

Diversität trifft Digitalität – Perspektiven für eine zukunftsorientierte Unterrichtsgestaltung

WIEBKE DANNECKER

Der Beitrag stellt die Verschriftlichung des Vortrags für die bak-Tagung 2023 in Potsdam dar, der als Keynote die Querschnittsthemen Diversität und Digitalität zusammenführte und die Ergebnisse des BMBF-Projekts DigiLi zum Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (2020–2023) vorstellte. Das DigiLi-Forschungsprojekt, das an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) durchgeführt wurde, geht aus interdisziplinärer Perspektive der Forschungsfrage nach, welche Potenziale sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bieten. Dabei setzte sich das Projekt nicht nur zum Ziel, auf der Grundlage theoretischer Forschungsansätze und empirischer Daten aus dem Blickwinkel zweier Disziplinen ein Konzept für das digitale Lernen im inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln, sondern verfolgt auch die Konzeption konkreter, digitaler und zugleich barrierefreier Lernarrangements sowie deren empirische Erprobung für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen.

Lernen im Zeitalter der Digitalisierung, Post-Digitalisierung oder einer Kultur der Digitalität

Wenn wir daran denken, wie selbstverständlich wir unser Smartphone nutzen, um alltägliche Aufgaben zu bewältigen, so wird deutlich, dass sich längst eine Verwobenheit von online und offline, von analoger und digitaler Welt konstatieren lässt. Stalder hat mit seinen sozialwissenschaftlichen Überlegungen für dieses Phänomen den Begriff einer „Kultur der Digitalität“ geprägt, den er von jenem der Digitalisierung abgrenzt und der wiederum lediglich einen Medienwechsel beschreibe: „Man legt ein Buch auf den Scanner und hat nachher ein elektronisches Buch“ (Stalder 2021, 3). Mit dem Begriff „Digitalität“ werden hingegen die kulturellen Veränderungen in den Blick genommen, die sich als Folge der Digitalisierung beschreiben lassen. Stalder zufolge verweist der Begriff „auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure. Der Begriff ist mithin nicht auf digitale Medien begrenzt, sondern taucht als relationales Muster überall auf und verändert den Raum der Möglichkeiten vieler Materialien und Akteure“ (Stalder 2019, 18). Stalder bezeichnet mit dem Begriff „Digitalität“ dem-

zufolge auch eine enorme Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten (vgl. ebd., 10). Als deren Charakteristika beschreibt Stadler:

- 1) Referentialität als „eine zentrale Eigenschaft vieler Verfahren, mit denen sich Menschen in kulturelle Prozesse einschreiben“ (Stalder 2016,13) und
- 2) Gemeinschaftlichkeit, denn „nur über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen können Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden.“ (ebd., 13) Schließlich nennt er
- 3) Algorithmizität, „das heißt, [...] dass sich [...] Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können.“ (ebd.).

Während Referentialität und Gemeinschaftlichkeit auf kreativ-kommunikativ auszuhandelnde Möglichkeiten verweisen, die etwa in der Konnektivität sozialer Medien oder der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen durch die Digitalisierung begründet liegen (vgl. Jörissen 2019), so deuten sich hinsichtlich der Dimension von Big Data, das heißt der Datensammlung und Nutzungsmusteranalyse durch Algorithmen, Risiken an. In diesem Zusammenhang fallen beispielsweise auch die Programmierung und Nutzung selbstlernender künstlicher Intelligenz (vgl. Ramge 2018, 27 f.).

Aus medienpädagogischer Perspektive schreibt Jörissen zu dem von Stalder als Kultur der Digitalität benannten Phänomen und zur Ubiquität digitaler Medien: „ ‚Post-Digitalität‘ ist der passende Begriff für einen Zustand, in dem die Digitalisierung so weit abgeschlossen ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt. [...] Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe längst eingeschrieben haben.“ (Jörissen 2017) In diesem Zusammenhang stellt Nassehi hinsichtlich des Einflusses der Allgegenwärtigkeit digitaler Medien und ihrer Auswirkung auf das Verhalten der Nutzer:innen/Prosumer:innen fest, „dass das Internet mit seinen Verbreitungsmöglichkeiten für kommunikative Angebote auf eine Gesellschaft trifft, die sich an *kommunikative Verflüssigung* ebenso gewöhnt hat wie an die ästhetische Selbstdarstellung.“ (Nassehi 2019, 283) So zeigen auch die Ergebnisse der KIM- und JIM- Studien von 2018, dass sich junge Menschen „in ihrer Freizeit mit Messenger-Nachrichten, Videoportalen, digitalen Bildschirmspielen, eBooks, Blogs und anderen Schrift- und Literaturformen“ (Boelmann & Kepser 2019) auseinandersetzen, und digitale Medien bilden für Jugendliche oftmals das erste Zugriffsformat (vgl. Heinen & Kerres 2017). Die Forschung zu Rezeptionsgewohnheiten von Schüler:innen hat dementsprechend die Bedeutung von E-Readern in Bezug auf die Lesemotivation untersucht. Allerdings zeigt sich, dass der motivierende Effekt digitaler Tools nach einer anfänglichen Begeisterung zurückgeht (vgl. Kerres 2013, 74). Vielmehr nutzen Schüler:innen digitale Medien mit großer Selbstverständlichkeit und stellen deren Bedeu-

tung aufgrund ihrer Verwobenheit mit lebensweltlicher Erfahrung möglicherweise nicht in Frage.

So sieht Jörissen (2017, 2019) in der Reflexion digitaler Transformationsprozesse den Kern digitaler/kultureller Bildung. Bildung müsse in der digitalen Welt von der „ästhetischen Reflexion des Digitalen, der digitalen Transformation von Kultur, der digitalen Praktiken in Bezug auf ‚Selbst und Welt‘ als Moment digitaler Bildung“ (Jörissen 2017) ausgehen. Dementsprechend sollten beispielsweise ästhetische Fächer auf eine kritische Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen zielen (vgl. Dannecker 2021). Vor diesem Hintergrund kann es in der Schule nicht mehr um eine bloße Unterweisung in die Nutzung digitaler Anwendungen gehen, sondern als Zielperspektive einer zukunftsorientierten Unterrichtsgestaltung sollte sie vielmehr die Hybridität des Lernens mit digitalen Medien fokussieren.

Diversitätsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung

Neben der Reflexion sich verändernder Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter kultureller Digitalität bzw. Post-Digitalität ist die Berücksichtigung von Heterogenität zu nennen, wenn es um die Gestaltung zukunftsorientierten Unterrichts geht. Die Berücksichtigung der Heterogenität von Lerngruppen wird häufig als Herausforderung in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht genannt (vgl. von Brand & Brandl 2018, 17). Diese Herausforderung zeigt sich insbesondere darin, dass Lehrkräfte innerhalb eines auf Selektion hin konzipierten Schulsystems inklusiven Unterricht gestalten müssen und dabei nicht nur Teilhabe ermöglichen, sondern das Lernen so konzipieren sollen, dass die Beachtung unterschiedlicher Bedarfe in verschiedensten Lernarrangements möglich ist (vgl. Boban & Hinz 2008, 72 f.). Angesichts dieser institutionellen Rahmung gilt es unterschiedliche Aspekte und Ebenen der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu reflektieren, wenn es darum geht, die schulische und gesellschaftliche Inklusion als Zielperspektive anzustreben (vgl. Ziemer 2013, 47; 2018, 7) und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach beziehungsweise die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren (vgl. Musenberg & Riegert 2015, 41). Legt man ein „erweitertes“ Verständnis von Inklusion für die Planung von Unterricht zugrunde, so bedeutet dies, inklusiven Fachunterricht nicht länger im Sinne einer Defizitorientierung an so genannten „Behinderungsarten“ zu orientieren, sondern die Heterogenität der Schüler:innen als Potenzial zu verstehen und zugleich den unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnissen und Kapazitäten der Schüler:innen gerecht zu werden (vgl. Dannecker 2020, 5). In Bezug auf Überlegungen zur Gestaltung diversitätssensibler Lehr-Lern-Umgebungen führt ein solches reflexives Verständnis von Diversität dazu, den Blick nicht nur auf heterogene Lernvoraussetzungen und kategoriale Zuschreibungen zu richten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Schüler:innen eine Vielzahl an Zugehörigkeiten in sich vereinen und schon bei vermeintlich eindeutigen Kategorien, wie zum Beispiel sozialer Herkunft oder Geschlecht, Verschränkungen und Schnittpunkte innerhalb jeder (Schüler:innen-)Identität zum Tragen kommen (vgl.

Leiprecht & Lutz 2015, 2019). Demzufolge ist die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen“ (Wansing & Westphal 2014, 38) sinnvoll. Allerdings darf das Konzept nicht auf die bloße Thematisierung der Überschneidung von Kategorien reduziert werden. Es beinhaltet vielmehr eine ungleichheitskritische, machttheoretische und antiessentialistisch-performative sowie Kategorien problematisierende Analyseperspektive (vgl. Penkwitt 2021). Ziel einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung sollte demnach sein, „konsequent ressourcenorientiert und exklusionsvermeidend zu agieren“ (Haas 2012, 405) und die „Entdramatisierung der Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ (Siedenbiedel 2014, 5) anzustreben. Demzufolge findet die Gestaltung diversitätssensiblen Unterrichts ihre Grundlegung in einem reflexiven Verständnis von Diversität, das für eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel & Scherr 2009, 52) in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency seitens der Lernenden und eine machtkritische Reflexion unterrichtlicher Kommunikation plädiert (vgl. Dannecker 2023, 396).

Diversität und Digitalität – Kooperation von Schulpraxis und Forschung weiterdenken

Derzeit besteht eine Herausforderung der schulischen Umsetzung von Inklusion darin, dass es häufig die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten oder pädagogischen Lernbegleiter:innen sind, die schulische Materialien für die Schüler:innen anpassen, oftmals noch über die binnendifferenzierenden Aufgabenangebote der Lehrwerke und Aufgabenblätter hinaus. In diesem Zusammenhang werden digitale Medien als „Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen“ (van Ackeren et. al 2019, 109) gesehen. Seitens der Förderpädagogik wird die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens durch digitale Medien im Sinne der technisch-assistiven Dimension der Technologien hervorgehoben (vgl. Thiele & Bosse 2019, Scholz 2011); insbesondere das Internet böte „neuartige Teilhabe- und Gestaltungspraktiken sowie Interaktionen“ (Schulz & Krstoski 2022, 37). Die Bedeutung digitaler Medien ist allerdings auch hinsichtlich ihrer Grenzen zu reflektieren. Ohnehin einem erhöhten Exklusionsrisiko in Bezug auf gleichberechtigte Teilhabe ausgesetzt (vgl. Bosse & Hasebrink 2016, Ziemer 2018), verstärkt sich beispielsweise diese Gefahr für Menschen mit einer geistigen Behinderung nochmal erheblich im Kontext digitaler Medien. Vielfach ergeben sich durch die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien potenzielle Barrieren. Insgesamt fehlen empirisch fundierte Konzepte für das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (vgl. Möbius 2014, 341; Gailberger 2018, 7), insbesondere vor dem Hintergrund einer Kultur der Digitalität, wie eingangs beschrieben.

Diesem Forschungsdesiderat widmet sich das vom BMBF geförderte Projekt DigiLi und geht aus interdisziplinärer Perspektive der Frage nach, welche Zugänge und Potenziale sich durch das Lernen mit digitalen Medien hinsichtlich der digitalen/kulturellen Teilhabe im inklusiven Literaturunterricht eröffnen. Diesem Anspruch folgend, stellt sich das Forschungsvorhaben der empirischen Fundierung fachdidaktischer Wirkungsbehauptungen und verfolgt das Ziel, die Unterrichtspraxis in Bezug auf die Anschlusskommunikation zur Lektüre einer Ganzschrift theoriebezogen und empiriegestützt weiterzuentwickeln (vgl. Prediger et. al 2012, 453). In diesem Zusammenhang fungiert Design-based Research als methodologisches Bindeglied zu einer anwendungsorientierten Entwicklungsarbeit (vgl. Dube & Prediger 2017). Damit löst das Projekt DigiLi nicht nur die häufig geforderte Kooperation von Fachdidaktik Deutsch und Sonderpädagogik hinsichtlich aktueller Fragestellungen im Forschungsfeld Inklusion ein, sondern das Forschungsformat Design-based Research ermöglicht Innovation und Qualitätsentwicklung des fachspezifischen Lernens durch einen engen Austausch mit der Kooperationsschule.

Mit der Inklusiven Universitätsschule Köln konnte eine Schule als Kooperationspartnerin gewonnen werden, an der ein inklusiv ausgerichtetes Lernkonzept unter Einbezug digitaler Medien bereits etabliert ist. Alle Schüler:innen in den Stufen fünf bis acht arbeiten mit Tablets. Außerdem wurde der Schule in einem Modellprojekt die digitale Lernplattform „Lernlog“ zur Verfügung gestellt, die das selbstorganisierte Lernen der Schüler:innen unterstützt (vgl. Homepage der Heliosschule). Diese Lernplattform dient dem Zugriff auf unterschiedliche Aufgaben, welche die Schüler:innen in eigenem Tempo, zu einem individuellen Zeitpunkt und unter bei freier Wahl der Sozialform bearbeiten. Darüber hinaus sind mehrere Apps und Programme auf den Tablets vorinstalliert, die eine synchrone und asynchrone Kommunikation ermöglichen, zum Beispiel in Form eines Chats beziehungsweise E-Mailverteilers der Lerngruppen.

Konzeptionell steht hinter dieser Individualisierung des Lernangebots das an der IUS entwickelte Konzept der so genannten „Lernzeit“ und daran anschließend die Lernstruktur des so genannten „Lerndorfs“ (vgl. Carell & Dannecker 2023a, 285 ff.), das durch eine grundlegende Offenheit gekennzeichnet ist, die den Lernenden den nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. entsprechend zu gestalten (vgl. von Brand & Brandl 2018, 28; vgl. auch Dannecker 2020, 5 f.). Das Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt, d. h. es erfolgt „keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden“ (von der Groeben 2020, 23). Das Aufgabenangebot soll einem „Menü gleichen, aus dem die Schülerinnen und Schüler sich bedienen können“ (ebd.). Zur Nutzung digitaler Medien in unterschiedlichen Funktionen wird über die Aufgabenstellungen angeregt.

Ausgehend von der Erprobung unterschiedlicher Aufgabentypen und Lernanlässe, steht die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements im Zentrum des Design-based Research Projekts, das im Sinne des *Universal Designs for Learning* (CAST 2018) allen

Schüler:innen einen Zugang zur Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift bietet. Die Umsetzung des digitalen Lernarrangements wurde im Verlauf des Projekts in Zusammenarbeit mit einer Kölner Mediendesignagentur entwickelt. Auch dieser Entwicklungsprozess geschah in engem Austausch zwischen Lehrkräften, Schüler:innen, Forschenden und Mediendesigner:innen. Die Mediendesignagentur war von Anfang an ein wichtiger Partner hinsichtlich der Mediengestaltung und der technischen Umsetzung von konzeptionellen Überlegungen wie Individualisierung und Barrierearmut.

Adaptiv und barrierearm gestaltete Lernformate als Chance für die kulturelle Teilhabe aller

Voraussetzung für eine lernwirksame Strukturierung und Planung von Lehr-Lern-Prozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen, sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019, 76 f.), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen sowie sprachlichen Präferenzen und Potenzialen der Lernenden ableiten lassen. Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2018; von Brand & Brandl 2018; Ziemen 2018, 42 ff.) wurde das Lernen mit digitalen Medien im Sinne einer gestaltungsorientierten Didaktik erprobt. Dabei steht nicht die Mediennutzung im Vordergrund, deren motivierender Effekt nach einer anfänglichen Begeisterung verfällt, sondern die Konzeption von Lernszenarien und die empirische Erprobung, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu adressieren (vgl. Kerres 2013, 74).

Anschließend an diese Überlegungen wird im Rahmen des DigiLi-Projekts ein Lernarrangement im Fach Deutsch zur Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift entwickelt und im Doppeljahrgang 7/8 erprobt. Dieses Lernarrangement zielt auf die kulturelle Teilhabe aller und darauf, die multimodale Anschlusskommunikation mittels eines Aufgabensettings zu initiieren. Als eine Form der Planarbeit können die Schüler:innen darin verschiedene Lernwege auswählen, die sie zur Auseinandersetzung mit einem Jugendroman zum Thema Klimawandel und der Frage, wie wir in Zukunft leben wollen, anregen. Im Fokus stehen die Lernaktivitäten der Schüler:innen, die mit dem Ziel der Individualisierung über ein binnendifferenzierendes Aufgabensetting realisiert werden, das zugleich kooperatives Lernen ermöglicht. Der Selbstverantwortung der Lernenden für den eigenen Lernprozess wird dabei eine große Bedeutung zugeschrieben. Das Lernarrangement, visualisiert als Lerndorf, bietet verschiedene Orte und sogenannte Häuser an, in denen sich unterschiedliche Aufgaben befinden: Leuchtturm, Dorfplatz, Park, Werkzeugschuppen, Buchhandlung, Literatur-Café und Theater (vgl. Carell & Dannecker 2023b, 30).



Abbildung 1: Struktur des Lerndorfs (vgl. Carell & Dannecker 2023b, 31)

Das Lernarrangement, visualisiert als Lerndorf, bietet verschiedene Orte und sogenannte Häuser an, in denen sich unterschiedliche Aufgaben befinden: Leuchtturm, Dorfplatz, Park, Werkzeugschuppen, Buchhandlung, Literatur-Café und Theater (vgl. Abb. 1). Neben verschiedenen Aufgabenstellungen beinhaltet das Lerndorf auch Unterstützungsangebote, wie ein einleitendes Erklärvideo, ein Glossar zu Erläuterungen von Begriffen oder die Hörbuchfassung zur Unterstützung der Lektüre. Die Aufgabenstellungen sind im Sinne des *Universal Designs for Learning* (CAST 2018) so formuliert, dass sie für alle Lernenden verständlich sind. Um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an der Rezeption des Romans zu ermöglichen, werden unterschiedliche Zugänge angeboten: lesend, betrachtend, sinnlich wahrnehmend, analysierend, audiovisuell, gestaltend, verbal kommunizierend. Zu ausgewählten Kapiteln liegt zudem eine Fassung in Einfacher Sprache vor.

Die Formen der schülerseitigen Auseinandersetzung können dabei analog und digital, rezeptiv und produktiv, reflektierend sowie kooperativ erfolgen. Individuelle Anpassungen und Unterstützungsangebote sind ausdrücklich erwünscht (assistive Technologien, Gespräche zum Text und seiner Deutung, Individualisierung durch Inklusionsbegleitung etc.) (vgl. Carell & Dannecker 2023a, 290). Dieses binnendifferenzierende Angebot an Lernaufgaben folgt der Idee der Ermöglichung unterschiedlicher Zugänge zur Ganzschrift und zum literarästhetischen Lernen, auch im Sinne einer kommunikationsorientierten Kooperation. Ausgehend von der Erprobung unterschiedlicher Aufgabentypen und Lernanlässe, steht die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements im Vordergrund, das im Sinne des *Universal Designs for Learning* (CAST 2018) allen Schüler:innen einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Ganzschrift bietet.

Ergebnisse der Erprobung des Lernarrangements aus dem DigiLi-Projekt

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit im DigiLi-Projekt war durch einen engen, aber auch durchaus zeitintensiven Austausch der Forschenden mit den Lehrkräften gekennzeichnet, da die Entwicklung des digitalen Lernarrangements über die Erprobung einzelner Lernsituationen hinaus in die Unterrichtsgestaltung für eine gesamte Lerneinheit an der IUS eingebettet war. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Design-Experimente zur Frage der Kooperation der Schüler:innen in Bezug auf die Lektüre einer Ganzschrift fokussiert und dabei die Rolle der digitalen Medien reflektiert. Forschungsleitend ist die Frage, welche Potenziale sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bieten. Dazu wurde in mehreren aufeinanderfolgenden Erhebungszyklen untersucht, inwiefern ein konkretes Aufgabensetting, das sich durch kooperative Lernanlässe auszeichnet, literarästhetisches Lernen im Sinne einer kulturellen Teilhabe aller ermöglichen kann. „Schrittweise (iterativ) wird die Intervention folglich optimiert und eingangs aufgestellte Hypothesen [werden] reformuliert sowie Entwicklungsprozesse und -prinzipien festgehalten.“ (Dube 2018, 52) „Die Zusammenführung aller Daten gibt Aufschluss über Bedingungen und Wirkungen der eingesetzten Design-Elemente“ (ebd., 53). Bezogen auf die konkrete Gestaltung des Lerndorfs zur Lektüre einer Ganzschrift im Doppeljahrgang 7/8 (vgl. ausführlich Carell & Dannecker 2023a, 285) bilden folgende Design-Prinzipien die Grundlage:

- Entwicklung von Aufgabenformaten unter Berücksichtigung von Unterstützungsbedarfen hinsichtlich des literarästhetischen Lernens, auch im Hinblick auf die Rolle des Austauschs mit kompetenten Anderen im Sinne eines adaptiv-kooperativen Lernens (zyklische Erprobung im experimentellen Setting),
- Individualisierung des Lernens durch ein binnendifferenzierendes Lernarrangement unter Einbezug digitaler Medien (Erprobung eines Lernarrangements/Entwicklung eines Prototypen für die Web-App im experimentellen Setting),
- Ermöglichung von kommunikationsbasierter Kooperation unter Einbezug digitaler Medien (Re-Design des Lernarrangements/der Web-App und Erprobung unter Feldbedingungen).

Die Proband:innenstichproben setzen sich in allen Zyklen aus heterogenen Lerngruppen der Schüler:innenschaft der 7. und 8. Jahrgangsstufe der Inklusiven Universitätschule Köln zusammen. Um möglichst heterogene Proband:innengruppen zu ermöglichen, wurden die Schüler:innen bewusst mit der Unterstützung der Lehrkräfte zusammengestellt. In den Untersuchungsszenarien waren somit Schüler:innen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten (unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung) sowie unterschiedlichen Leseselbstkonzepten und -kompetenzen vertreten. Die Datenerhebung der nun betrachteten Zyklen fanden in Form von (videographierten) kooperativen Lernarrangements statt. Die Da-

tenauswertung der Zyklen erfolgte mittels der Transkription und Kodierung der Datensätze und folgte dabei der Qualitativen Inhaltsanalyse. Diese eignet sich besonders für Kommunikationsmaterialien. So wurden die Daten kategoriengeleitet ausgewertet, sodass lediglich ausgewählte Bedeutungsaspekte betrachtet wurden. Die Kategoriengenerierung erfolgte deduktiv sowie induktiv (vgl. Heins 2018, 303 ff.).

Die hier vorgestellten Erhebungszyklen folgen auf eine Bedarfsanalyse unter Schüler:innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten der IUS und einer Bestimmung der Lernausgangslagen im Fach Deutsch. Wie die Ergebnisse der ersten Datenerhebung (Zyklus I) zeigten, können alle Schüler:innen lesen, auch jene mit einem Unterstützungsbedarf. Für das Verstehen des literarischen Textes, seiner Analyse und Deutung, ist allerdings die Unterstützung durch kompetente Andere erforderlich (siehe dazu ausführlich Dannecker 2023, i. E.). Diese Erkundungen des Forschungsfeldes und die Erhebung der Lernausgangslagen führte zur Gestaltung einer Lernsituation, welche die Kooperation der Schüler:innen untereinander in heterogen zusammengesetzten Gruppen fokussiert.

Erhebungszyklus II: Gestaltung eines Trailers als Aufgabe zur Anschlusskommunikation

In einem zweiten Erhebungszyklus, der auf die Erhebung der Lernausgangslagen folgte, bearbeiteten vier Schüler:innen mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf (zweimal FSP GE und Lernen, zweimal ohne) eine Aufgabe zur Anschlusskommunikation über den Jugendroman. Die Schüler:innen wurden gebeten, einen Trailer zur Romanlektüre zu drehen und konnten dazu auswählen aus möglichen Vorschlägen wie selbst schauspielern und filmen, zeichnen oder den Inhalt als Comic darstellen, Szenen nachstellen und eigene Fotos einbinden oder ein Interview mit dem Autor nachstellen und in den Trailer einbauen.

Die Proband:innengruppe entschied sich für die Erarbeitung eines Filmtrailers und nutzte dazu die App iMovie. Sie verwendeten die von der App vorgeschlagenen Templates und Musik. Infolgedessen war eine zentrale Tätigkeit in der Gruppenarbeit die Auswahl von Szenen und Informationen aus dem Buch mittels geeigneter Bilder. Im Verlauf der Gruppenarbeit zeigte sich, dass für die Schüler:innen dieser Lerngruppe die Nutzung und der gemeinsame Umgang mit dem Tablet selbstverständlich sind. Sie nutzen beispielsweise souverän das Verschicken von Daten und Bildern via Air-Drop. Bezüglich des Austausches und der Zusammenarbeit in der Gruppe zeigt sich durch die Übernahme von Rollen eine Form von Kooperation als arbeitsteiliges Handeln in positiver Abhängigkeit voneinander. Dabei wurden auch die Vorschläge und Einwände aller Gruppenmitglieder berücksichtigt, sodass als Endprodukt ein Trailer als Team-Leistung entsteht:

- S16ZII.1: Vielleicht kann man noch irgendwas mit Nova zeigen.
S15ZII.1: Ja, können wir gerne machen.
S16ZII.1: Also, dass sie quasi träumt.
S15ZII.1: Letzten Winter gab es Schnee und diesen nicht. Da könnte man hier hierhin schreiben. So: Ein Mädchen, die versucht/
S16ZII.1: Die Umwelt zu retten.
S15ZII.1: //Ja.//
S14ZII.1: //Zu än/ Zu ändern.//
S16ZII.1: // Die Welt zu// retten. (00:27:05–3)

Die Auseinandersetzung mit der Hauptfigur Nora steht im Zentrum der Recherchearbeit für den Trailer: Wie könnte das Mädchen aussehen? Welches Bild aus dem Internet passt zu den beim Lesen entwickelten Vorstellungen? Die Recherche im Internet nach geeigneten Bildern sowie die Kommunikation und der Austausch über diese Bilder prägen über weite Strecken die Gespräche während der Erarbeitung. Dabei zeigt sich, dass die Schüler:innen teilweise in Rollenmustern agierten, z. B. verteilt ein Schüler Arbeitsaufträge an die anderen, eine Schüler:in schaut noch einmal konkrete Textstellen nach, manche übernehmen wechselnd die Bilderrecherche. Ein Schüler scheint insbesondere verbal überwiegend unbeteiligt am Gruppenprozess. Nonverbale Einwände eines Schülers mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung werden von den Mitschüler:innen nur selten aufgegriffen. Möglicherweise könnte hier durch eine stärkere Sensibilisierung für nonverbale Kommunikationswege nachgesteuert werden. Ebenfalls erscheint es sinnvoll, die Schüler:innen in der Vergabe von Rollen und dem Ausfüllen dieser zu unterstützen. Diesem Design-Prinzip wurde im darauffolgenden Forschungs- und Entwicklungszyklus nachgegangen.

Erhebungszyklus III: Standbilder als Aufgabe zur Anschlusskommunikation

Bezüglich des Re-Designs des Lernangebots wird konzeptionell an der Kooperation der Schüler:innen untereinander weiter festgehalten, allerdings werden Aufgabenstellung und Materialangebot modifiziert, um die Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text zu intensivieren. Dazu wurden die zwei Schüler:innen mit einem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung aus dem Zyklus davor sowie zwei Schüler:innen ohne Förderbedarf für die Aufgabe ausgewählt. Das Erstellen von Standbildern wurde als Aufgabe gewählt, da hierbei eine Kooperation im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als gemeinsames Nachdenken über den Text und Handeln mit dem Text möglich ist (vgl. Haas, Menzel & Spinner 1994, 17f.). Auch Bernasconi und Wittenhorst betonen, dass insbesondere der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht große Potenziale der Teilhabe für alle und somit auch für Schüler:innen im Förderschwerpunkt bietet (vgl. Wittenhorst & Bernasconi 2012, 4f.).

Als Orientierung und Einstieg in dieses Lernsetting wurde in einer Vorübung die Darstellung und das Erkennen von Emotionen vorangestellt. Die dort erlangten Einblicke in die Gefühlsdarstellung wurden in der folgenden Übung aufgegriffen. Die Schüler:innen bekamen vier unterschiedliche Szenekarten, auf denen Textausschnitte abgedruckt waren. Diese bildeten vier Szenen ab, in denen die Hauptfigur einen Dialog mit einer weiteren Figur führt. Die Szenekarten dienten der Vorlage für das Standbild und mit jeder neuen Szene fand auch ein Rollenwechsel statt, sodass nach den vier Standbildern alle Schüler:innen einmal jede Rolle übernommen haben. Durch die Auswahl weniger Szenen wurde eine Vorentlastung gegenüber der Besprechung des gesamten Jugendromans, wie es im vorangegangenen Zyklus der Fall war, angestrebt.

Die Ergebnisse der Datenauswertung verweisen darauf, dass ein darstellend-spielerischer Zugang barriereärmer als ein beschreibend-analytischer Zugang sein kann. Sichtbar wurde dies insbesondere, als sich eine Schülerin mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen mit der Frage nach passenden Kostümen für die Rollen auseinandersetzte. Dabei stellte sie Fragen und formulierte eigene begründete Vorschläge, die von ihren Gruppenmitgliedern beantwortet und befürwortet werden: „S14ZII.2 Eigentlich ist die/ das Ring wäre perfekt. S18ZII.2: Ja das/ wir nehmen wir den ja auch“ (00:15:45–2). Zudem zeigt sie neben der Kompetenz im szenischen Spiel v. a. auch die Fähigkeit zur Kooperation, indem sie sich durch aktives Mitdenken an der Bearbeitung der Aufgabenstellung mitwirkt: „Wir können erst erst durchwechseln wie heiß/ bei dem/ bei dem Dr. Benjamin, (...) dass jemand anderes kommt als (...) gerade. (Schaut dabei <<S17ZII.2>> an)“ (S14ZII.2, 00:25:18–7).

Außerdem geben die Ergebnisse Hinweise auf die Bedeutung der Fähigkeit der Schüler:innen, eine Lernsituation adaptiv zu gestalten. So organisierten die Schüler:innen z. B. den Rollenwechsel selbst und übernahmen die jeweiligen Aufgaben der Rollen. Meistens geschah dies selbständig. Ein Schüler mit Förderbedarf suchte allerdings zuweilen Orientierung mit Blicken bei den Lernbegleitungen oder bei den Gruppenmitgliedern. Bei der Diskussion am Ende der Erhebung lässt sich beobachten, dass sich der Schüler mit Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung kaum verbal-sprachlich beteiligt hat. Die Schülerin mit Förderbedarf bringt sich im Vergleich wiederum generell, insbesondere aber bei der Abschlussrunde mit Aussagen zu der Bilddarstellung sowie zu Darstellungserfahrungen ein. So äußert sie: „Wenn man das nicht/ Wenn man das einmal Gefühl macht, aber man fühlt es ja eigentlich, sondern ist ja nackt. (Zieht die Augenbrauen nach oben, schaut in die Runde und dann wieder auf den Boden)“ (S14ZII.2, 00:39:43–2). Sie drückt also aus, dass man sich entblößt, wenn man die eigenen Gefühle offenlege, womit sie zum einen ein vorhandenes Rollenverständnis und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme aufzeigt und zum anderen eine ernsthafte Antwort formuliert, während dies den anderen Schüler:innen schwierig erschien.

Anlässlich dieser Anschlusskommunikation war auch der Austausch über die Figuren und ihre Beziehungen zueinander intendiert. Diesbezüglich wurde deutlich, dass es dazu der digitalen Medien bedarf, da die Reflexion der Figurendarstellungen nur auf-

grund der fotografierten Standbilder möglich war. Auch wenn der Schüler mit dem Förderschwerpunkt GE oftmals auf sein Tablet geschaut und während der Abschlussrunde damit beschäftigt war, benötigte er Unterstützung bei der Aufnahme der Fotos mit dem Tablet: „Ja okay, //also///(Läuft zu <<S13ZII.2>>) du musst draufhalten. (Hebt den rechten Arm hoch und stellt sich hinter <<S13ZII.2>>) //Jetzt. Draufhalten.// (Gestikuliert wieder)“ (S18ZII.2, 00:29:00–3).

Insgesamt zeigte sich, dass es für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Figurenkonstellation des gelesenen Jugendromans der Kooperation in einer heterogenen Gruppe in Form literarischer Anschlusskommunikation bedarf. Die einzelnen Schüler:innen hätten die Aufgabe allein nicht bewältigen können, sondern es brauchte jeden Einzelnen der Gruppe mit den jeweiligen Kompetenzen, der unterschiedlichen Zugänge zur Textlektüre sowie die individuellen Perspektiven auf die Figuren, um die Aufgabenstellung zu bewältigen. Die kommunikationsbasierte Kooperation lebt von der Beteiligung aller und kann somit das Lernen in heterogenen Lerngruppen, auch im Sinne einer Ressourceninterdependenz, ermöglichen. Dazu bedarf es aber auch einer Akzeptanz auf der persönlichen Ebene, um Exklusionsrisiken zu vermeiden. Bei der Erarbeitung des Standbildes wird deutlich, dass die Schüler:innen mit einem Förderbedarf von den Schülern ohne Förderbedarf auch in ihren Ideen, Stärken und auch Schwächen akzeptiert werden. Insgesamt wurde die Bedeutsamkeit der kommunikationsbasierten Kooperation, auch unter Einbezug des Tablets als Unterstützungsinstrument, für das literarästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen deutlich.

Erhebungszyklus IV: Chat-Aufgabe zur Anschlusskommunikation

Der letzte Erhebungszyklus zielte schließlich auf die Erhebung des Aufgabensettings unter Feldbedingungen. Da die Auswertung des vorherigen Zyklus zum szenischen Spiel auf ausgewählte Szenen und Figurendarstellungen beschränkt war, wurde beim Re-Design eine Aufgabe gewählt, die sich auf die Lektüre des gesamten Romans bezog und eine Kommunikationssituation zwischen zwei Partner:innen fokussierte. Forschungs- und entwicklungsleitende Prinzipien waren die Ermöglichung von Anschlusskommunikation im Sinne der Ressourceninterdependenz und die Nutzung digitaler Medien.

Wie die Ergebnisse der Auswertung von 26 eingereichten Produkten der Aufgabenbearbeitung zeigen, wird der Chat als quasi-authentische Kommunikationsform seitens der Schüler:innen gut angenommen. Die Chatverläufe sind gekennzeichnet durch eine situative Einbettung, die einer alltäglichen Kommunikationssituation entsprechen. So wird beispielsweise als Einstiegsfrage formuliert: „Was machst/liest Du gerade?“ Als Verabschiedung werden Hinweise auf Verabredungen in der Freizeit genannt, wie „muss los – Fußballtraining etc.“ Teilweise werden Bilder und Emoticons genutzt, um das Geschriebene zu kommentieren. Teilweise geht die Umsetzung über

das in der Aufgabe geforderte hinaus, wenn beispielsweise der Chat durch das Hinterlegen von Musik gestaltet wird. Hinsichtlich der Kooperation lässt sich sagen, dass die Aufgaben ausnahmslos in Partnerarbeit bearbeitet werden, auch wenn nicht dasselbe Buch gelesen wurde. In einigen Fälle übernehmen Schüler:innen die Rolle der Chat-Partnerin/des Chat-Partners doppelt, um einzelnen Schüler:innen eine Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen.

In Bezug auf den Verlauf des Lerndorfs lässt sich sagen, dass die Chat-Aufgabe zu unterschiedlichen Zeitpunkten hinsichtlich des Lektürefortschritts der Lesenden bearbeitet wird. Nach der Lektüre des gesamten Buchs weist der Austausch eine gewisse Tiefe auf, denn teilweise werden Deutungshypothesen formuliert, wenn beide dasselbe Buch gelesen haben. Wenn hingegen nur ein:e Schüler:in das Buch gelesen hat, fällt die Inhaltswiedergabe detaillierter aus. Allerdings ist dann der Austausch durch interessierte(re) Nachfragen geprägt und gleicht fast einer authentischen Kommunikationssituation. Wurde das Buch noch nicht vollständig gelesen, dominiert die Bitte in den Chats, den weiteren Handlungsverlauf nicht zu verraten. Der Austausch zur Lektüre bezieht sich auf Lieblingsfigur und -stelle, teilweise auch auf den Ort der Handlung. In einigen Fällen wird nach einer Bewertung der Bücher gefragt. In wenigen Fällen werden diese Wertungen auch begründet.

Insgesamt zeigt sich bei dieser Aufgabenstellung eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem gelesenen Buch, in einigen Fällen werden sogar Deutungshypothesen in Bezug auf die Figurenkonstellation und den Handlungsverlauf begründet. Bilder oder Emojis werden eingefügt, um das Geschriebene zu kommentieren, was einer alltäglichen Chat-Situation nahe kommt und somit Bezug nimmt auf die Kommunikationsgewohnheiten der Schüler:innen. Auch wären Antworten mit Emojis denkbar und ein Austausch über das Gelesene nur über das Teilen von Bildern, Musik oder kurzen Videosequenzen. Durch den Aufforderungscharakter des Schreibens und Antwortens im Chat ergibt sich im Vergleich zum Verfassen eines Textes ohne diese Form der unmittelbaren Rückmeldung eine größere Motivation zum Austausch über das Gelesene. Dies zeigt sich vor allem darin, dass der Austausch über nicht gelesene Bücher als sinnstiftend erlebt wurde, da sich diese Form des Austausches einer natürlichen Anschlusskommunikation über Gelesenes in der Freizeit annähert.

Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Zusammenspiel von Digitalität und Diversität

Wie die Ergebnisse des DigiLi-Projekts hinsichtlich der Frage, welche Potenziale digitale Medien im Zusammenhang kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bieten, zeigen, verfangen die Möglichkeiten wie technisch-assistive Anpassungen (Sprachausgabe, Anpassung von Schriftgröße und Kontrast oder die Recherche über das Internet) weitaus weniger als ursprünglich angenommen. Die Individualisierung des Lernens ergibt sich unserer Erhebung zufolge eher aus der kom-

munikativen Kooperation der Schüler:innen untereinander. Die Ergebnisse der Erhebungszyklen verweisen darauf, dass die Anschlusskommunikation mit kompetenten Anderen in Form von konkreten Fragen und Überlegungen zur Textlektüre, -deutung und -reflexion als lernwirksamer einzuschätzen ist als die Nutzung von Apps und digitalen Tools. Formate des Austauschs über die Lektüre literarischer Texte, die den Kommunikationsgewohnheiten der Schüler:innen entsprechen, bieten ein hohes Maß an Partizipation für alle Lernenden. Durch den Aufforderungscharakter beispielsweise der Chat-Konversation entsteht ein vertiefter Austausch über die gelesenen Bücher im Sinne einer Anschlusskommunikation, die eine digitale/kulturelle Teilhabe für alle ermöglicht.

In einzelnen Fällen nutzen die Schüler:innen digitale Medien als Unterstützungsinstrumente und diese Funktion sollte im Sinne eines *Universal Designs for Learning* ein Lernarrangement ergänzen, doch zeigte sich, dass die Schüler:innen des Doppeljahrgangs 7/8 an der IUS bereits sehr souverän mit Tablets, Apps und Tools umgehen und diese in ausgewählten Situationen nutzen. Die Auswertungsergebnisse verweisen auf die Ubiquität digitaler Medien und deren alltägliche Verwobenheit, deren souveräne Nutzung seitens der Schüler:innen als Vorteil genutzt werden kann, um davon ausgehend produktionsorientierte Anschlusskommunikationsformate zu initiieren. Inwiefern die digitale Transformation literarischer Texte ein Potenzial im Sinne einer produktionsorientierten Anschlusskommunikation bietet, wurde jüngst in einer empirischen Studie erhoben, deren Ergebnisse vielversprechend sind (vgl. Lewald-Romahn 2021). Insbesondere bezüglich hierarchiehoher Lese- und Verstehensprozesse im Kontext des literarästhetischen Lernens erweist sich die Adaptivität des Austauschs mit kompetenten Anderen als lernwirksam, auch im Sinne einer kulturellen Teilhabe aller im Zeitalter kultureller Digitalität. Diesbezüglich bieten sich Folgestudien an, die sich der Erhebung der Lernwirksamkeit der Anschlusskommunikation zu literarischen Texten unter Einbezug digitaler Lernangebote auch mittels quantitativer Studien widmen.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I.; van, Aufenanger, S.; Eickelmann, B.; Friedrich, S.; Kammerl, R.; Knopf, J.; Mayrberger, K.; Scheika, H.; Scheiter, K.; Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: DDS – Die Deutsche Schule 111 (1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10> (Zugriff am 15.11.2023).
- Boban, I.; Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer K. (Hrsg.). Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, 71–98.
- Boelmann, J. M.; Kepser, M. (2019). Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld. Perspektiven für den Deutschunterricht – zum Geleit. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht 1 (1). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/21/5> (Zugriff am 15.11.2023).

- Bosse, I.; Hasebrink, U. (2016). Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publicationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf (Zugriff am 15.11.2023).
- Brand, T. von; Brandl, F. (2018). Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze u. a.: Klett/Kallmeyer.
- Brand, T. von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes, 66 (1), 74–78.
- Dannecker W. (i. E.). Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts 'Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)'. In: Dies. (Hrsg.). Deutschdidaktik als Design Science. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. Online-Band in der Reihe SLLD-B.
- Carell, L.; Dannecker, W. (2023a). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. In: MedienPädagogik (52) (gerecht – digital – nachhaltig), 276–296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X> (Zugriff am 15.11.2023).
- Carell, L.; Dannecker, W. (2023b). Wie wollen wir in Zukunft leben? Vorstellungen zum Klimawandel und seinen Auswirkungen anhand von 2084. Noras Welt entwickeln. In: Fördermagazin Sekundarstufe (4), 29–33.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org> (Zugriff am 15.11.2023).
- Dannecker, W. (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman Brüder und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Abrego, V.; Henke, I.; Kißling, M.; Lammer, C.; Leuker, M.-T. (Hrsg.). Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien. WBG und avl-digital. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf (Zugriff am 15.11.2023).
- Dannecker, W. (2021). Inklusiver Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität – Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman Der nasse Fisch und seinen medialen Dispositiven. In: MiDU-Online-Zeitschrift. 3 (1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.11> (Zugriff am 15.11.2023).
- Dannecker, W. (2020). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das film-ästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen. Schneider Hohengehren 2020.
- Dube, J. (2018). Design-Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In: J. Boelmann (Hrsg.). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider, 49–63.
- Dube, J.; Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseform/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf (Zugriff am 15.11.2023).
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (10), 404–413.
- Haas, G.; Menzel, W.; Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, 21 (123), 17–25.
- Heinen, R.; Kerres M. (2017). Bildung in der Digitalen Welt als Herausforderung für Schule. In: DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 109 (2), 128–45. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/DDS-Digitalisierung-190417.pdf> (Zugriff am 15.11.2023).
- Homepage der Heliosschule. <https://heliosschule.de/sekundarstufe/> (Zugriff am 15.11.2023).
- Hormel, U.; Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Fürstenau, S.; Gomolla M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 45–60.

- Jörissen, B. (2017). Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> (Zugriff am 15.11.23).
- Jörissen, B. (2019). Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischenreflexion-digitaler-kultur> (Zugriff am 15.11.23).
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Berlin u.a.: Oldenbourg.
- Lewald-Romahn, L. (2021). Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)*, 3 (1), 1–19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4> (Zugriff am 15.11.2023).
- Möbius, T. (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: *Frederking, V.; Krommer A.; Möbius, T. (Hrsg.). Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 337–358.
- Musenberg, O.; Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: *Dies. (Hrsg.). Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 13–28.
- Prediger, S.; Link, M.; Hinz, R.; Hußmann S.; Thiele, J.; Ralle, B. (2012). Lehr-/Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *MNU* 65 (8), 452–457.
- Leiprecht, R.; Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: *Leiprecht R.; Steinbach, A. (Hrsg.). Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach u. a.: Debus Pädagogik, 218–234.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406740251> (Zugriff am 15.11.2023).
- Penkwitt, M. (2021). Intersektionalität. In: *Inklusion Lexikon*. http://www.inklusion-lexikon.de/Intersektionalitaet_Penk Witt.php (Zugriff am 15.11.2023).
- Ramge, T. (2018). *Mensch und Maschine. Wie Künstliche Intelligenz und Roboter unser Leben verändern*. Stuttgart: Reclam.
- Scholz, M. (2011). Neue Medien im Schulalltag – ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (3), 232–248.
- Schulz, L.; Krstoski, I. (2022). Diklusion. In: *von Schulz, L.; Krstoski I.; Lüneberger, M.; Wichmann, D. (Hrsg.). Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. <https://open.visual-books.com/> (Zugriff am 15.11.2023).
- Siedenbiedel, C. (2014). Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5 (10), 1–17.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In: *Hauck-Thum, U.; Noller, J. (Hrsg.). Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Stuttgart: Metzler.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Thiele, A.; Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In: *Bosse, I.; Schluchter, J.-R.; Zorn, I. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz, 77–91.
- Wansing, G.; Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: *Dies. (Hrsg.). Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer, 17–47.
- Wittenhorst, M.; Bernasconi, T. (2012). *Literaturunterricht*. https://inklusion-lexikon.de/Literaturunterricht_WittenhorstBernasconi.pdf (Zugriff am 15.11.2023).
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autorin



Dr. phil. Wiebke Dannecker

Juniorprofessorin für Literaturdidaktik für Lernende mit besonderem Förderbedarf sowie Inklusion an der Universität zu Köln, Forschungsschwerpunkte u. a.: Literarästhetisches Lernen in heterogenen Lerngruppen, Leseförderung und Lesesozialisation, Methoden empirischer Deutschdidaktik

E-Mail: w.dannecker@uni-koeln.de