden und Widersprüchen umgehen zu können, diese auszuhalten oder auch spielerisch zu lösen. Der lyrische, oft sehr spielerische Umgang mit Sprache, der im Rahmen lyrischer Texte oft auch außerhalb orthografischer oder grammatikalischer Grenzen erfolgt, kann dazu beitragen, die Grenzen seiner Gedanken oder Wertesysteme

in ebenso spielerischer Art und Weise zu hinterfragen, diese zu verschieben und zu erweitern. Dies und eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit dafür, wie wir selbst und andere von Wertvorstellungen geprägt und beeinflusst werden, „welche Teilidentitäten und (sub-) kulturelle Muster individuelle und gesellschaftliche Identitäten prägen“ (Riedel, 2010, S.36), kann die Selbst- und Sozialkompetenzen jedes einzelnen an diesem Prozess Beteiligten fördern. Diesem Bereich wird auch in den „Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen“ des Lehrplans für die Volksschule (2005) ein prominenter Platz zugewiesen, wird dort doch dem sozialen Lernen „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ (ebd., S.23) zugeschrieben. Weiters wird an dieser Stelle festgehalten, dass soziales Lernen durch Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes auf der einen Seite die Stärkung des Selbstbewusstseins jedes einzelnen, auf der anderen Seite die Entwicklung des Verständnisses für andere ermöglicht. Dies wird als Voraussetzung für „das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, das Erwerben einfacher Umgangsformen, das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln bzw. eines Ordnungsrahmens als Bedingung für Unterricht, das gewaltfreie Lösen bzw. das Vermeiden von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das ansatzweise Verständnis für Manipulation, die Sensibilisierung für Geschlechterrollen“ gesehen (ebd.). Diese dadurch mögliche Grundlegung eines Verantwortungsbewusstseins für verschiedene Gemeinschaften kann nur dann gelingen, „wenn Vorurteile bewusst gemacht und Toleranz zu üben gelernt werden. Soziales Lernen erhält besonders große Bedeutung und Chance, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kinder unterschiedlicher Schulstufen, Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache, Kinder mit Behinderungen (Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden.“(ebd.)

Und nicht zuletzt soll an dieser Stelle die Option erwähnt werden, dass durch die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten, die möglicherweise außerhalb bekannter Normen verfasst sind oder durch Sprache oder Inhalt irritieren, Schüler/-innen wie Lehrer/-innen eine besondere Handlungskompetenz erwerben können: Die Fähigkeit der bewussten und vorurteilsfreien Begegnung mit anderen Kulturen kann zudem zur Bereitschaft zu einem „transkulturellen Austausch, der keine Seite unverändert lässt“ (Wintersteiner, 2006, S.97) führen. Knechtel (2009) führt beispielsweise die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit konkreter Poesie als Möglichkeit für literarische Arbeit in der Primarstufe an, welche Wörter, Buchstaben oder auch Satzzeichen aus ihrem gewohnten grammatischen Zusammenhang herauschält und in kreativer und individueller Weise neu anordnet und interpretiert. Durch das gezielte Umgehen sprachlicher Normen erfolgt laut Knechtel eine Sensibilisierung für bewusstes Sprachwahrnehmen, durch Visualisierungen könne Wortschatzarbeit kreativ erfolgen, und durch Partner- und Gruppenarbeiten würden die Lernenden mit anderen, neuen Sichtweisen konfrontiert und könnten sich in Kritik und Austausch über Vorstellungen üben (ebd.).

schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen

ABB. 2. *schweigen* – Gedicht von Eugen Gomringer (Gomringer, 1983, S.58)

Das Zusammendenken von Heterogenität und Lyrik, die Beschreibung der Wechselwirkungen im Kontext einer heterogenen, inklusionssensiblen (Klassen-)Gemeinschaft lässt sich auch dadurch auf den Punkt bringen, als dass lyrische Texte per se eine „Pluralität der Verstehensmöglichkeiten“ (Zabka, 2006, S. 83) bieten, was ein Denken jenseits der Kategorien „richtig“ oder „falsch“ erfordert, und wodurch Vielfalt und Heterogenität nicht als belastend, sondern als Bereicherung erkannt werden kann. Für die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten dieser Art können beispielsweise die Sprechgedichte von Ernst Jandl oder auch Christian Morgensterns Werke zu Lautpoesie herangezogen werden. Unter Lautpoesie wird eine Form der Text-Bild-Verbindung verstanden, die erst durch den Dadaismus möglich wurde und in Literatur und Kunst als Revolte am Konventionellen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auftrat (Köppe, 2014, S. 5). Beiden Zugängen ist gemein, dass versucht wird vom Sinngehalt der Sprache wegzugehen, indem die Syntax gesprengt wird und dadurch jegliche Semantik verlorengeht, wodurch in Anlehnung an die abstrakte Malerei das Lautmaterial von Sprache in den Vordergrund gerückt wird (ebd.).

schtzngrmm

schtzngrmm
 schtzngrmm
 t-t-t-t
 t-t-t-t
 grrmmmmmm
 t-t-t-t
 s-----c-----h
 tzngrrmm
 tzngrrmm
 tzngrrmm
 grrmmmmmm
 schtzn
 schtzn

t-t-t-t
 t-t-t-t
 schtzngrmm
 schtzngrmm
 tssssssssssss
 grrt
 grrrrt
 grrrrrrrt
 scht
 scht
 t-t-t-t-t-t-t-t-t
 scht
 tzngrmm
 tzngrmm
 t-t-t-t-t-t-t-t-t
 scht
 scht
 scht
 scht
 scht
 grrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr
 t-tt

ABB. 3. Sprechgedicht von Ernst Jandl¹

Das große Lalula

Kroklokwapfi? Semememi!
 Seiokrontro - prafriplo:
 Bifzi, bafzi; hulalemi:
 quasti basti bo...
 Lalu lulu lulu lulu la!

miromente
 zasku zes rü rü?
 Entepente, leiolente
 klekwapufzi lü?
 Lalu lulu lulu lala la!

Simarat kos malzlpempu
 silzuzankunkrei (;)!

1 (<https://www.lyrikonline.org/de/gedichte/schztznggrmm-1230>)

Marjomar dos: Quempu Lempu
 Siri Suri Sei []!
 Lalu lalu lalu lalu la!

ABB. 4. Lautpoesie nach Christian Morgenstern „Das große LaLuLa“ (siehe dazu auch: Christian Morgenstern, Norman Junge (2004): *Das große Lalula*. Aufbau Verlag)

Ein Weg, der dies weitergehend unterstützen kann, ist jener, lyrische Literatur auch vom Textbegriff losgelöst zu betrachten und sie als ästhetischen Gegenstand zu begreifen. Küster (2015) sieht in der literarisch-ästhetischen Auseinandersetzung Möglichkeiten zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen und interkultureller Bildung, aber auch Wege der Förderung von Phantasie und Kreativität im Sinne des Humanismus (Küster, 2015, S. 18). Solch literar-ästhetische Erfahrung, wie sie beispielweise auch die bereits erwähnten Formen der konkreten Poesie bieten, müssen somit nicht nur erlesen, sie können mit allen Sinnen erlebt, also sehend, hörend und fühlend aufgenommen werden. Dieser Zugang ermöglicht sinnliche Wege zu lyrischen Texten, ermöglicht ein Lernen mit dem ganzen Körper, welches nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale (Selbst-)Entwicklung begünstigen und somit emergentes Lernen initiieren kann. Beispielhaft kann auch hier Christian Morgenstern mit seinem Gedicht „Fisches Nachtgesang“ aus seinem Werk *Galgenlieder* (1905) genannt werden.

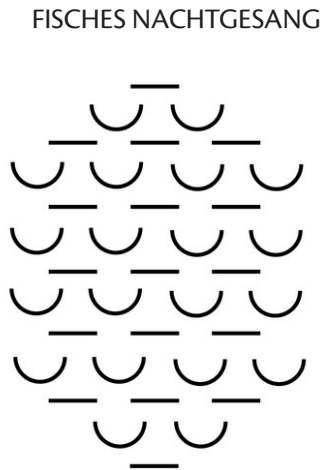


ABB. 5. *Fisches Nachtgesang* von Christian Morgenstern (Morgenstern, 1981, S. 5)

Lautpoesie und Sprechgedichte als Spielform konkreter Poesie eignen sich in besonderer Weise zur Eröffnung unterschiedlicher und individueller Zugänge zu ästhetischen Lernprozessen, da durch ganz persönliche Zugänge und Interpretatio-

nen keine Wertung wie „richtig“ oder „falsch“ erfolgen kann. Es geht dabei nicht um Sinn oder Verstehen, sondern darum, sich auf ungewohnte, oft humorvolle Art und Weise, auf Irritierendes, Unbekanntes und vom Alltag Abweichendes einzulassen (Maubach, 2013, S. 16). Zudem fordert das Außer-Kraft-Setzen sprachlicher Normen und Regeln zum freien Experimentieren heraus, was wiederum eine aktive Teilhabechance für alle Lernenden bedeutet (ebd., S. 17) – einer der zentralen Grundsätze inklusionssensiblen Unterrichts.

4. Diskussion

So wie unser Handeln geprägt wird von (uns nur zum Teil bewussten) Wertesystemen, unseren beliefs, so ist auch der Zugang, das Verstehen, das Interpretieren, das Angesprochen-Sein, das „Lesen“ von lyrischen Texten in großem Maße abhängig von uns innewohnenden Kriterien wie Erfahrung, Assoziationen, Emotionen. Wenn sich Lehrpersonen in ihrer Rolle als Lehrende zugleich auch als Lernende sehen und sich gemeinsam mit den Kindern in der Primarstufe einlassen können auf persönlichkeitsentwickelnde, emergente Lernprozesse, so kann in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten ein (Neu-)Entdecken entstehen: Mit einem offenen und neugierigen Blick, der die Vielfalt, die Heterogenität in der Klasse, in den Zugangsweisen zu Lyrik, in der Interpretation von lyrischen Texten fördert und als Ressource sieht, kann der Spielraum, den uns diese Arbeit im Rahmen der sprachlichen Bildung bietet, genützt werden. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten kann im Hinblick auf die Vielfalt der sprachlichen Ausformungen, der Zugänge, unabhängig von in der Schule oft geltenden Kriterien wie „richtig“ oder „falsch“ erfolgen und zudem die Möglichkeit bieten, im Gespräch und in der Auseinandersetzung über Ungewohntes, Irritierendes und Neues die eigenen und unser Handeln prägenden Wertesysteme zu hinterfragen, Zuschreibungen und Vorurteile zu reflektieren, einen Blick über die eigenen Grenzen zu wagen, „Anderes“ und „Fremdes“ durch ein gestärktes Selbstbewusstsein nicht als bedrohlich zu empfinden, sondern diesem mit Neugierde zu begegnen, sich auf andere Wege einzulassen. Damit dies gelingen kann, braucht es einen Zugang zum Lernen, der uns als Ganzes in den Blick nimmt, der nicht allein die Erweiterung unseres Wissens im Fokus hat, sondern uns die Möglichkeit bietet, die uns inhärenten Wertesysteme bewusst zu machen und zu reflektieren. Da sich diese als bedeutende Kategorie auch – oder vor allem – in pädagogischen Kontexten erwiesen haben, stellt sich in weiterer Folge die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, diese handlungsleitenden impliziten Prinzipien zu verändern. Antworten auf diese Frage lassen sich in den Theorien zu transformativem Lernen finden, wobei für diesen Beitrag insbesondere auf das Modell des transformativen Lernens nach Taylor (2011), jenem des „emergent learnings“ eingegangen wurde. Mit diesem Modell eines zirkulären Lernkreislaufes möchte Taylor einen Weg aufzeigen, welcher es uns ermöglicht,

mit den Herausforderungen in einer sich ständig rascher ändernden, heterogenen Welt bestmöglich umgehen zu können. Wie gezeigt werden konnte, kann einen nicht unwesentlichen, und dazu noch kreativen und spielerischen Beitrag für diesen Weg des Lernens, die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten leisten. Wenn sich LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam als Lernende einlassen können auf Irritationen und Herausforderungen, auf persönlichkeitsentwickelnde, emergente Lernprozesse, können in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten die uns allen inhärenten Wertesysteme der beliefs bewusst gemacht und kritisch beleuchtet, kann ein Selbstbeobachtungs- und Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, kann ein (Neu-) Entdecken des ICHs in einem GEDICHT gelingen.

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Becker, M. (2012). *Hinweise zur Anfertigung eines Literatur-Reviews*. <http://www.caterdev.de/wpcontent/uploads/2013/04/reviews.pdf>
- Booth, A., Sutton, A & Papaioanou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: SAGE.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Gomringer, E. (1983). *konkrete poesie. deutschsprachige autoren*. Stuttgart: Reclam.
- Jung, W.S. (2007). Preservice teacher training for succesfull inclusion. *Education*, 128(1), 106–113. <http://web.a.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=25ce6108-8be1-4da9-977c-5b92eb70dccc%40sessionmgr4007>
- Kiel, E. (2001). Dialog zwischen den Kulturen und Pädagogik. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *forum der unesco-projekt-schulen*, 1, 10–21.
- Kechtel, N. (2009). Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. *Rundschreiben Zentrum Lesen – Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz*, 16. <https://blogs.fhnw.ch/zl/2012/04/03/sprachspiele-im-deutschunterricht-konkrete-poesie/>

- Koenig, O. (2017). Inklusion in die Welt bringen. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 89–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramtes für Grundschule? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25. <https://core.ac.uk/download/pdf/33982217.pdf>
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und – Lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–24. https://www.researchgate.net/publication/321717160_Zur_empirischen_Erfassung_von_Beliefs_von_Forderschullehrerinnen_und-lehrern_Empirical_Acquisition_of_Teachers'_Beliefs_About_Special_Education
- Küster, L. (2015). *Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Maubach, B. (2016) Lauter laute Laute. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 13–17.
- Mezirow, J. (1990). Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and reflective learning. 'How critical reflection triggers transformative learning' (S. 1–6). <https://my.liberatedleaders.com.au/wp-content/uploads/2017/02/How-Critical-Reflection-triggers-Transformative-Learning-Mezirow.pdf>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <http://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.7227/JACE.20.1.8>
- Morgenstern, C. (1981). *Galgenlieder*. Zürich: Diogenes.
- Morgenstern, C. & Junge, N. (2004). *Das große Lalula*. Berlin: Aufbau.
- Moser, V., Juhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotential. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 162–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. & Mcewen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Prenzel, A. (2017). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 37(2), 39–56. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6:3-zpth-2017-21346> (25.03.2020)

- Riedel, M. (2010). „Slam Poetry – interkulturell. Zur Didaktik mündlich vorgetragener deutschsprachiger Texte“. *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* (Band 7, S. 35–52). Temeswar: Mirton
- Rowley, J. & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31–39. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185> (25.03.2020)
- Schiebl, S. (2020). „Ist Inklusion le(h)rnbar?“. Universität Wien: Masterarbeit.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Inklusion online*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1). <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/2231>
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34.* München.
- Taylor, M.M. (2011): *Emergent learning für wisdom.* New York: Palgrave MacMillan.
- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Educatio*, 130(1), 53–56. <http://web.b.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d149a438-a892-4217-a1df-4acb417028e4%40pdc-v-sessmgro4>
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik besonderer Bedürfnisse.* <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%C3%A4dagogik>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of people with disabilities (CRPD).* <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis.* Innsbruck: Studienverlag.
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80–101). Seelze: Kallmeyer/Klett.