

Caroline Ambrosini, Leonie Carell & Wiebke Dannecker

Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der Inklusiven Universitätsschule Köln

Abstract

Die Gestaltung von Literaturunterricht im Fach Deutsch, der inklusiv ausgerichtet ist und damit auf die kulturelle Teilhabe aller zielt, erfordert seitens der Lehrkräfte eine begründete Auswahl von literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven. Der Beitrag stellt die Ergebnisse aus einem Erhebungszyklus des *Design-based Research*-Projekts DigiLi vor, der die Frage der Textauswahl fokussiert, und entwickelt davon ausgehend ein Konzept für die Textauswahl und die Gestaltung inklusiver Lehr-Lernsettings, die eine kulturelle Teilhabe aller zum Ziel hat.

The design of German literature lessons that are inclusive and thus aim at the cultural participation of all requires teachers to make a well-founded selection of literary texts and its media dispositives. This article presents the results from one data collection cycle of the Design-based Research project DigiLi, which focuses on the question of text selection, and develops a concept for text selection and the design of inclusive teaching-learning settings that aims at cultural participation of all.

Schlagwörter:

Inklusiver Literaturunterricht, Individualisierung, Textauswahl, Binnendifferenzierung, kulturelle Teilhabe aller
Inclusive Learning, individualization, text choice, internal differentiation, cultural participation of All

I. Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – literaturdidaktische und inklusionsdidaktische Perspektiven

Die Gestaltung von Literaturunterricht, der inklusiv ausgerichtet ist und damit auf die kulturelle Teilhabe aller zielt, erfordert seitens der Lehrkräfte eine begründete Auswahl von literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften an inklusiven Schulen und Förderschulen konnte zeigen, dass Lehrkräfte die Auswahl geeigneter Texte als Herausforderung beschreiben. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sich die Unsicherheiten der Lehrenden in Bezug auf vier Dimensionen differenzieren lassen: Zielsetzung des Unterrichts, Literaturverständnis, Bedeutsamkeit von Medienverbund und Partizipation sowie methodische Entscheidungen (vgl. Dannecker & Groß-Kunkel, 2024).

Hinsichtlich der Textauswahl für inklusive Lehr-Lernsettings wird ein vielfältiges Lektüreangebot und eine Auswahl ästhetisch-anspruchsvoller Gegenstände als sinnvoll



erachtet, weil literarische Texte einerseits aufgrund ihrer Vielschichtigkeit vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Dannecker & Maus, 2016; Frickel & Kagelmann, 2017; Dannecker, 2020) und andererseits das Angebot von Auswahlmöglichkeiten eine höhere Individualisierung der Lektüre verspricht. Aus fachdidaktischer Perspektive gilt es bei der Textauswahl zu berücksichtigen, dass jeder literarische Text unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellt. Dies beruht auf der Annahme, dass Schüler*innen über ein Bündel an Teilkompetenzen verfügen müssen, um einen Text zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und über den Text reflektieren zu können (vgl. Dannecker 2020). Dabei wird kritisch diskutiert, inwiefern ein Fokus auf der Förderung der Lesekompetenz zu Lasten einer literarischen Bildung geht (Böhme, Bertschi-Kaufmann, Pieper, Fässler, Depner, Kernen & Siebenhüner, 2018: S. 1), während in der Schulpraxis Leseverstehen und literarische Bildung – teils aus pragmatischen Gründen – „in der Beschäftigung mit ein und demselben Text realisiert werden“ (ebd.: S. 19-20).

Ausgehend von einer fachwissenschaftlichen und -didaktischen Analyse mehrerer Ganzschriften zum Thema Nachhaltigkeit und einer (förder-)diagnostischen Erhebung der Lernausgangslagen (vgl. Dannecker, 2018: S. 124ff.; Dannecker, 2020: S. 5f.), wurde im Rahmen des vom BMBF-geförderten Forschungsprojekts DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln ein binnendifferenzierendes Lehr-Lernarrangement entwickelt, das individuelle und gemeinsame Zugänge und Lernwege ermöglicht. Das Augenmerk der Initiierung fachspezifischer Lernprozesse liegt dementsprechend auf der Ermöglichung von Zugängen zum literarischen Text und der Gestaltung von Lernsituationen, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – auch in Kooperation mit kompetenten Anderen, wie Mitschüler*innen und Lernbegleiter*innen – anregen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse aus einem Erhebungszyklus des DigiLi-Projekts vor, der die Frage der Textauswahl fokussiert, und entwickelt davon ausgehend ein Konzept für die Textauswahl für inklusive Lehr-Lernsettings, die eine kulturelle Teilhabe aller Schüler*innen zum Ziel hat.

2. Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht – zur Bedeutung der Textauswahl im DigiLi-Projekt

Das DigiLi-Projekt, das an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln durchgeführt wird, geht aus interdisziplinärer Perspektive der Forschungsfrage nach, inwiefern sich die Potenziale von digitalen Lehr-Lernmaterialien für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen nutzen lassen. Maßgeblich ist für das DigiLi-Projekt, allen Schüler*innen Teilhabe, Kommunikation, einen Zugang zum und die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen (vgl. Ziemer, 2018: S. 158ff.). Demnach folgt das hier vorgestellte Konzept dem Anspruch, fachdidaktisch reflektierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernarrangements zu entwickeln, welche die Lernausgangslagen und Interessen aller Lernenden im Sinne einer kulturellen Teilhabe berücksichtigen. Das

DigiLi-Projekt setzt sich damit 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 barrierearmer Lehr-Lernarrangements sowie deren empirische Erprobung für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen. Dazu nutzt das Projekt mit dem *Design-based Research* einen innovativen Forschungsansatz, der zugleich als methodologisches Bindeglied zu einer anwendungsorientierten Entwicklungsarbeit fungiert und einen Konnex von Wissenschaft und Schulpraxis schafft (vgl. Dube & Prediger, 2017). Damit zielt das Forschungsdesign darauf, eine „zunehmend ausdifferenzierte und empirisch abgesicherte lokale Theorie zu Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen des gegenstandsspezifischen Lehr-Lerngegenstands“ (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele & Ralle, 2012: S. 458) zu entwickeln. Zugleich ermöglichen die empirischen Erkenntnisse die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht. So ist das Ziel „nicht nur die Nutzung existierender Theorien, sondern ihre gezielte (Weiter-)Entwicklung. Dies umfasst neben der Neuentwicklung auch die empirische Absicherung, die Widerlegung, die Ausdifferenzierung hinsichtlich der Begriffe und Gültigkeitsbereiche, die Verschiebung der Funktionen oder die Übertragung auf neue Gegenstandsbereiche“ (Prediger, 2015: S. 446). Ausgehend von einer Darstellung des komplexen Bildungsproblems, das etwa darin bestehen kann, dass beispielsweise kaum (fach-)didaktisches und methodisches Wissen über die notwendigen Vermittlungsprozesse vorliegt, und das den Ausgangspunkt von *Design-based Research* bilden sollte (Kelly, 2013: S. 138), werden im Folgenden die theoretische Grundlegung des Projekts und ausgewählte Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsvorhabens in Kooperation von Literaturdidaktik und inklusiver Pädagogik zur Entwicklung eines fachspezifischen Lehr-Lernarrangements im inklusiven Setting reflektierend in den Blick genommen.

Hinsichtlich der Gestaltung eines fachspezifischen Lehr-Lernarrangements zur Lektüre einer Ganzschrift im Doppeljahrgang 7/8 müssen sich Förderpädagogik und Fachdidaktik zunächst auf ein Inklusionsverständnis einigen, das im Falle des hier vorgestellten Projekts im Sinne eines weiten Verständnisses des Begriffs als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen gefasst wird (vgl. Dannecker, 2014: S. 212). Damit folgt das Projekt den Vertreter*innen der New London Group, einer international zusammengesetzten Forscher*innengruppe, die dafür plädiert, Lernumgebungen grundsätzlich nicht im Sinne einer Defizitorientierung zu gestalten. Vielmehr zielt der reflexive Ansatz auf Folgendes: „[...] moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and a pedagogy of inclusion“ (Cope & Kalantzis, 2017: S. 313). Dementsprechend wird der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen im

Sinne einer Potenzialorientierung zu berücksichtigen. In Abgrenzung zur häufig synonymen Begriffsverwendung von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der öffentlichen Diskussion, meint der Begriff Diversitätsorientierung nicht nur die Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen, sondern vielmehr eine kritische Reflexion gesellschaftlich konstruierter Differenzkategorien wie zum Beispiel *Gender, Class, Race, Body*. Dies umfasst, den Blick nicht nur auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und deren Berücksichtigung zu richten, sondern auch Lehrkräfte für Kategorisierungen in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und für eine diversitätssensible Unterrichtskommunikation zu sensibilisieren (vgl. Ambrosini, Carell & Dannecker, 2021: S. 6).

Es zeigt sich, dass sich hinsichtlich der Forschungsfrage des DigiLi-Projekts eine Überschneidung disziplinär verorteter Erkenntnisinteressen ergibt und deren konzeptionelle Zusammenführung ein wesentliches Ziel des Projekts darstellt. Grundlage dafür bildet die Entwicklung und iterative Erprobung eines binnendifferenzierenden Lehr-Lernarrangements unter Einbezug digitaler Medien. Dazu erfolgt im Projekt zunächst die Strukturierung des Lernprozesses, der einerseits für viele Schüler*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible Lernwege eröffnet. Dies erfordert, die fachwissenschaftliche Perspektive in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Gegenständen sowie die diagnostische Perspektive der Aneignung durch die Rezipierenden gleichermaßen im Blick zu behalten (vgl. Dannecker, 2020: S. 10). Grundsätzlich soll dabei eine Balance zwischen der Individualisierung und dem gemeinsamen Lernen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erreicht werden. Damit folgt die theoretisch-konzeptionelle Grundlegung des DigiLi-Projekts dem Feuserschen Grundgedanken: „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser, 2013: S. 286). Demzufolge zielt das Projekt auf die Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements, das individuelle und gemeinsame Zugänge und Lernwege ermöglicht. Die Umsetzung dieses Anspruchs kann gelingen, indem das Lernen ausgehend von der fachlichen Struktur der Lerngegenstände und dem Kompetenzerwerb der Lernenden gestaltet wird (vgl. Dannecker, 2018: 124ff.; Dannecker, 2020: S. 5f.).

Hinsichtlich der Gestaltung eines Literaturunterrichts, der auf die Teilhabe aller am literarästhetischen Lernen zielt, erfordert dies seitens der Lehrkräfte eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil-)Kompetenzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jeder literarische Text unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellt. Diese Anforderungen lassen sich Rosebrock & Nix (2020) zufolge in einem Mehrebenen-Modell der Leseförderung darstellen, das Erkenntnisse der Leseforschung und Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung zusammenführt. Das Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (2020) konzeptioniert drei Ebenen, die Einfluss auf die Lektüre(leistungen) der Schüler*innen haben (vgl. Abb. 1). Denn für eine erfolgreiche Lektüre spielen neben den kognitiven Tätigkeiten auch subjektive Involvierung sowie die soziale Einbindung eine bedeutende Rolle. Die auf der Prozessebene abgebildeten Fähigkeiten beschreiben die hierarchieniedrigen (Wort- und Satzidentifikation und

lokale Kohärenz) sowie -höheren (globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen und Darstellungsstrategien identifizieren) Lesekompetenzen, die die Basis der Lesekompetenz darstellen. Die Subjektebene hingegen beschreibt die Bedeutung innerer Beteiligung sowie motivationaler Aspekte, die auch durch Vorerfahrungen geprägt sein können. Auf der sozialen Ebene verortet sich die Gestaltung der Lesesituation beziehungsweise die Implementierung einer Lesekultur, in der weiterführende Interaktionen, Anschlusskommunikation über Gelesenes und Lesepräferenzen anvisiert werden (vgl. Rosebrock & Nix, 2020: S. 13ff.).

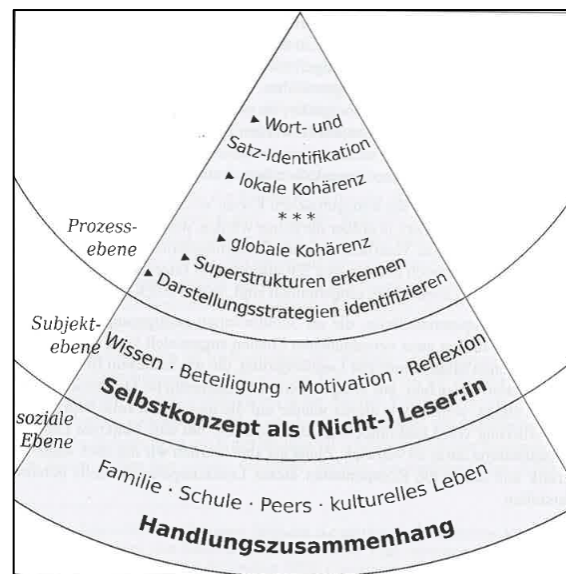


Abb. 1: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix (2020: S. 15)

In der Novellierung ihres Modells wird der Begriff Anschlusskommunikation durch den weiteren Begriff des Handlungszusammenhangs ersetzt (Rosebrock & Nix, 2020: S. 15). Im Rekurs auf Hurrelmann soll der Literaturunterricht „entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf [der] Lesenseite beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen“ (Hurrelmann, 2002: S. 13). Hurrelmann bezieht sich in ihrer Konzeptualisierung explizit auf Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und bettet dementsprechend die Lesekompetenz in einen Sozialisationskontext ein, für den die Leitidee des gebildeten Subjekts bestimmend ist (vgl. ebd.: S. 16). Im Rekurs auf dieses Modell kultureller Teilhabe und im Hinblick auf die interdisziplinäre Verknüpfung theoretischer Ansätze wird die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler*innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser, 2013: S. 286) für das DigiLi-Projekt zum Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit bestimmt.

Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2014; 2018; Dannecker & Maus, 2016; von Brand & Brandl, 2018; Dannecker, 2018) ergibt sich somit eine Verknüpfung auf theoretisch-konzeptioneller Ebene zwischen inklusiver Literaturdidaktik und Inklusionspädagogik hinsichtlich der Entwicklung eines digitalen Lehr-

Lernarrangements für inklusiven Literaturunterricht, das die Anschlusskommunikation zu einer Ganzschrift fokussiert. Ausgehend von einer fachwissenschaftlichen und -didaktischen Analyse der gewählten Ganzschriften und einer (förder-)diagnostischen Erhebung der Lernausgangslagen kann so ein passgenaues Lehr-Lernarrangement entwickelt werden, das sich auf den jeweiligen Kompetenzstand und die Erfahrungen der individuellen Schüler*innen bezieht. Demzufolge wird die Ermöglichung von Teilhabe aller Schüler*innen auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau im Sinne Vigotskys berücksichtigt. Das Augenmerk der Initiierung fachspezifischer Lernprozesse liegt dementsprechend auf der Ermöglichung von Zugängen zum literarischen Text und der Gestaltung von Lernsituationen, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – auch in Kooperation mit kompetenten Anderen – anregen. So sprechen sich auch die Vertreter*innen der New London Group für eine diversitätssensible Gestaltung inklusiver Lernsettings aus, die durch Kollaboration, Differenzierung sowie durch anregende Lerngegenstände und diskursive Aushandlungen geprägt sind: „The richness of learning is the richness of learning around nuances of perspective and interpretation“ (Cope & Kalantzis, 2017: S. 315).¹

Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski (2016) erachten die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (vgl. ebd.: S. 50). Die Forschenden fordern, inklusiven Unterricht so zu verstehen, dass er „anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht“ (ebd.: S. 58). Die Auswahl ästhetisch anspruchsvoller Gegenstände wird auch dahingehend als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit mannigfaltige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Frickel & Kagelmann, 2017: S. 131; Dannecker, 2020). Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen 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: S. 76-77), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen sowie sprachlichen Präferenzen und Potenzialen der Lernenden ableiten lassen (vgl. Dannecker, 2023: S. 393.). Demzufolge wird im Verlauf des DigiLi-Projekts der Forschungsfrage nachgegangen: Welche Potenziale sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang binnendifferenzierter und kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bieten. Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2014; 2018; Dannecker & Maus, 2016; von Brand & Brandl, 2018) wird 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

¹ Für einen Einblick in weitere Ergebnisse des Forschungsprojekts DigiLi siehe: Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht* (DigiLi). In K:ON-Sonderheft 4, S. 14-36. Siehe: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426

der kulturellen Teilhabe aller zu adressieren (vgl. Kerres, 2013: S. 74). Schließlich wird das Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix (2020) basierend auf den Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln für den Prozess der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht dimensioniert (vgl. Abb. 2).

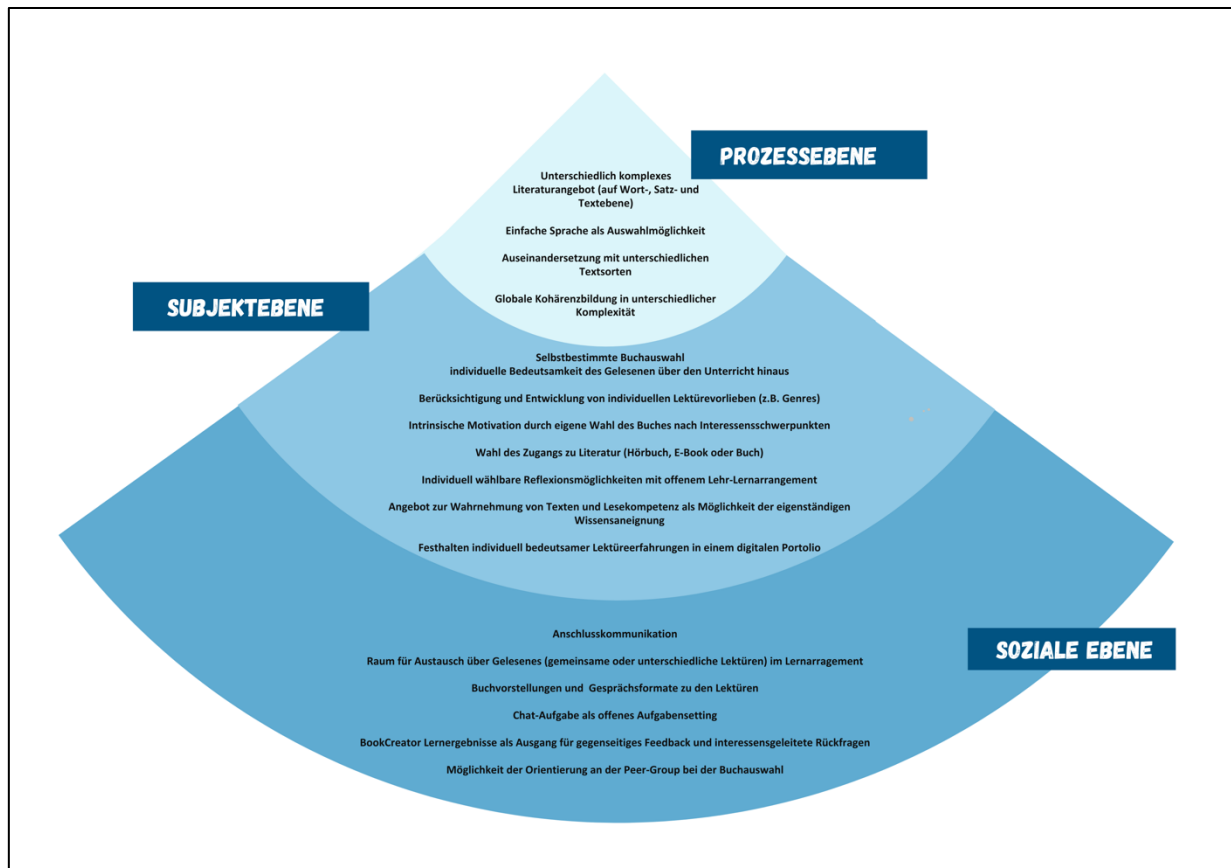


Abb. 2: Mehrebenenmodell der Textauswahl für inklusive Lehr-Lehrsettings, Modifikation nach Rosebrock & Nix (2020: 15)

3. Bücherkisten – Klassenlektüren zwischen Individualisierung und Gemeinschaftlichkeit

Im Rahmen des dritten Zyklus des *Design-based Research*-Projekts DigiLi wurde die begründete Buchauswahl erforscht und somit den Forschungsfragen nachgegangen, welche Lektüren von den Schüler*innen gewählt werden und nach welchen Kriterien die jeweilige Lektüre gewählt wird. Die Zusammenstellung einer Bücherkiste als Möglichkeit einer erweiterten Buchauswahl basiert auf dem Grundgedanken der Differenzierung der Lektüreauswahl in der Grundschule nach Leßmann (vgl. Leßmann, o. J.). Das Angebot einer breiten Buchauswahl stellt diesem Ansatz zufolge eine Möglichkeit der Berücksichtigung des individuellen Leseinteresses sowie der Identitätsbildung durch Mitbestimmung und dem dadurch erzeugten Raum der Mitteilung authentischer Leseindrücke dar. Dieses

Konzept der freien Lektüreauswahl wird in der Grundschule im Rahmen einer freien Lesezeit umgesetzt. Doch auch in der freien Literaturwahl im Rahmen der Lesezeiten wird die Wahl geeigneter Lektüre betont, die Schüler*innen sowie Lehrer*innen herausfordern kann. Neben der freien Textauswahl wird von Leßmann auch das Potenzial einer Klassenlektüre, als gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit für die Lerngruppe relevanten Themen sowie der Initiierung „gemeinsame[r] ästhetische[r] Sinnbildungsprozesse“ (Leßmann, o. J.) genannt. Darin zeigt sich das Spannungsfeld von Individualisierung, im Sinne einer Berücksichtigung von Lektürevorlieben und Wahlmöglichkeiten), und Gemeinschaftlichkeit (Anschlusskommunikation und Austausch in der Klasse).

Ausgehend von diesen Überlegungen sowie dem Potenzial einer erweiterten Lektüreauswahl hinsichtlich erhöhter Teilhabemöglichkeit, Lesemotivation, selbstgesteuerter und bedürfnisorientierter Lektüre und literarästhetischem Lernen wurde für das Lehr-Lernarrangement des Doppeljahrgangs 7/8 der Inklusiven Universitätsschule Köln eine erweiterte themengeleitete Lektüreauswahl in Form einer Bücherkiste entwickelt (vgl. Steck, 2009: S. 1-3; Gold, 2018: S. 34-35). Die Bücherkiste umfasst 15 literarische Texte, darunter Jugendromane, *Graphic Novels* bzw. Comics sowie Romane in Einfacher Sprache (vgl. Abb. 3). Die Texte unterscheiden sich im Umfang, der Schwierigkeit, in der Textaufmachung und den behandelten Themen (vgl. von Brand & Brandl, 2018: S. 140). Thematisch gerahmt wird die Bücherkiste durch die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen von 2015. Die Ziele berücksichtigen alle drei Dimensionen von Nachhaltigkeit – Soziales, Umwelt, Wirtschaft – und jeder der ausgewählten Texte nimmt Bezug auf eines oder mehrere der 17 Ziele, so beispielsweise Themen wie erneuerbare Energien, nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, Zugang zu Trinkwasser, Klimaschutz, Frieden, Zugang zu hochwertiger Bildung für alle Menschen oder Geschlechtergerechtigkeit. Die Schüler*innen setzen sich somit mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und Themen auseinander, während sie durch die Themenvielfalt sowie durch die verschiedenen Textsorten unterschiedliche inhaltliche und literarische Zugänge nach den eigenen Interessen und Vorlieben wählen können. Eine thematisch fokussierte Bücherkiste ermöglicht die Berücksichtigung der Potenziale freier Lektüreauswahl bzw. bedürfnisorientierter Textauswahl sowie der Klassenlektüre gleichermaßen, indem sich die Schüler*innen ein Buch aus der differenzierten Auswahl bedürfnisorientiert aussuchen und dadurch die Lektüre des gleichen Buches von mehreren Schüler*innen ermöglicht wird. Zugleich ermöglicht sie einen Austausch über das Gelesene im Themenfeld der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung.



Abb. 3: Bücherkiste, Foto: DigiLi

Die Lektürewahl der Schüler*innen wurde im DigiLi-Projekt durch digitale *BookTube-Videos*² begleitet, die den Schüler*innen kurze Einblicke in das jeweilige Buch und seine Themen sowie Hinweise zur Länge des Textes bieten (vgl. Abb. 4). Die *BookTube-Videos* standen den Schüler*innen jederzeit zur Verfügung und konnten so genutzt werden, um eine asynchrone auditiv-visuelle Unterstützung zu ermöglichen. So wurde ein multimodaler Zugang zur Buchauswahl angestrebt. Insbesondere von den Lehrer*innen der Jahrgangsstufe 7/8 wurden die *BookTube-Videos* und ihre wiederholbare Nutzung durch alle Schüler*innen als starke Entlastung in der Unterrichtsgestaltung wahrgenommen.

² Das Konzept *BookTube* hat sich in den letzten Jahren zu einer beliebten sozialen Austauschplattform für Bücher entwickelt. Ein *BookTube*-Kanal wird von einer Community auf einer Social-Media-Plattform gestaltet. Hier werden Videos mit buchbezogenen Inhalten erstellt, Bücher von Leser*innen rezensiert und diskutiert. Derzeit konzentrieren sich die meisten *BookTube*-Kanäle auf Titel für junge Erwachsene. Im DigiLi-Projekt wurden *BookTube*-Videos eingesetzt, um den Schüler*innen die vorausgewählten Bücher aus der Bücherkiste für die flexible Arbeit vorzustellen. Ebenfalls können Schüler*innen im Unterricht auch eigene *BookTube*-Videos erstellen und von ihrer individuellen Leseerfahrung erzählen.

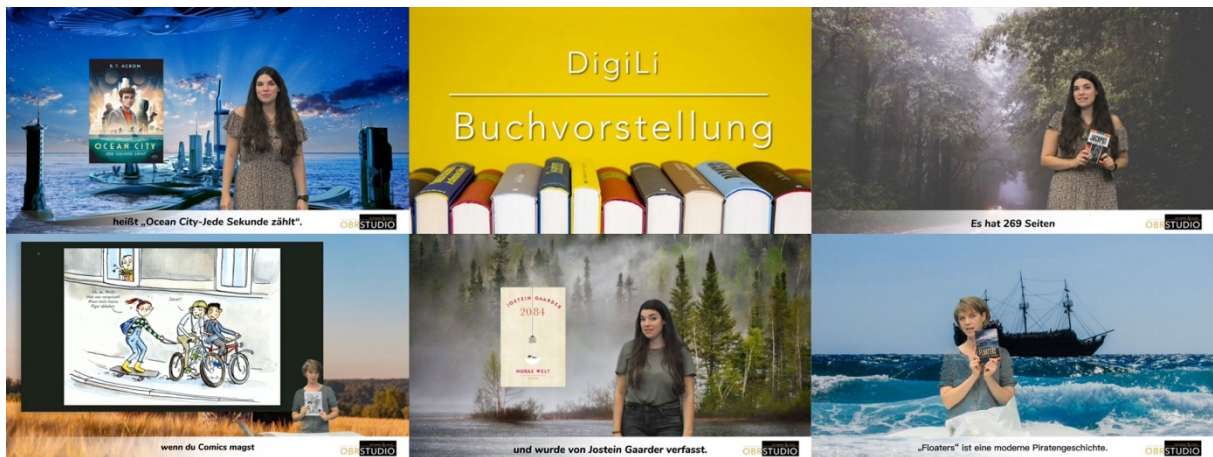


Abb. 4: BookTube-Videos, Foto: DigiLi

4. Ergebnisse der empirischen Befragungen zur Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht im Projekt DigiLi

Die Buchauswahl sowie die Auswahlkriterien der Schüler*innen wurden in dem hier vorgestellten Entwicklungszyklus genauer untersucht. Dabei wurde den Forschungsfragen „Welche Lektüren werden von den Schüler*innen ausgewählt?“ und „Nach welchen Kriterien wird die Lektüre ausgewählt?“ nachgegangen. Diesen beiden Fragen wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ nachgegangen. Die Daten des Erhebungszyklusses setzen sich aus einer quantitativen Erhebung in Form eines Onlinefragebogens mit 163 Teilnehmenden der Jahrgangsstufe 7/8 sowie einer qualitativen Erhebung mittels elf Leitfadenterviews mit einer heterogenen Proband*innengruppe zusammen. Die quantitative Datenauswertung basiert auf einer Häufigkeitsanalyse. Die qualitativen Daten wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse kategoriengeleitet ausgewertet. Dieses Vorgehen im Mixed-Methods-Design erschien hinsichtlich eines Überblicks der Lektürewahlentscheidungen aller Schüler*innen und der Möglichkeit tiefer Einblicke in Begründungszusammenhänge für die individuelle Lektürewahl sinnvoll.

In der Stichprobe waren Schüler*innen mit unterschiedlichen Lesekompetenzen und -selbstkonzepten vertreten sowie u. a. ein*e Schüler*in mit dem diagnostizierten Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung und zwei Schüler*innen mit einer diagnostizierten Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS). Die Heterogenität der Stichprobe war für die Erhebung wichtig, bei der Auswertung der Daten wurden Zuschreibungen, die häufig mit der Diagnose von Förderbedarfen einhergehen, allerdings vermieden. So lag der Fokus auf den individuellen Lese- und Lektürevorlieben der Schüler*innen jenseits von Differenzkonstruktionen und -zuschreibungen. Im Rahmen der Auswertung wurde die Buchauswahl hinsichtlich allgemeiner Auswahlkriterien, der Lesevorlieben, der *Peer-Group*-Abhängigkeit sowie des Einflusses der *BookTube-Videos* untersucht.

Wie die Ergebnisse der Auswertung des Online-Fragebogens zeigen, wurde das Angebot der 15 Titel in der Bücherkiste mit 13 Nennungen fast komplett berücksichtigt. Allerdings zeigt sich auch in der Abwahl von zwei Titeln der wichtige Hinweis, dass ein

durch Lehrkräfte ausgewählter Titel den Lektüreinteressen der Schüler*innen diametral entgegenstehen kann.

Bei der Abfrage der individuellen Lesepräferenzen mittels des Onlinefragebogens (n=163) wurde eine Vielzahl an Textsorten genannt (vgl. Tab. 1).

Textsorte	Stimmenanzahl	Prozentuale Verteilung
Fantasy-Buch	96	≈62%
<i>Graphic Novels, Comics, Mangas</i>	71	≈46%
Liebesgeschichten	38	≈25%
Biografien	17	≈11%
Kurzgeschichten	15	≈10%
Märchen	15	≈10%
Zeitschriften	14	≈9%
Gedichte	9	≈6%
Romane	5	≈3%
Krimis	5	≈3%
Sachtexte	3	≈2%
Abenteuergeschichten	2	≈1%

Tab. 1: Genannte Textsorten der befragten Schüler*innen im Onlinefragebogen (N=163)

Die Ergebnisse zur Textsortenpräferenz weisen darauf hin, dass insbesondere Comics bzw. *Graphic Novels* und Mangas vergleichsweise häufig als Textsorte präferiert wurden, begründet durch die Kombination aus Text und Bild. Die Vielfalt der Textsortenpräferenzen der Schüler*innen legt grundsätzlich den Bedarf einer erweiterten Buchauswahl offen, die verschiedene bzw. möglichst viele Textsorten abdeckt, um einer individualisierten und selbstgesteuerten Lektüreauswahl entgegenzukommen und eine übergreifende Lesemotivation zu ermöglichen. Ein weiterer Vorteil der Bereitstellung unterschiedlicher Textsorten besteht im Potenzial des Kennenlernens literarischer Vielfalt und dem Entstehen neuer Leseinteressen, insbesondere für Schüler*innen, die außerhalb des schulischen Kontextes nur wenig mit Literatur in Kontakt kommen. So wählte sich beispielsweise ein*e Schüler*in ein Buch als Schullektüre und ein weiteres Buch als Freizeitlektüre aus der Bücherkiste aus.

In den Interviews wurde neben der Textsortenpräferenz auch die Textlänge als Auswahlkriterium genannt: „Also ich habe halt auch nicht so jetzt zum Beispiel hier so ein ganz dickes Buch genommen mit viel Text so, weil ich dann Angst hatte, dass ich das dann nicht so ganz schaffe in der passenden Zeit“ (S26ZIII, 00:02:41-7). Auffällig war zudem, dass in den Interviews zehn von elf Schüler*innen die Lektüre eines Buches in Einfacher Sprache ablehnten. Als Begründung führten sie ihr Interesse an dem detaillierten Buchinhalt an. Im Fragebogen hingegen benannten 19 Schüler*innen das Interesse am Lesen eines Buches in Einfacher Sprache. Der Unterschied in den Antworten könnte auf den Effekt der sozialen Erwünschtheit im Interview und einer potenziell befürchteten Stigmatisierung zurückzuführen sein, was wiederum in der anonymen Situation der Onlinebefragung abgeschwächt sein könnte.

Die individuelle Buchauswahl wurde seitens der Schüler*innen häufig mit einem Interesse am Thema begründet: „Mir wurde halt vorgelesen, was da so passiert und dann fand ich das interessant“ (S27ZIII, 00:00:44-0). Zudem wurden das Cover, die Textsorte bzw. das Genre und die Buchlänge als Auswahlkriterien genannt. Ferner wurde die Text-Bild-Kombination bei Mangas, *Graphic Novels* und Comics von einigen Schüler*innen als Unterstützung beim Lesen wahrgenommen, wie von S26ZIII (mit diagnostizierter LRS) ausführt: „Ja. Also deswegen habe ich es auch als *Graphic Novel* genommen, weil [...] Also ich lese jetzt nicht so super viel halt und wenn eher *Graphic Novels*“ (00:00:56-0).

Die Arbeit im Medienverbund wurde von den befragten Schüler*innen hingegen lediglich als Ergänzung zum Buch bevorzugt: Das Hören eines entsprechenden Hörbuchs bzw. -spiels sowie das Schauen des Filmes zum Buch als Unterstützung wurden von vielen Schüler*innen abgelehnt, begründet durch die Befürchtung, dass diese die Inhalte nicht ausreichend verinnerlichten und sich die Inhalte des Filmes zu jenen im Buch unterscheiden könnten. Einige Schüler*innen empfanden Hörbücher und -spiele hingegen als Entlastung, da sie zu einem tiefergehenden Verständnis verhelfen können. Die BookTube-Videos wurden im Verlauf des Auswahlprozesses lediglich gezielt eingesetzt und dienten dabei primär der Bestätigung einer Präferenz oder dem näheren Betrachten einer Vorauswahl.

Ein weiterer erhobener Aspekt für die Begründung der Buchauswahl lag in der Orientierung an der *Peer-Group*. Die Gruppenzugehörigkeit wurde im Kontext der gemeinsamen Wahl einer Lektüre betont. Ein*e Schüler*in mit einem diagnostizierten Förderbedarf äußerte beispielsweise den Wunsch das gleiche Buch wie andere Schüler*innen zu lesen. Einige Schüler*innen formulierten die gleiche Buchauswahl zudem als unterstützend, da sie sich über den gleichen Text intensiver austauschen und bei Aufgabenbearbeitungen helfen könnten. Gleichzeitig formulierten hingegen einige Schüler*innen ihre Präferenz für das Lesen unterschiedlicher Lektüren innerhalb ihrer *Peer-Group* und begründeten dies durch die Ermöglichung einer natürlichen Gesprächssituation; die Anschlusskommunikation zu verschiedenen Büchern käme somit dem Austausch über Bücher außerhalb des Klassenraums näher. S23ZIII betont, dass das Lesen unterschiedlicher Bücher dazu führe, dass es „mehr als nur ein Buch ist, dass man in der Schule gelesen hat“.

Proband*in S23ZIII beschreibt eine potenziell entstehende Lesemotivation durch die Büchervielfalt bzw. durch das Lesen verschiedener Bücher: „Also, wenn ich das mit jemanden rede und dann möchte ich halt natürlich auch unterschiedliche Meinungen vom anderen Buch hören. Vielleicht gefällt es mir dann und dann will ich es auch lesen“ (S23ZIII, 00:04:58-2). Dies ermöglicht eine Steigerung der Lesemotivation sowie möglicherweise auch des Leseselbstkonzeptes durch Gruppenzugehörigkeit zur *Peer-Group*, was einer Förderung auf Subjekt- sowie sozialer Ebene nach Rosebrock & Nix (2020) entspricht. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen das Bedürfnis des Austausches zu unterschiedlichen Büchern aufwiesen und dass die Buchauswahl entscheidend für eine authentische Anschlusskommunikation ist. Dadurch kann gleichermaßen die Förderung der Lesekompetenz und der literarischen Bildung, im Sinne einer Persönlichkeitsbildung und das „Erkennen und Erfahren von (sprach)-ästhetischer Gestaltung“ (Böhme et al., 2018: S. 2), erreicht werden.

5. Implikationen für Forschung und Praxis der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht

Aufbauend auf den Ergebnissen des Erhebungszyklus aus dem DigiLi-Projekt stellt sich weiterhin die Frage, wie in der Praxis die Buchauswahl in inklusiven Lehr-Lernsettings gestaltet werden kann. Eine Bücherkiste kann auf unterschiedliche Weise erstellt werden; beispielsweise zu einem übergeordneten Thema oder frei nach den Interessen der Lerngruppe. Die Bücherkiste kann unter Mitgestaltung von Schüler*innen zusammengestellt werden oder aus Vorschlägen der Lehrpersonen bestehen. Dabei könnten auch unterschiedliche Kriterien, wie die Varianz der Textsorten, durch die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen erarbeitet oder aufgestellt werden (vgl. Abb. 2).

Um eine konkrete Auswahl treffen zu können und Buchvorschläge der Schüler*innen einzubeziehen, kann methodisch unterschiedlich vorgegangen werden. Beispielsweise könnten alle Schüler*innen begrenzte Stimmen zur Verfügung haben und diese auf die Bücher verteilen; z. B. jede*r Schüler*in hat drei Stimmen, die verteilt werden können, entweder alle an ein Lieblingsbuch oder verteilt auf mehrere Bücher. Dabei muss zuvor bestimmt werden, unter welchen Bedingungen die Bücher in die Bücherkisten integriert werden. Hier könnten alle Bücher mit mindestens einer Stimme oder die zehn meistgewählten Bücher unter Berücksichtigung einer Textsortenvielfalt im Hinblick auf inklusives Lernen in eine gemeinsame Bücherkiste aufgenommen werden.

Auch wäre ein Ampelsystem denkbar, das bezüglich der gemeinsamen Buchzusammenstellung durch Lernende und Lehrende genutzt werden könnte. Hier werden Klebepunkte für die Bücher entsprechend der Ampelfarben verteilt, die für die Präferenzen und die Eignung der Bücher für die Bücherkiste stehen (Grün = „würde ich gerne in die Bücherkiste aufnehmen/sehr gut geeignet“, gelb = „es ist in Ordnung, wenn wir dieses Buch in die Bücherkiste aufnehmen/geeignet“ und rot = „auf keinen Fall in die Bücherkiste aufnehmen/nicht geeignet“).

Der aktive Einbezug aller Schüler*innen erfordert seitens der Schüler*innen (und der Lehrkräfte) eine regelmäßige Beschäftigung mit literarischen Texten. Des Weiteren können sich Schüler*innen selbständig mit Aspekten der literarischen Wertung auseinandersetzen. Es ist bedeutend, dass diese Prozesse von der Lehrkraft angeleitet werden, so dass sich die Schüler*innen sukzessiv mit diesen Prozessen vertraut machen und die benötigten Kompetenzen erwerben können. Auch sollte die Lehrkraft begleitend darauf achten, dass die Buchauswahl den Bedürfnissen und Kompetenzstufen der inklusiven Lerngruppe entspricht. Bei der darauffolgenden individuellen Buchauswahl nimmt die Lehrkraft eine beratende Rolle ein. Dabei ist bedeutend, dass die Schüler*innen genug Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, um sich intensiv mit der Bücherkiste auseinanderzusetzen. Im nächsten Schritt begleitet die Lehrkraft die Schüler*innen beratend, so dass sie sich ein Buch auswählen können, das ihren Lernvoraussetzungen entspricht, z. B. hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Umfang des Buches, Textsorten und Themen. Unterstützend können hier – wie zuvor beschrieben – vorbereitete BookTube-Videos eingesetzt werden. Die Bedeutungen und der genaue Einsatz der Bücherkisten und ihrer Zusammenstellung sollten in jedem Fall an die Lerngruppe sowie an das überlegte Lernszenario und -ziel angepasst werden.

Schließlich bildet die Zusammenstellung einer Bücherkiste eine Möglichkeit der Wegbereitung hin zu einer Öffnung der Lektüreauswahl in der Sekundarstufe I wie sie in der Grundschule bereits praktiziert und theoretisch konzeptionell reflektiert wird (vgl. Leßmann, o. J.). Darauf aufbauend könnte die Individualisierung der Textauswahl als Türöffner für ritualisierte Lektürezeiten in der Sekundarstufe I dienen, die in einem offenen Lehr-Lernsetting ritualisiert mit jeder Lektüre durchführbar wären. Dabei ist es ebenso denkbar, dass Bücherkisten durch von Schüler*innen gelesene Bücher erweitert werden, um die Schüler*innen gezielt in die Lektüreauswahl für die Bücherkisten einzubinden. Bücherkisten dienen im Hinblick auf das inklusive Lernen als strukturierte Orientierungsmöglichkeit. Die Buchauswahl erlaubt neben der Orientierung an einer begrenzten Buchanzahl auch die Orientierung an der Peer-Group, aus der ein vereinfachter Austausch entstehen kann. Somit eignet sich die Bücherkiste vor allem in inklusiven Lehr-Lernsettings, muss jedoch wie beschrieben eingeführt werden. Zudem muss die Buchauswahl beratend begleitet werden, sodass sich alle Schüler*innen ein für sie individuell passendes Buch auswählen können.

Die hier vorgestellten Überlegungen beziehen sich auf die Erkenntnisse aus dem Di-giLi-Forschungsprojekt, das in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln durchgeführt wurde. Über die Ergebnisse dieses Erhebungszyklus hinaus wurde deutlich, was sich am Beispiel der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht auch auf andere Fächer und die Frage der Gegenstandswahl für inklusive Lehr-Lernsettings beobachten lässt. Die Gegenstandswahl muss sich an den thematischen Interessen der Schüler*innen orientieren. Dies ist im Sinne des Postulats der Schüler*innen-Orientierung bezüglich der Unterrichtsgestaltung sicherlich nicht neu. Hinsichtlich der Individualisierung des Lernens gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass der Austausch über das Gelernte bzw. Gelesene – insbesondere in inklusiven Lehr-Lernsettings – von grundlegender Bedeutung

ist. So sind Lehrkräfte und Forschende herausgefordert, Konzepte für das gemeinsame Lernen zu entwickeln, auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung von Kooperation.

6. Bibliografische Angaben

- Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2021). Lesen mit allen Sinnen – digital und analog. Ideen für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen am Beispiel des Bilderbuchs *Das schwarze Buch der Farben*. In *Buch&Maus Fachzeitschrift des SIKJM* (3), S. 10–12.
- Böhme, Katrin; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Pieper, Irene; Fässler, Dominik; Depner, Simone; Kernen, Nora & Siebenhüner, Steffen (2018). Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. *leseforum*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.02.2024).
- Brand, Tilman von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. In *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 66 (1), S. 74-78.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2018). Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Cope, Bill, & Kalantzis, Mary (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster & New York: Waxmann Verlag, S. 308-323.
- Dannecker, Wiebke (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. Stuttgart: Fillibach/Klett, S. 211-222.
- ___ (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In Kleinbub, Iris; Müller, Beate & Müller, Kathrin (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Basel/Weinheim: Beltz, S. 75-88.
- ___ (2020). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ___ (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomas Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten*.

- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien. WBG und avl-digital*, S. 375-400. DOI: <https://doi.org/10.21248/gups.73886>
- ___ & Groß-Kunkel, Anke (2024). „Es ist immer so ein Abwägen“ – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht. In: *k:ON-Sonderheft 2024*. S. 37-53. Siehe: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2239/2427
- Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht* (DigiLi). In *k:ON-Sonderheft 4*, S. 14-36. Siehe: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426
- ___ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić ‚Wie der Soldat das Grammophon repariert‘ als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht 1*, S. 45-59.
- Dube, Juliane & Prediger, Susanne (2017). „Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik“. *leseforum.ch* 1/2017. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.02.2024).
- Feuser, Georg (2013). Die ‚Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hg.), *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282–293.
- Frickel, Daniela & Kagelmann, André (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129-148.
- Gold, Andreas (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch 176*, S. 6-18.
- Kelly, Anthony E. (2013). When is Design Research Appropriate? In Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hg.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), S. 73-87.
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg Verlag.
- Leßmann, Beate (o. J.) <https://www.beate-lessmann.de/lesen/lesezeit.html>. (zuletzt aufgerufen am 27.05.2023).
- Naugk, Natascha; Ritter, Alexander; Ritter, Michael & Zielinski, Sven (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Prediger, Susanne (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In Bruder, Regina; Hefendehl-Hebeker, Lisa; Schmidt-Thieme, Barbara

- & Weigand & Hans-Georg (Hg.): *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 443-462.
- ___; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg & Ralle, Bernd (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65 (8), S. 452-457.
- Rosebrock, Cornelia, & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steck, Andrea (2009). *Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbau- steine für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Über die Autorinnen

Caroline Ambrosini (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert, arbeitete von 2021 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit und hat 2024 ihr Referendariat am Studienseminar Siegburg erfolgreich abgeschlossen.

Kontakt: caroline.ambrosini@yahoo.de

Leonie Carell (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert und ist seit 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und arbeitete von 2021 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit. Sie ist Stipendiatin der Mercator-Stiftung und promoviert zu Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Theaterspiel im Literaturunterricht.

Kontakt: leonie.carell@uni-koeln.de

Wiebke Dannecker (Dr.) ist seit 2017 Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt.

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de