

Wiebke Dannecker, Caroline Ambrosini, Leonie Carell,
Sophie Spieß, Kerstin Ziemer

Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inkluisiven Literaturunterricht (DigiLi)

Abstract

Ausgehend von dem von Hennies & Ritter (2013) beschriebenen Spannungsfeld *Gemeinsamkeit und Individualisierung* in Bezug auf das fachliche Lernen im inklusiven Deutschunterricht differenziert der vorliegende Beitrag dieses Spannungsfeld auf der Grundlage empirischer Daten aus. Dazu stellt der Artikel Ergebnisse des vom BMBF geförderten DigiLi-Projekts vor, das sich anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2020: S. 82 f.; Ziemer, 2018: S. 42 ff.) der Fragestellung widmet, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beitragen kann, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu realisieren (vgl. Kerres, 2013: S. 74).

Based on the tension between *commonality and individualization* described by Hennies & Ritter (2013) in relation to subject-specific learning in inclusive German lessons, the article can differentiate this tension on the basis of empirical data. Thus, this paper presents the results of the BMBF-funded DigiLi project, which, based on existing research results (cf. Dannecker, 2020: p. 82 f.; Ziemer, 2018: p. 42 ff.), addresses the question of the extent to which a media-supported learning offer can contribute to achieving the educational goal of cultural participation for all (cf. Kerres, 2013: p. 74).

Schlagwörter:

Literarisches Lernen, Inklusion, digitale Medien, kommunikationsbasierte Kooperation, fachdidaktische Entwicklungsforschung
Literary Learning, Inclusion, Digital Media, Communication-based Cooperation, Design-based Research

1. Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht

Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen und sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018: S. 9).



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Mit dieser Definition ist zugleich das Spannungsfeld benannt, in dem sich Lehrkräfte konzeptionell bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung bewegen, wenn sie sich dem Anspruch stellen, Lernarrangements heterogenitätssensibel zu gestalten. Hielten Hennies & Ritter vor mehr als zehn Jahren fest, dass die vorliegenden deutschdidaktischen und inklusionsdidaktischen Modelle „die Vielschichtigkeit und die Bandbreite von heterogenen Voraussetzungen, wie sie die SchülerInnen in der inklusiven Schule mitbringen“ (Hennies & Ritter, 2013: o. S.) noch nicht ausreichend berücksichtigten, so lässt sich beobachten, dass sich die Deutschdidaktik in den letzten Jahren diesem Desiderat gewidmet hat und Fragen der Textauswahl, der Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzkategorien, auch in intersektionaler Perspektive, des *Universal Designs* oder der Wahl fachdidaktischer Zugänge diskutiert (für einen Überblick siehe: Dannecker & Schindler, 2021: o. S.).

In ihrem Beitrag *Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik. Ein Problemaufriss* stellen Hennies & Ritter (2013) unter anderem heraus, dass für die Entwicklung einer inklusiven Deutschdidaktik die Reflexion des Verhältnisses von ‚Individualisierung und Gemeinsamkeit‘ nützlich sein könnte, um bestehende Differenzierungskonzepte so weiterzuentwickeln, dass sie den erweiterten Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts genügen können (vgl. Hennies & Ritter, 2013: o. S.). Aufgabe einer inklusiven Deutschdidaktik ist es dabei, „für die jeweilige Lerngruppe ein angemessenes Verhältnis von individualisierten Zugängen und Gemeinsamkeit – sowohl in Sozialformen als auch in der Bearbeitung des fachdidaktischen Gegenstands – zu finden“ (Hennies & Ritter, 2013: o. S.). Bezugnehmend auf das beschriebene Spannungsfeld und das festgestellte Desiderat, dass „konzeptionelle Überlegungen zur Konkretisierung einer solchen inklusiven Didaktik allerdings noch aus[stehen], in denen sowohl die Gemeinsamkeit des Gegenstandes als auch die individualisierenden Zugänge reflektiert werden“ (ebd.), folgt das DigiLi-Projekt diesem Forschungsdesiderat aus interdisziplinärer Perspektive. Als Kooperationsprojekt zwischen dem Fachbereich Deutschdidaktik und der Inklusionsdidaktik gehen die Forschenden der Forderung nach, deutschdidaktische und inklusionsdidaktische Aufgabenbereiche zu verknüpfen. Das DigiLi-Projekt leistet einen Beitrag zur interdisziplinären Forschung für die theoretisch konzeptionelle Fundierung und empirische Erprobung inklusiven Fachunterrichts in der Sekundarstufe I.

Hinsichtlich der Gestaltung eines fachspezifischen Lernarrangements zur Lektüre einer Ganzschrift im Jahrgang 7/8 müssen sich Inklusionsdidaktik und Fachdidaktik zunächst auf ein Inklusionsverständnis einigen, das im Falle des 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 DigiLi-Projekt 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 Lernenden 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. Dannecker & Schindler, 2021: S. 6; Dannecker, 2023: S. 394).

In Anlehnung an die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (vgl. Ziemer, 2018: S. 93) erfolgt im Projekt zunächst die Strukturierung des Lernprozesses, der einerseits für viele Schüler*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe (FB)¹ – 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 (vgl. Ziemer, 2018: S. 124ff.) in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erreicht werden.

2. Lernen mit digitalen Medien

Mit dem Einbezug digitaler Medien in die Gestaltung inklusiver Lernsettings ist die Grundannahme verbunden, dass diese

gänzlich neue Arbeitsformen, unterschiedliche Zugänge zu Informationen und Wissen und damit automatisch auch eine andere Lernkultur in deutschen Schulen [zu etablieren vermögen], die das Potenzial besitzt, Inklusion auf der Grundlage eines veränderten Unterrichtskonzeptes der Gesellschaft stärker zu verankern und Teilhabe zu ermöglichen (Schulz, 2018: S. 364).

Um diese Annahme Realität werden zu lassen, bedarf es allerdings eines Rahmens, der sowohl die Professionalisierung des Personals als auch die theoretisch-konzeptionelle Einbettung an den Schulen erfordert (vgl. ebd.). Das Fehlen empirisch fundierter Kon-

¹ Diagnostizierte Förderbedarfe sind als Kategorisierungen zu verstehen, die in der Schulpraxis zwar Anwendung finden, jedoch folgt das DigiLi-Projekt einem Inklusionsverständnis jenseits dieser Differenzkonstruktionen, indem allen Schüler*innen ein Lernangebot gemacht wird, das ihre individuellen Ausgangslagen berücksichtigt. Damit stellt sich das Forschungsprojekt dem Widerspruch, der sich aus einer Diskrepanz der Systemlogiken ergibt, und dem Mehraufwand, der angesichts des Bestrebens einer bestmöglichen Unterstützung der Schüler*innen zu leisten ist.

zepte für das Lernen mit digitalen Medien im Literaturunterricht wurde mehrfach benannt (vgl. Möbius, 2014: S. 341; Gailberger, 2018: S. 7). Diesem Forschungsdesiderat folgend, widmet sich das Entwicklungs- und Forschungsprojekt DigiLi dem Lernen mit digitalen Medien in heterogenen Lerngruppen, d. h. der Gestaltung und empirischen Erprobung von Lernarrangements, in denen digitale Medien unterstützende und ermöglichende Funktionen einnehmen.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu Konzepten für das Lernen mit digitalen Medien in inklusiven Lerngruppen und für die Teilhabe aller Schüler*innen an der digitalen Gesellschaft jedoch noch nicht umfassend (vgl. Schulz, 2021: S. 32). Drossel, Eickelmann & Vennemann (2019) stellen in den Befunden der ICILS 2018² beispielsweise heraus, dass Schüler*innen aus benachteiligten Familien deutlich geringere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aufweisen als Schüler*innen aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Gleichzeitig stellen digitale Medienformate für viele Schüler*innen das erste Zugriffsformat und oftmals die Ermöglichung von Teilhabe an der Kultur überhaupt dar (vgl. Heinen & Kerres, 2017). Digitales Lesen und Schreiben sollte dabei reflektiert und gleichermaßen „in eine analoge als auch digitale Schreib- und Lesesozialisation eingebunden sein“ (Rezat, 2022: S. 13; vgl. auch Lauer, 2020: S. 101). Die Unterstützung durch digitale Medien für das Lernen im inklusiven Literaturunterricht und die Potenziale solcher Lehr-Lern-Arrangements sind bislang fachspezifisch noch wenig erprobt und es gilt beim Zusammendenken der beiden Bereiche Synergieeffekte aufzuschlüsseln (vgl. Müller, Carell, Dannecker & Ziemer, 2023).

In der Entwicklung und Forschung des Projekts wurden gleichermaßen das Lernen mit digitalen Medien zur Individualisierung als auch das Lernen mit digitalen Medien in kollaborativen Lernumgebungen fokussiert (vgl. Schulz, 2018: S. 347). Die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements ist damit zum einen vielversprechend in Bezug auf Individualisierung und Personalisierung von Lernprozessen, indem beispielsweise den Schüler*innen Inhalte so zur Verfügung gestellt werden, dass sie sich an „die Lernvoraussetzungen des und der Einzelnen anpassen“ (ebd.). Zum anderen kommt dem Lernen mit digitalen Medien in „kollaborativen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung zu“, wenn in gruppenbezogenen Ebenen „das digitale Medium als Werkzeug betrachtet [wird], das Schülerinnen und Schülern hilft, Lerninhalte mit digitalen Medien zu be- und verarbeiten“ (ebd.).

Im Kontext der Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) bot sich die Integration digitaler Medien nicht nur unter den genannten Gesichtspunkten an, sondern auch, weil die Jahrgänge der Sekundarstufe I als Tablet-Klassen die entsprechende Erfahrung im Umgang mit der Hardware mitbrachten. Gleichzeitig hat der pandemiebedingte Distanzunterricht gezeigt, dass das Lernen in digitalen Räumen für viele Schüler*innen Exklusionsrisiken birgt (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020: S. 191), dem hier entgegengewirkt werden sollte.

² Mit der Schulleistungsstudie *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018* wurden computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich erhoben.

3. Methodisches Vorgehen im Forschungs- und Entwicklungsprojekt DigiLi

Mit *Design-based Research* wurde ein Forschungsansatz gewählt, der gleichermaßen auf die Entwicklung und empirische Erprobung eines Lernarrangements in fachdidaktischer Perspektive ausgerichtet ist. Da die „Entwicklung einer Lernumgebung im *Design-based Research* wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses“ (Dube, 2018: S. 52) ist, „stehen vor allem die Lernenden im konkreten Umgang mit den Materialien bzw. neuen Unterrichtsmethoden“ (ebd.) im Fokus der Erhebung. Die Konzeption von Lernarrangements und die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen seitens der Schüler*innen sind somit forschungsleitend. Zugleich ermöglichen die empirischen Erkenntnisse die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht. Dabei war die Forschung im DigiLi-Projekt durch ein enges Zusammenspiel von Forschungs- und Entwicklungsarbeit gekennzeichnet, da das Design des digitalen Lernarrangements über die Erprobung einzelner Lernsituationen hinaus in die Unterrichtsgestaltung für eine gesamte Lerneinheit an der IUS eingebettet war. Seitens der Schule war eine Passung des Lernarrangements in die strukturellen Konzepte der Schule eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation.

3.1 Ziele des Projekts & Rahmenbedingungen

Das Projekt DigiLi zielt auf die Erforschung des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Literaturunterricht. Dabei wurde die theoriebasierte Entwicklung und Erprobung eines digitalen und barrierefreien Lehr-Lehrarrangements für inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe I angestrebt. Es beabsichtigt Ergebnisse darüber, wie allen Schüler*innen ein individueller und zugleich gemeinsamer Zugang zu Literatur ermöglicht werden kann. Somit stellt sich das Projekt den aktuellen Herausforderungen der inklusiven (Literatur-)Unterrichtspraxis. Dieser Herausforderung wurde aus interdisziplinärer Perspektive in einem Zeitraum von drei Jahren nachgegangen. Dabei wurden die Daten im Doppeljahrgang 7/8 erhoben und die entwickelten (digitalen) Lernszenarien dort erprobt. Die Lerngruppe wies eine hohe Heterogenität auf: Neben Heterogenität in den vorunterrichtlichen Vorstellungen waren auch verschiedene diagnostizierte FB, wie Geistige Entwicklung, Lernen, Hören und Kommunikation, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Schüler*innen mit weiteren Diagnosen, wie LRS, in der Lerngruppe vertreten.

Der Deutschunterricht an der IUS ist in der Lernzeit Deutsch organisiert und in sogenannten ‚Lerndörfern‘ strukturiert. Darin wird den Schüler*innen ein Aufgabenset mit differenzierten Wahlmöglichkeiten angeboten. Ein Lerndorf/-arrangement bietet Raum für eine Art Planarbeit im Fach Deutsch zu den jeweils behandelten Themen und Gegenständen. Zudem ist dieses Lernarrangement anschlussfähig an verschiedene Umsetzungsformen wie z. B. an Freiarbeit oder Projektarbeit (vgl. weitere Erläuterungen zum Lerndorf-Konzept: Carell & Dannecker, 2023a: S. 285ff.). Das im Projekt DigiLi entwickelte

digitale Lernarrangement ermöglicht den Schüler*innen ein binnendifferenzierendes Angebot an Lernaufgaben mit unterschiedlichen Zugängen zur gelesenen Ganzschrift und zum literarästhetischen Lernen, in dem sie individuell und kooperativ, mehrsinnlich und produktiv lernen und arbeiten können (vgl. Carell & Dannecker, 2023b: S. 29-30). Dieses Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt: „keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden“ (von der Groeben, 2020: S. 23). Stattdessen wählen die Schüler*innen über die verschiedenen Zugänge analytisch-untersuchend, kreativ-performativ und kommunikativ-handelnd ihre präferierte Auseinandersetzung mit dem gelesenen Jugendroman. Damit folgt das Projekt dem eingangs beschriebenen reflexiven Verständnis einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung (vgl. Cope & Kalantzis, 2017: S. 321) und einer Individualisierung von Lernprozessen, das den heterogenen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lerngruppe individuell gerecht wird (vgl. von Brand, 2010: S. 210). Gleichzeitig gilt es hinsichtlich der Individualisierung des Lernens zu berücksichtigen, dass der Austausch über das Gelernte bzw. Gelesene – insbesondere in inklusiven Lehr-Lernsettings – von grundlegender Bedeutung ist. In diesem Sinne zielt das im Projekt entwickelte Lernarrangement auf die Kooperation der Schüler*innen untereinander, im Sinne eines arbeitsteiligen Handelns in positiver Abhängigkeit und einer dialogisch-kommunikativen Kooperation der Schüler*innen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten.

3.2 Forschungsdesign, -logik und -fragen

Das BMBF-Projekt DigiLi geht, wie eingangs beschrieben, der übergeordneten Forschungsfrage nach: Welche Potenziale bieten sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht? Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker, 2014; 2018; Dannecker & Maus, 2016; von Brand & Brandl, 2017; Ziemer, 2018: S. 42ff.) wird das Lernen mit digitalen Medien im Sinne einer gestaltungsorientierten Didaktik erprobt. 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 reformuliert sowie Entwicklungsprozesse und -prinzipien festgehalten“ (Dube, 2018: S. 52).

Die Ausrichtung auf die theoriebasierte Entwicklung sowie die angestrebte empirische Erprobung eines Lernszenarios wurde mit dem Forschungsansatz der *Design-based Research* realisiert. Aus diesem Ansatz resultierte ein zyklisches Vorgehen, bei dem die einzelnen Zyklen die folgenden Zyklen bedingten. Die Forschung des Projektes wurde in einer Vorerhebung sowie vier Forschungszyklen durchgeführt (vgl. Abb. 1).

Zu Beginn der Forschung wurden im Rahmen von vier dem Projekt assoziierten Masterarbeiten die Bedarfe von acht Eltern, Schüler*innen sowie Lehrkräften der IUS erhoben.

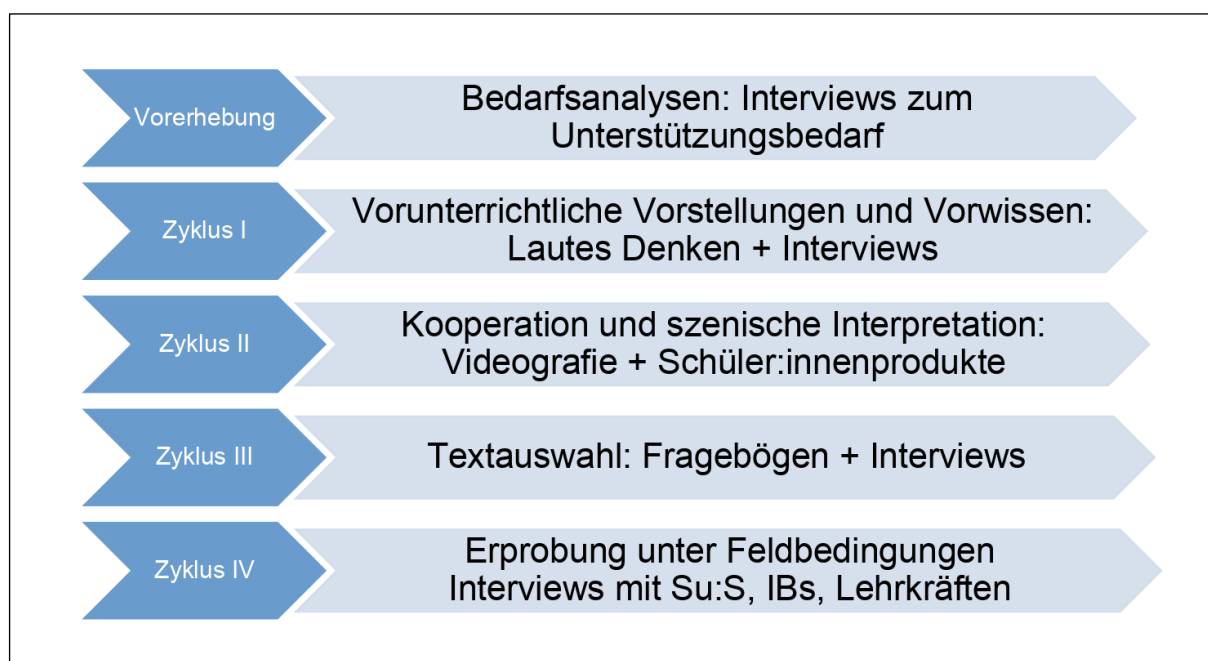


Abbildung 1: Überblick der Erhebungszyklen

Aus den Ergebnissen der Bedarfsanalysen resultierte das Vorhaben der Entwicklung eines digitalen Aufgabensettings in Form einer App sowie die Erhebung vorunterrichtlicher Vorstellungen der Schüler*innen. Dies wurde in Zyklus I mit der Forschungsfrage: „Welche Ausgangspunkte der Schüler*innen werden in Bezug auf das literarische Lernen und den Umgang mit digitalen Medien deutlich?“ mit dem Verfahren des Lauten Denkens in Kombination mit einem Leitfadeninterview (Dannecker, 2015) untersucht. Sieben Schüler*innen mit und ohne diagnostizierten FB lasen dabei einen Textausschnitt des Romans *2084-Noras Welt* von Jostein Gaarder (2013) und formulierten zunächst ihre individuellen Gedanken zum Text. Im Anschluss an das Lesen und Laute Denken wurden den Schüler*innen im Leitfadeninterview Fragen zum gelesenen Text und zu möglichen Hilfestellungen gestellt. Die Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Die Analyse erfolgte kategoriengeleitet mit einem deduktiv und induktiv herausgearbeiteten Kategoriensystem.

Forschungsleitend für den zweiten Zyklus, der sich in drei Teile gliedert, war das (Design-)Prinzip der Kooperation. Zyklus II.1 unterliegt der Forschungsfrage „Inwiefern kann Kooperation das literarische Lernen im inklusiven Unterricht ermöglichen und welche Rolle spielen digitale Medien dabei?“. Dies wurde in Form eines inklusiven Aufgabensettings erprobt, bei dem die Schüler*innen mit und ohne diagnostizierten FB als Gruppe einen Trailer zu dem Roman *2084-Noras Welt* erstellten. Die Auswertung der Videografie des unterrichtlichen Geschehens bei der Erstellung des Trailers erfolgte analog zum ersten Zyklus mittels Qualitativer Inhaltsanalyse. Die Proband*innengruppe bestand erneut aus den zwei Schüler*innen mit diagnostiziertem sowie zwei Schüler*innen ohne diagnostizierten FB.

Zyklus II.2 untersucht weiterhin die Kooperation in einer heterogenen Gruppe, hier in einem Aufgabensetting zur Erstellung von Standbildern. Die erhobenen Daten bestehen aus Videographien. Diese wurden wie auch der Zyklus zuvor im Hinblick auf Aspekte kooperativen und literarischen Lernens mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Während der Aufgabenbearbeitung zum Standbild lasen Schüler*innen zunächst die Textstellen und bedienten sich des ausliegenden Kostüm- und Requisitenangebots. Darauf wurden die Standbilder mit wechselnden Rollen gebaut. In einem letzten Schritt erfolgte ein Reflexionsgespräch über die als Fotos festgehaltenen Standbilder, was einen erneuten vertieften Bezug zum Text in Verbindung zu den Standbildern ermöglichen sollte.

Die Datenerhebung in Zyklus II.3 zielte auf eine Rückmeldung zur Gestaltung des Lernarrangements mit der digitalen Lernplattform *Lernlog* und wurde damit eingeleitet, dass die Schüler*innen gebeten wurden, ihr Portfolio, das sie mit der App *BookCreator* zum Lerndorf erarbeitet hatten, zu öffnen. Dies sollte im Sinne eines *Stimulated Recalls* eine Reflexion des eigenen Lernwegs anregen. Ergänzend wurden die Proband*innen gebeten, einen Fragebogen auf ihrem Tablet auszufüllen. Die Versuchsleiter*innen begleiteten die Proband*innen beim Ausfüllen. Die Stichprobe umfasste vier Schüler*innen, darunter zwei Schüler*innen mit diagnostiziertem FB. Aus den Ergebnissen der Erprobung des Lerndorfprototypen resultierte ein erneutes Re-Design der Aufgabenstrukturen sowie die Weiterentwicklung der parallel entwickelten DigiLi-App. Bei deren Entwicklung wurde daher auf vielfältige und kleinschrittige Aufgabenstellungen, ein Belohnungssystem sowie ein erhöhtes Maß an Möglichkeiten der Anschlusskommunikation geachtet.

Zyklus III erforschte die begründete Buchauswahl und ging somit den Forschungsfragen: „Welche Lektüren werden von den Su*S gewählt?/Wonach werden die Lektüren ausgewählt bzw. nach welchen Kriterien wird die Lektüre gewählt?“ nach. Dazu wurden aus einer heterogenen Proband*innengruppe 155 quantitativen Fragebögen ausgewertet sowie elf qualitative Leitfadeninterviews. Die Auswertung der quantitativen Daten der Fragebogenumfrage erfolgte als Häufigkeitsanalyse. Die Auswertung der qualitativen Daten wurde hingegen erneut mit der Qualitativen Inhaltsanalyse kategoriengeleitet durchgeführt.

In Kooperation mit einer Kölner Mediendesignagentur wurde die DigiLi-App entwickelt, die ein digitales barrierearmes und interaktives Lernarrangement abbildet. In diesem wurden die Wünsche und Visionen der Schüler*innen sowie der Forscher*innen und des pädagogischen Personals (Lehrer*innen und Inklusionsbegleiter*innen) in Hinblick auf die Barrierefreiheit und Teilhabemöglichkeit für alle Schüler*innen angestrebt. Die Web-App präsentiert ein digitales Lerndorf, in dessen Häusern sich Aufgabenpakete mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Lernwegen (analytisch, kreativ-performativ und kommunikativ-handelnd) befinden. Mittels dieser können die Schüler*innen ihren präferierten Lernweg selbst gestalten und Fortschritte dokumentieren. Das Lerndorf wurde als Zyklus IV.1 in den Jahrgängen 7/8 erprobt. Während ausgewählter Lernzeiten wurden strukturierte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Durch diese sollte v. a. sichtbar

werden, inwiefern eine Kooperation mit digitalen Medien und die Ermöglichung kooperativen Arbeitens erkennbar war, was auch ein Anliegen der DigiLi-App darstellt. (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Einblick in die Arbeit mit der DigiLi App

Eine im Vergleich zum Prototypen re-designete Aufgabe in der DigiLi-App ist die Chat-Aufgabe. Diese wurde hinsichtlich der Anschlusskommunikation zu unterschiedlichen Büchern in den Blick genommen. Die Aufgabenstellung beinhaltet den Austausch über Inhalte des gelesenen Buches als Chat mit einem/einer Partner*in und das ggf. Hinzufügen von Musik etc. Dabei wurden den Schüler*innen lediglich Impulse wie Thema oder Lieblingscharaktere an die Hand gegeben. Somit entsprach sie einer natürlich differenzierten Aufgabe, die unterschiedlich auf verschiedenen Kompetenzstufen gelöst werden konnte. Die Erprobung (der Kooperation im digitalen Raum) fand hierbei innerhalb der ganzen Lerngruppe statt. So konnte die Frage in den Blick genommen werden, ob die DigiLi-App auch für Schüler*innen mit verschiedenen diagnostizierten FBen einsetzbar ist und wo mögliche Chancen und Grenzen liegen.

Die Durchführung des re-designeten digitalen Lerndorfs wurde in einem nächsten Schritt in Zyklus IV.2 exemplarisch von den Akteur*innen der Praxis (sechs Schüler*innen, eine Inklusionsbegleitung und sechs Lernbegleitungen) in Form von leitfadengestützten Einzelinterviews evaluiert. In den Interviews wurde der Forschungsfrage: „Inwiefern kann die DigiLi-App das literarische Lernen im inklusiven Unterricht unterstützen?“ nachgegangen. Auch hier erfolgte die Datenerhebung bei den Schüler*innen in einer heterogenen Proband*innengruppe. Alle Akteur*innen wurden zunächst nach einer individuellen Rückmeldung zu allgemeinen Aspekten der App befragt. Weiter wurden auf spezifische Aspekte der App, wie Aufgabenwahl, Unterstützungsbedarfe sowie App-Gestaltung und -Funktionen näher eingegangen. Bei den Lehrer*inneninterviews wurde zudem ein vertiefter Blick auf den Umgang mit der App in der Praxis gelegt. Alle Leitfadeninterviews wurden weiter mit der qualitativen Inhaltsanalyse kategoriengeleitet analysiert. Aus den Ergebnissen aller voneinander resultierenden Zyklen lassen sich drei Spannungsfelder ziehen, die im Folgenden als Struktur der Forschungsergebnispräsentation dienen.

4. Darstellung der Ergebnisse: Ausdifferenzierung der Spannungsfelder

Wie eingangs beschrieben, haben Hennies & Ritter (2013) hinsichtlich der Gestaltung inklusiven Deutschunterrichts das Spannungsfeld ‚Individualisierung und Gemeinsamkeit‘ aufgezeigt. Bezugnehmend auf diese theoretisch-konzeptionelle Modellierung lässt sich auf der Grundlage der im DigiLi-Projekt erhobenen Daten in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts mit digitalen Medien im Doppeljahrgang 7/8 an der Kooperationsschule IUS eine Ausdifferenzierung dieses Spannungsfeldes anschließen. Ebenfalls ergeben sich auf der Grundlage der erhobenen Daten zwei weitere Spannungsfelder: Mit der Reflexion der Verhältnisse von ‚Strukturiertheit und Offenheit‘ sowie ‚Digital und Analog‘ werden zwei weitere Spannungsfelder aufgezeigt, die in der Weiterentwicklung von Ansätzen, die den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts genügen können, thematisiert werden sollten bzw. nützlich sein könnten, um bestehende Differenzierungskonzepte weiterzuentwickeln. In den Kapiteln 4.1 bis 4.3 werden zentrale Ergebnisse zu den drei benannten Spannungsfeldern vorgestellt und diskutiert.

4.1 Individualisierung vs. Gemeinsamkeit – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen (Bedarfsanalysen, Zyklus I bis IV) in Bezug auf das Spannungsfeld Individualisierung vs. Gemeinsamkeit dargestellt.

In den Bedarfsanalysen formulierten insbesondere die Lehrkräfte ihren Wunsch nach individualisierbaren Lernformaten und – mit der Perspektive auf die Entwicklung einer Lernapp für den Literaturunterricht – nach einer individualisierbaren und in alle Richtungen differenzierbaren App: „Ich hätte am liebsten eine, wo es viele Bücher gibt, die auf allen Niveaus so aufgearbeitet sind, dass alle Kinder quasi das gleiche Buch bearbeiten könnten aber eben so differenziert, dass es eben auch für alle passend ist. Das fände ich am schönsten“ (MEd Lw002). Andererseits benannten sie mit dem Wunsch nach mehr Raum für Anschlusskommunikation den Bedarf nach gemeinsamen Lernen. Seitens der Schüler*innen wurde hier erstmals der Wunsch nach individuell wählbaren Lektüren (vs. eine gemeinsame Klassenlektüre) benannt und mit der Motivation begründet, ein selbst ausgewähltes Buch lieber zu lesen als ein vorgegebenes.

In den Erhebungen zu Zyklus I äußerten die Schüler*innen sehr unterschiedliche Leseindrücke und verschiedene Unterstützungsbedarfe, z. B. auf Wortebene, indem Schüler*innen Verständnisfragen zu unbekanntem Wörtern im Text stellten. Gleichzeitig wurde von den Schüler*innen auch moralische Unterstützung eingefordert zum Umgang und ihrem realen Handeln in Bezug auf ökologische Krisen:

Hm (nachdenklich), ja da sterben jetzt noch mehr Tiere. Und keine Ahnung. Ja, ich denke halt, dass es so passieren wird auch. Also vielleicht nicht in dem Zeitraum, aber irgendwann werden die halt auch aussterben, denke ich (ZIS1.1, 00:07:08-6).

Demnach sind in heterogenen Lerngruppen individuelle und differenzierte Zugänge sowie Lektüren und Lernmaterialien notwendig, um die Schüler*innen zu unterstützen. In der Auswertung der Daten zeigte sich, dass alle Schüler*innen die Versuchsleiter*innen

als kooperative Andere für ihre Unterstützung eingefordert hatten, beispielsweise durch Rückfragen zum Textverständnis und zur Dramaturgie des gelesenen Textes, zur Erläuterung unbekannter Wörter oder auch zur moralischen Unterstützung im Umgang mit den komplexen Herausforderungen der gegenwärtigen ökologischen Krisen. In diesem Sinne wurde Gemeinsamkeit im Sinne von kooperativem Lernen als zielführendes Designprinzip für den weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozess erkannt.

Für die Gestaltung von Zyklus II.1 wurde das gemeinsame Lernen in kooperativen Settings als Designprinzip zentral umgesetzt. Die Schüler*innen unterstützten sich untereinander auch in verschiedenen Bereichen des literarischen Lernens, z. B. der Interpretation der Figuren sowie im Bereich Rechtschreibung und Textverständnis. Eine Schwierigkeit zeigte sich in der Arbeit über die Art der Verständigung über den literarischen Text und seine Bedeutung. Offene Fragen, beispielsweise zur Handlung oder zur Dramaturgie des Romans, konnten in der Gruppe häufig nicht geklärt werden, wenn niemand aus der Gruppe die Antwort kannte und helfen konnte. An solchen Stellen hätten die Lernenden eine Form von Feedback gebraucht, eine Rückmeldung über eine kompetente andere Person, in diesem Falle die Versuchsleiter*innen.

Für die Weiterentwicklung zu Zyklus II.2 wurden daher die Prinzipien Gemeinsamkeit und Kooperation beibehalten, für das gemeinsame Lernen wurde eine stärkere Vorstrukturierung der Kooperation durch Rollenzuweisung vorgenommen. Die Schüler*innen erhielten jeweils Rollenkarten (Schauspieler*in, Regisseur*in, Kamerafrau/-mann). So führte eine klare Zuteilung der verschiedenen Rollen dazu, dass die Aufgabenverteilung gemeinsam und selbständig gelingen konnte, während die jeweilige Rolle individuell gestaltet und ausgefüllt werden konnte. Des Weiteren zeigte sich in einem abschließenden Gespräch über die erarbeiteten Szenen und Standbilder das Hinzuziehen der gemeinsam erstellten digitalen Fotoprodukte, dass diese den Austausch und die Anschlusskommunikation über den gelesenen Roman unterstützten, da mithilfe der Fotos ein Austausch nicht nur rein verbal-sprachlich möglich war, sondern auch über das Zeigen auf den Bildern und die Bezugnahme auf konkrete Situationen aus der Erstellung der Standbilder.

Zyklus II.3 diente der Rückmeldung, hier konnte u. a. der eingangs benannte Wunsch nach der eigenen Buchwahl nochmals validiert werden. Es wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen insgesamt für das Lerndorf zum Roman *2084. Noras Welt*, aber auch für Lerndörfer generell, eine Individualisierung und größere Mitbestimmung bei der Lektürewahl gewünscht hätten (siehe ausführlich zur Buchauswahl: Ambrosini, Carell & Dannecker, i. E.).

In einigen Fällen wurde die Partner*innenarbeit als Hilfestellung erwähnt. Insgesamt wurde zudem generell der Wunsch nach Austauschmöglichkeiten explizit genannt: „Dass man vielleicht mehr, zusammen über das Buch redet.“ (FB S20ZII.3). Damit zeigte sich hier wiederholt die Relevanz und der Bedarf nach Anschlusskommunikation.

Die Ergebnisse aus Zyklus III manifestierten noch einmal die Rückmeldung der Schüler*innen nach dem Wunsch, sich individuell ein eigenes Buch aussuchen zu können und keine gemeinsame Klassenlektüre für alle festzulegen. Gleichzeitig zeigte sich in der Erhebung der tatsächlichen Buchauswahl und der jeweiligen Begründung, dass mehrere

Schüler*innen sich bei der eigenen Buchauswahl an jener der Mitschüler*innen orientierten, um besser miteinander arbeiten zu können. Andere Schüler*innen wiederum bevorzugten die Zusammenarbeit mit jemandem, der*die ein anderes Buch gelesen hatte. Dadurch ließen sich authentischere Kommunikationssituationen herstellen, indem sich von den unterschiedlichen Büchern berichtet wurde.³

Im finalen Zyklus IV zeigen die Ergebnisse aus den Interviews ein erhöhtes Interesse der Schüler*innen an Kooperation und Partner*innenarbeit. So äußerten Schüler*innen: „Ich habe eher mit meinem mit meinen Freunden zusammen gearbeitet“ (S43ZIV.2, 00:04:55-3) oder: „die meisten Aufgaben habe ich alleine gemacht, aber es gibt auch eine Aufgabe, die kann man zu zweit machen und zu zweit hat das sehr Spaß gemacht“ (S44ZIV.2, 00:03:04-1). Auch der formulierte Wunsch nach Anschlusskommunikation über die jeweils gelesenen Lektüren zeigen den Bedarf nach Austausch und gemeinsamem Lernen. Dies haben einige Schüler*innen aufgrund der individuellen Buchwahl für nicht möglich befunden, während andere Schüler*innen die unterschiedliche Buchwahl nicht als Problem wahrgenommen haben: „Ähm wir hatten andere Bücher aber das war dann nicht so ein Problem“ (S43ZIV.2, 00:05:27-2).

Die Auswertung der Schülerprodukte zur Chat-Aufgabe zeigte, dass diese ausnahmslos gemeinsam in Partner*innenarbeit bearbeitet wurde. Dies war auch der Fall, wenn die Schüler*innen nicht dasselbe Buch gelesen hatten. Dabei orientierten sich die Schüler*innen insbesondere an bestehenden Freundschaftskonstellationen. In einigen Fällen übernahmen Schüler*innen die Rolle der*s Chat-Partner*in doppelt, um anderen Schüler*innen die Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen. Die Kooperation funktionierte aufgrund positiver Ressourcen-Interdependenz gut, insbesondere bei unterschiedlichen Lektüren. Auch in der Auswertung der Chat-Aufgabe zeigte sich, dass sich in dieser Lerngruppe die individualisierte Buchauswahl auszahlte. Wenn zwei Schüler*innen ein Chat-Gespräch über unterschiedliche gelesene Bücher führten, fiel die Inhaltswiedergabe naturgemäß detaillierter aus. Zudem war der Austausch stärker durch interessierte Nachfragen geprägt, als wenn das Buch beiden bekannt war.

4.2 Strukturiertheit vs. Offenheit – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen in Bezug auf das Spannungsfeld Offenheit vs. Strukturiertheit dargestellt.

In den Bedarfsanalysen zeigte sich auf Schüler*innenseite insbesondere das Bedürfnis nach einem klar strukturierten und übersichtlichen Lernarrangement. Beispielsweise nannten die Schüler*innen kleinschrittige Aufgabenstellungen und eine erkennbare visu-

³ Unter den angebotenen Lektüren waren vier Lektüren in Einfacher Sprache: *Die Wolke* (Gudrun Pausewang), *Ellbogen* (Fatma Aydemir), *Aktion Klimaschock* (Daniele Meocci) und *Olga und Marie* (Andrea Lauer) sowie drei Graphic Novels: *Die Wolke* (Gudrun Pausewang/Anike Hage), *Völlig menschugge?!* (Andreas Steinhöfel/Melanie Garanin) und *Traum von Olympia* (Reinhard Kleist).

elle Rückmeldung bei Erledigung einer Aufgabe. Gleichzeitig wünschten sich einige Schüler*innen die Option, aus verschiedenen Wahlaufgaben auswählen zu können, was den Bedarf an einer gewissen Offenheit des Aufgabensets und der einzelnen Lernwege offenlegt. Ebenfalls wurde seitens der Schüler*innen der Wunsch nach Mitbestimmung bei der Lektüreauswahl (vs. einer gemeinsamen Klassenlektüre) geäußert.

Zyklus II mit dem Fokus auf Kooperation und gemeinsames Lernen/Arbeiten weist durch die verschiedenen (Re-)Designs zentrale Erkenntnisse zum Spannungsfeld Offenheit und Strukturiertheit vor: Grundsätzlich war das gewählte Aufgabensetting in Zyklus II.1 ein sehr offenes; durch die Bezugnahme auf den gesamten Jugendroman *2084. Noras Welt* einerseits und die sehr offen gehaltene Aufgabenstellung mit vielen Wahlmöglichkeiten andererseits konnte das Arbeiten der Schüler*innengruppe in einem Lernsetting mit geringer Strukturiertheit und großer Offenheit beobachtet werden. Die inhärenten Strukturen der App *iMovie* und ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Programm gaben den Schüler*innen Orientierung. Von Beginn an legte die Gruppe Aufgaben und Rollenverteilungen fest. Dies geschah jedoch nicht in einvernehmlicher Absprache, sondern ein Schüler übernahm von sich aus die Steuerung: „Lass uns mal das nehmen so“ (S15ZII.1, 00:17:20-4) oder „Ihr könnt schonmal gucken, was wir danach für Szenen benutzen können. Haben wir das Buch da?“ (S15ZII.1, 00:21:07-4). Diese Gruppenstruktur zeigte sich partiell und in abgeschwächter Form auch in anderen Erhebungszyklen, war hier jedoch besonders auffällig und durchgängig zu beobachten. Die offene Aufgabenstellung begünstigte eine durch die Schüler*innen selbst vorgenommene arbeitsteilige Aufteilung. Dies geschah ohne Absprachen und war quantitativ unverhältnismäßig aufgeteilt. Ein Schüler mit diagnostiziertem FB war dadurch augenscheinlich wenig beteiligt: Anstelle sich verbal-sprachlich zu äußern, kommunizierte dieser vornehmlich über Bewegungen, Blicke oder Interaktionen mit seinem Tablet, die jedoch im verbal-sprachlichen Austausch häufig untergingen. Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Interviews zeigten, dass dieser Schüler im schulischen Alltag nicht bzw. nur sehr selten in kooperativen Teams Gleichaltriger, sondern regelmäßig und hauptsächlich mit der ihm zugeteilten Inklusionsbegleitung oder mit einer sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkraft zusammenarbeitet, was für ihn stärkere Vorstrukturierungen mit sich bringt. Auf diese Weise wird die Relevanz der „Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen“ (Ziemen, 2019: S. 21), wonach die Beziehungsebene zwischen dem pädagogischen Personal und den Schüler*innen als besondere Art der Kooperation verstanden wird (vgl. ebd.: S. 22), deutlich.⁴ Demgegenüber wäre ein Austausch mit kompetenten Anderen, z. B. anderen Schüler*innen, wünschenswert (vgl. Dannecker, 2020: S. 119).

Eine Stärke der offenen Aufgabenformulierung lag darin, dass die Schüler*innen ihre eigenen Interpretationen zu Figuren, Handlung und Themen im Roman *2084. Noras*

⁴ An der IUS bezeichnen sich die Lehrkräfte als Lernbegleiter*innen. Diese sind nicht gleichzusetzen mit Inklusionsbegleiter*innen, die einzelne Schüler*innen individuell unterstützen. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wie auch Inklusionsbegleiter*innen als erwachsenem pädagogischem Personal wird hier jedoch im Besonderen im Unterschied zur Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen betrachtet.

Welt einbrachten. Durch die Herangehensweise, die Geschichte in Bildern nachzuerzählen, recherchierte die Gruppe nach Bildern im Internet, die sie mit ihren eigenen Vorstellungen und Bildern im Kopf abglich: „Dann sucht mal ein Mädchenbild raus, was irgendwie vielleicht zu Nora passen würde“ (S15ZII.1, 00:27:11-6).

Für das Re-Design zu Zyklus II.2 wurden daher die offenen Rahmenvorgaben und Aufgabenstellung aufgegriffen. Durch eine Vorauswahl der Szenen und der angebotenen Requisiten war die Offenheit eingeschränkt und das Arbeitssetting stärker vorstrukturiert. Innerhalb der Aufgabenstellung, die ausgewählte Szene aus dem Roman und Rollenkarten, die durch ein Warm-Up vorbereitet wurden, konnten die Schüler*innen die Gestaltung der Standbilder kreativ ausfüllen. Offenheit wurde durch die eigene Interpretation der Textstellen, die Umsetzung des szenischen Spiels und die Auswahl an Requisiten angeboten.

Die Rückmeldungen der Proband*innen zur Buchauswahl in Zyklus II.3 waren grundsätzlich positiv, es zeigte sich eine Tendenz zur Bevorzugung einer stärkeren Offenheit in Bezug auf die Schullektüre. Gleichzeitig seien hier einige kritische Einschätzungen hervorgehoben: Insbesondere die Rückmeldung der Schüler*innen mit einem diagnostizierten FB fiel kritisch aus. So hob eine Probandin nur eine Seite positiv hervor (vgl. FB S14ZII.3) und bewertete den literarischen Text ansonsten mit „[g]eht“ (S14ZII.3, 00:08:24-7). Einem Probanden hat die Buchauswahl „bisschen halbmäßig gefallen“ (S13ZII.3, 00:14:28-0). Diese Schüler*innen hätten sich u. a. mehr Bilder gewünscht (zur ausführlichen Analyse der Textauswahl vgl. Ambrosini, Carell & Dannecker, i. E.).

Im Gegensatz zur Kritik der Proband*innen an der Buchauswahl haben ihnen die Aufgaben im Lerndorf gut gefallen. Auch wird das Lerndorf als Format weiterhin insgesamt positiv bewertet. Dabei schätzen die Proband*innen die Struktur des Lerndorfs durch das Angebot unterschiedlicher Zugänge zum literarischen Text, entsprechend formulierte Aufgaben sowie Wahlmöglichkeiten. Zudem wünschen sie sich für ein Lerndorf vielfältige, v. a. kreative Aufgaben.

Das im Projekt in Zyklus IV entwickelte binnendifferenzierende digitale Lernarrangement, die DigiLi-App, verlangt eine Öffnung des Unterrichts und es gilt, seitens der Lehrenden eine Balance zwischen Individualisierung und kooperativem Lernen herzustellen (vgl. Carell & Dannecker, 2023a: S. 289). Den Lehrer*innen erschien die Aufgabenstruktur und Vorgehensweise im Lerndorf indes als zu offen, sodass sie das Bedürfnis hatten nachzusteuern. So wurden zeitliche Vorgaben und eine Umfangsbegrenzung vorgegeben bzw. eine Zuweisung von Wahl- und Pflichtaufgaben vorgenommen: Und dann wurde ja so nachgesteuert von der Schule und ein zusätzlicher Laufzettel rausgegeben mit Pflicht- und Wahlaufgaben aus allen Häusern (L11ZIV.2, 00:03:47-5). Die Schüler*innen hingegen schätzen die Struktur der App als besonders klar und übersichtlich ein: „Ja also DigiLi ist schon sehr übersichtlich, finde ich.“ (S43ZIV.2, 00:07:57-4). Insbesondere die Visualisierung von bereits erledigten Aufgaben wurde positiv bewertet:

Das hat gut funktioniert, weil manchmal hat man vergessen, dass man ne Aufgabe gemacht hat. Konnte man auf den Haken gucken und dann nochmal genauer gucken, ob man die Aufgabe wirklich gemacht hat. Das hat sehr geholfen (S36ZIV.2, 00:08:39-9).

Die Offenheit hinsichtlich der Buchauswahl wurde von manchen Lehrpersonen als Problem dargestellt, zum einen aufgrund einer möglichen Überforderung der Schüler*innen. Dennoch wurde die Offenheit bei der Buchauswahl auch positiv hervorgehoben, denn „jeder konnte sich was aussuchen, was ihm gefallen hat“ (L11ZIV.2, 00:02:33-5) und dadurch haben alle gerne gelesen, „auch die sehr schwachen Schüler, die sonst wirklich einen schwierigen Zugang zu Büchern haben“ (L2ZIV.2, 00:07:59-0).

4.3 Analog vs. Digital – Ergebnisse aus dem Projekt DigiLi

Im Folgenden werden die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse der Auswertung aller benannten Erhebungszyklen (Bedarfsanalysen, Zyklus I bis IV) in Bezug auf das Spannungsfeld Lernen mit digitalen vs. mit analogen Medien dargestellt.

Alle Schüler*innen in den Klassenstufen fünf bis acht der IUS 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). Da das Tablet an der IUS ein zentrales Lernmittel und in der Lernzeit durchgehend präsent ist, zeigen die Schüler*innen einen souveränen Umgang mit den Apps und Kommunikationsmöglichkeiten der Tablets.

In den Bedarfsanalysen konnte seitens der Lehrer*innen ihre Zielvorstellung für das Lernen mit digitalen Medien im Unterricht erhoben werden: Sie streben eine Balance aus digitalen und analogen Medien an und wünschen sich dies auch für die Entwicklung von Lernarrangements in ihrem Unterricht. Bezugnehmend auf die Entwicklung einer Lernapp ist für sie insbesondere wichtig, dass das Lernen mit der App individualisierbare und differenzierbare Lernangebote bietet. Von den Schüler*innen wird häufiger eine in der App integrierte Belohnungsfunktion als Wunsch genannt. Möglicherweise sind hier Rückschlüsse auf ihre Erfahrungen als Nutzer*innen von anderen Apps aus dem eigenen (schulischen und außerschulischen) Alltag zu ziehen.

In Zyklus II.1 stand das gemeinsame Lernen in kooperativen Settings im Fokus. Dabei zeigte sich in Bezug auf das Arbeiten mit digitalen Medien, dass Schüler*innen mit und ohne diagnostizierten FB unterschiedliche Vorerfahrungen mitbrachten, aber auch, dass die unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien und Programmen in der Zusammenarbeit hilfreich waren: Die Schüler*innengruppe entschied sich für die Bearbeitung der Aufgabe mit dem Programm *iMovie* zu arbeiten. Die Arbeit mit ausgewählten Templates als Vorlage für die Videoerstellung sowie einer programmeigenen musikalischen Vorauswahl ermöglichte den Schüler*innen ein professionelles Design und somit auch schnelle Erfolgserlebnisse. Gleichzeitig zeigte sich, dass für die Gruppe die Arbeit mit dem Design des Trailers im Vordergrund stand und die literarästhetische Auseinandersetzung tendenziell in den Hintergrund rückte. Das Programm war den beiden Schüler*innen mit diagnostiziertem FB bis dahin nicht bekannt, während die beiden Schüler*innen ohne diagnostiziertem FB bereits selbstständig damit gearbeitet hatten. Möglicherweise lässt sich dies auf eine gesonderte Unterrichtung und eine getrennte Situation im Schulalltag, in der einige Schüler*innen mit diagnostiziertem

FB stärker mit ‚analogen‘ Materialien arbeiten, zurückführen. Die Schüler*innen unterstützten sich untereinander im Umgang mit dem digitalen Tool und konnten daher unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgleichen.

In Zyklus II.2 konnte bezüglich der analogen Medien – speziell zu den angebotenen Requisiten – beobachtet werden, dass sie das Einfinden in das Spiel und in die jeweilige Rolle erleichtern. Gleichzeitig lenkt die Auswahl der Materialien die Interpretation der Proband*innen bzw. kann auch aufzeigen, wie der Roman bisher von den Schüler*innen gedeutet wurde. Der Austausch über die Standbilder wurde dadurch unterstützt, dass diese mit der Kamera-App der Tablets fotografiert wurden. Durch die Fotoaufnahmen und die entsprechende Rolle Kamerafrau/-mann wurde eine zusätzliche Ebene in die handlungs- und produktionsorientierte Interpretationsweise mittels Standbildern einge-zogen. Gleichzeitig war es von Bedeutung, dass die Schauspieler*innen wussten, dass ihre Darstellung über das Medium festgehalten und damit für eine spätere Betrachtung gespeichert wird. Die Schüler*innen in der Rolle Kamerafrau/-mann hatten demnach die Aufgabe, digitale Medien für kreative Prozesse zielführend einzusetzen, so dass die dargestellte Szene festgehalten wurde. Beispielsweise musste der Ausschnitt passend gewählt und Änderungen bezüglich der Perspektive vorgenommen werden. Auch nutzte das Team aus Kamera und Regie die erstellten Fotos, um die festgehaltene Szene anzuschauen und über die neue Sicht darauf Korrekturen hinsichtlich Gestik und Mimik bei den Schauspieler*innen vornehmen zu können. So waren die erstellten Fotos handlungsleitend für die Anschlusskommunikation, in der die Bilder gemeinsam betrachtet und besprochen wurden: Die Schüler*innen trafen Entscheidungen darüber, welches Bild sie jeweils für eine Szene auswählen wollten und die Bilder boten Gelegenheit, um nochmals tiefer in die gemeinsame Interpretation der Szenen, der Figurenkonstellationen, der Handlung und Erzählweise einzutauchen, z. B. über Fragen wie „Wie fühlte sich Jonas in der Situation als Nora ihm vom Traum erzählt?“. Reflexionsgespräche dieser Art könnten noch weiter ausgeführt werden und sollten fester Bestandteil der Erarbeitung von Standbildern sein.

Der Einsatz digitaler Medien, hier das Fotografieren auf dem Tablet, nimmt in Zyklus II.2 vorwiegend eine ästhetisch-kreative sowie dokumentarische Funktion ein. Das Potenzial war insbesondere für die Phase der Anschlusskommunikation produktiv, die zwar immer noch rein sprachlich ablief, aber – unterstützt durch die Bilder – stets konkrete bildliche Bezüge zu dem zuvor Erlebten und den dargestellten Szenen aus dem Roman zur Verfügung stellte. Damit bieten die digital erstellten Produkte insbesondere ein Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht. Die Vorteile digital erstellter Bilder lagen – neben der Produktion – für die Rezeption insbesondere darin, dass sie unmittelbar verfügbar und bearbeitbar waren und damit zum Austausch anregten.

Der Erhebungszyklus II.3 sollte Auskunft darüber geben, welche Aufgabentypen die Schüler*innen innerhalb der Lerndorfstruktur nutzen und welche Differenzierungsangebote, die durch die Web-App zur Verfügung gestellt wurden, sie wählen – z. B. Texte in Leichter Sprache, ein Glossar mit Worterklärungen oder Tools aus dem Werkzeugschuppen sowie digitale Anwendungen, wie etwa die Einstellungen zur Lesbarkeit von Inhalten,

Sprachein- und -ausgabe-Tools oder Suchmaschinen, die Zugriff auf Bild- und Videomaterial bieten. In den Ergebnissen zeigte sich eine recht hohe Kompetenz im Umgang mit dem Tablet und darin enthaltenden Apps. Nur ein Schüler mit diagnostiziertem FB hatte diesbezüglich Unterstützungsbedarf. Eine Schülerin ebenfalls mit diagnostiziertem FB wiederum nutzte selbstständig die Tastatur- und insbesondere die Aufnahmefunktion zur Beantwortung der Fragen.

In Zyklus IV – der Erprobung der DigiLi-App in der gesamten Lerngruppe – rückte das Spannungsfeld digital/analog besonders in den Mittelpunkt. Hier wurden neben digitalen Hilfestellungen wie z. B. dem Glossar und den Zusammenfassungen in Einfacher Sprache im Werkzeugschuppen auch perzeptive und konkret-gegenständliche Unterstützungsangebote in Form von Materialkisten und Bildkarten zur Verfügung gestellt. Besonders von den Schüler*innen wurden die Chancen der App erkannt. So wurden beispielsweise die Struktur, das Design, die Farbgebung, das Belohnungssystem und die Abhaken-Funktion usw. positiv hervorgehoben. Zudem wurden die digitalen Unterstützungsangebote als hilfreich bewertet und genutzt. Vor allem die *BookTube*-Videos und das Erklärvideo zum Lerndorf, wurden sowohl als motivierend als auch als „wahnsinnige Entlastung“ (L2ZIV.2, 00:28:34-8) empfunden. Die Inklusionsbegleitungen und Lehrkräfte schätzten digitale Lernangebote hingegen als alleiniges Lernangebot als unzureichend ein. So haben viele Lehrkräfte Schüler*innen mit diagnostiziertem FB vorwiegend „komplett analog arbeiten lassen“ (L1ZIV.2, 00:21:10-9). Da Ausgedrucktes v. a. auch beim Lesen hilfreich sei (vgl. L11ZIV.2, 00:12:10-1). Dem kann man aber die Nutzung der Barrierefreiheit entgegenhalten, denn z. B. die Zoom-Funktion erleichtert (v. a. den LRS-Schüler*innen) das Lesen (vgl. ebd.). Ebenso war es in anderen Stufen mit den Zusammenfassungen in Einfacher Sprache, um „halt so diese Möglichkeit [zu] haben, zu unterstreichen, zu markieren, Fragen zu stellen zu Wörtern, damit halt Zusammenhänge klar werden“ (IB1ZIV.2, 00:17:18-0). Außerdem bestand die Einschätzung der Notwendigkeit „neben dem digitalen Format immer wieder analoge, haptische Aufgaben anzubieten“ (L9ZIV.2, 00:08:16-1). So sei teilweise eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung gegeben (vgl. ebd.). Digitales könne nämlich ablenken, auch wenn es motivierend sein könne (vgl. L11ZIV.2, 00:12:10-1).

Die kooperative Chat-Aufgabe wurde in der Erhebung in Zyklus IV mehrfach als Lieblingsaufgabe aus dem Lerndorf genannt. Zur Erstellung des Chats über das Gelesene nutzten die Schüler*innen unterschiedliche Formate und Programme wie z. B. *Messenger*, *Notes*, die Website *texting.com* oder ein Notiz-Programm auf dem Tablet. Dies war ihnen nach individuellen Vorlieben selbst überlassen. Hier zeigte sich ein kompetenter Umgang mit verschiedenen Tools, der auch strukturell in einem offenen Setting von den Schüler*innen eigenständig eingesetzt werden konnte.

5. Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis

Forschungsleitend für die Entwicklungsarbeit im hier vorgestellten Projekt DigiLi war die Frage, inwiefern ein digitales Lernarrangement, das individuelle Unterstützungsangebote

und Austauschmöglichkeiten in Form einer Web-App anbietet, dazu beitragen kann, dass sich alle Schüler*innen in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu literarischen Texten und ihrer Gestaltung austauschen. Der Fokus lag dabei auf der kommunikationsbasierten Kooperation der Schüler*innen in heterogenen Gruppen.

Hinsichtlich des von Hennies & Ritter (2013) identifizierten Spannungsfeldes von Individualisierung und Gemeinsamkeit lässt sich auch in Bezug auf die im DigiLi-Projekt erhobenen Daten sagen, dass sich die Balance dieser beiden Pole in der schulischen Praxis immer noch als Herausforderung erweist. Im Verlauf unseres Projektes ließ sich beobachten, dass Schüler*innen mit einem diagnostizierten FB zusätzlich individualisierte Angebote zur Verfügung gestellt wurden. Diese sind beispielsweise durch Differenzierungen auf unterschiedlichen Ebenen jenseits digitaler Angebote (z. B. zusätzlicher Papierausdrucke der Aufgaben) oder Lösungen, die ausschließlich individuell zu bewältigen sind, geprägt. So zeigte sich hinsichtlich der Einbindung von Lernbegleiter*innen in der schulischen Praxis, was auch Arndt, Bender, Heinrich, Lübeck & Werning (2018) beobachten konnten: Die Isolierung einzelner Schüler*innen und die Delegation von Unterstützungsangeboten an Lernbegleiter*innen führt zu „intern segregierenden Settings“ (Arndt et al., 2018: S. 84). Dieser Befund verweist darauf, wie schwierig es ist, dem theoretischen Anspruch zu folgen, „konsequent ressourcenorientiert und exklusionsvermeidend zu agieren“ (Haas, 2012: S. 405).

Die im Verlauf des Forschungsprojekts entwickelten Lernangebote waren von Offenheit gekennzeichnet (zum Beispiel die Wahl der Häuser in der App, die Wahl der Aufgaben, die Wahl der Sozialform). Im schulischen Feld zeigte sich bei der Umsetzung das Initiieren einer zusätzlichen Struktur (z. B. Laufzettel), welche von verschiedenen Akteur*innen vorgegeben wurde, um geforderte Leistungen, z. B. einen Lernbeweis als Form der Leistungsüberprüfung, zu erbringen. Damit stand die Offenheit des Angebotes im DigiLi-Lernarrangement den Ansprüchen standardisierter Bewertungen und Prüfungen gegenüber. Zudem wurden Schüler*innen mit einem diagnostizierten FB zusätzliche Strukturen vorgegeben. Demzufolge wurde deutlich: Die Offenheit kann Ressource, zum Beispiel der Motivation der Lernenden entsprechen, aber auch Barriere, beispielsweise dem Orientierungsbedarf der Schüler*innen nicht genügen, sein. So wäre eine Ausgewogenheit von Offenheit und gleichzeitig die Erfüllung der Voraussetzungen des Curriculums wünschenswert. Dazu äußert eine Lehrkraft Folgendes: „Also ich glaube hier wäre es irgendwie noch wichtiger, wie kriegt man das gut zusammen, dass sie einmal diesen Kreativ-Teil haben und Literatur kreativ und vielfältig erfahren und gleichzeitig natürlich auch den Ansprüchen des Curriculums gerecht werden oder des Kernlehrplans“ (L11ZIV.2, 00:05:14-2). Hinsichtlich der Ausdifferenzierung des Spannungsfeldes zwischen Strukturierung und Offenheit lässt sich insbesondere festhalten, dass die Struktur wichtig ist, aber es dennoch auch einer Offenheit in Form von verschiedenen Ausgestaltungsmöglichkeiten bedarf.

Digitale Medien können Barrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen, indem verschiedene Tools genutzt werden, die die Kooperation miteinander und das individuelle

Bewältigen der Aufgaben ermöglichen. Inwiefern das Zusammenspiel von analogen Angeboten, zum Beispiel in Form von konkretem Material zur Ganzschrift oder bildhaften Darstellungen, das digitale Angebot ergänzen können, dazu ist weitere Forschung erforderlich. Insbesondere im Hinblick auf Zyklus IV und damit der Erprobung der Web-App unter Feldbedingungen lässt sich erfreulicherweise festhalten, dass die DigiLi-App zum Gelingen von Kooperation und Anschlusskommunikation beigetragen hat. Dies ist sowohl am Beispiel der Bearbeitung der Chat-Aufgabe ersichtlich geworden, als auch durch das Lerndorf mit seinen Aufgaben zu der Lektüre eingebettet in die Web-App. Eine Lehrkraft hält dazu fest: „Also das war schon halt auch so, dass das immer ein Austausch war. Also das war nicht irgendwie einer arbeitet da jetzt irgendwie so die Sachen runter. Die haben wirklich über die Literatur gesprochen und zusammengearbeitet“ (L2ZIV.2, 00:28:52-0).

Schließlich kann ein Fazit hinsichtlich des Potenzials digitaler Medien in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Lernarrangements im Kontext des vorgestellten Projekts positiv ausfallen: Digitale Medien können Teilhabe ermöglichen. Da Lernende in heterogenen Gruppen auf unterschiedlichen Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen lernen, sich Kultur und Welt erschließen, sind sogenannte analoge Angebote nicht nur eine Ergänzung, sondern es kommt auf eine Balance von digitalen und analogen Formaten an.

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens fällt das Fazit im Fall des DigiLi-Projekts positiv aus. Insbesondere in Bezug auf Forschungsfragen, die sich hinsichtlich inklusiver Lehr-Lernsettings in interdisziplinären Forschungsprojekten stellen, erweist sich Design-based Research im Sinne eines reflektierten Forschungsansatzes, der allgemeindidaktische und fachspezifische Lernprozesse in den Blick nimmt, als passend. Ein besonderes Potenzial liegt für das hier vorgestellte Forschungsprojekt darin, dass die Perspektive der Unterrichtspraxis als gleichberechtigte Partnerin in den Forschungsprozess eingebracht wurde und die Entwicklung von fachspezifischen Lernsituationen im Rahmen der Kooperation von Forschenden und den Lehrkräften an der IUS sowie der Mediendesign-Agentur die Forschungsfragen im Blick behielt und der Entwicklungsprozess forschungsbasiert erfolgen konnte (siehe dazu auch Dannecker i.E.). Nicht zuletzt birgt Design-based Research im Sinne eines Zusammendenkens von Forschung und Entwicklung ein hohes Potenzial hinsichtlich des Transfers von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis.

6. Bibliografische Angaben

Ambrosini, Caroline, Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (i. E.). Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der Inklusiven Universitätsschule. In *k:ON Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8.

Arndt, Ann-Kathrin; Bender, Saskia; Heinrich, Martin; Lübeck, Anika & Werning, Rolf (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unter-

- richt. In Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Til-Sebastian; Proske, Matthias & Strauß, Svenja (Hg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77- 87.
- Brand, Tilman von (2010). Binnendifferenzierung und individuelle Förderung. In ders. (Hg.), *Deutsch unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 210-231.
- ___ & Brandl, Florian (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2023a). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. In *MedienPädagogik* 52 (gerecht - digital - nachhaltig), S. 276-296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- ___ & Dannecker, Wiebke (2023b). Wie wollen wir in Zukunft leben? Jostein Gaarders Jugendroman ‚2084. Noras Welt‘. In *Fördermagazin* 4, S. 29-33.
- 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 J. Hennies & M. Ritter (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. Freiburg: Fillibach Verlag, S. 211-222.
- ___ (2015): Lautes Denken. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 131-146. 2. Auflage online unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584>
- ___ (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. (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 film- ästhetische Verstehen 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. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf (31.11.2023).

- ___ (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 Dannecker, Wiebke & Dube, Juliane (Hg.), *Deutschdidaktik als Design Science. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen*. Online-Band in der Reihe SLLD-B.
- ___ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs Wie der Soldat das Grammophon repariert als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht* 1, S. 45-59.
- ___ & Schindler, Kirsten (2021). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Dube, Juliane (2018). Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In Boelmann, Jan (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-63.
- Drossel, Kerstin; Eickelmann, Birgit & Vennemann, Mario (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. In *DDS - Die Deutsche Schule* 111(4), S. 391-404.
- Gaarder, Jostein (2013). *2084 – Noras Welt*. München: Carl Hanser Verlag.
- Gailberger, Steffen (2018). Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hg.), *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Basel/Weinheim: Beltz, S. 7-60.
- Goldan, Janka, Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York: Waxmann, S. 189-201. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20238/pdf/DDS_Beiheft_16_2020_Goldan_Geist_Luetje-Klose_Schueler_innen_mit_sonderpaedagogischem.pdf (30.11.2023).
- Groeben, Annemarie von der (2020). Pädagogische Werkstatt <Lernen – individuell und gemeinsam>. Ein Handbuch zur Durchführung der gleichnamigen Pädagogischen Werkstatt. In Schulverbund Blick über den Zaun (BüZ)(Hg.). Bielefeld.
- Haas, Benjamin (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-)Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), S. 404-413.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik - Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> (14.8.2023).
- Heinen, Richard & Kerres, Michael (2017). Bildung in der Digitalen Welt als Herausforderung für Schule. In *DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und*

- pädagogische Praxis* 109(2), S. 128-45. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/DDS-Digitalisierung-190417.pdf> (14.8.2023).
- Heliosschule (o. J.). <https://heliosschule.de/sekundarstufe/>, o. S.
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Lauer, Gerhard (2020). *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wgb Academic.
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Thoms, Sören & Werning, Rolf (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9-58.
- Möbius, Thomas (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In Frederking, Volker; Krommer, Axel & Möbius, Thomas (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Schneider Hohengehren, S. 337-358.
- Müller, Laura; Carell, Leonie; Dannecker, Wiebke & Ziemer, Kerstin (2023). Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Huynh, Ilham; Laubmeister, Clara; Lee, Curie; Melzer, Conny; Schwank, Inge; Weck, Hannah & Ziemer, Kerstin (Hg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-280.
- Rezat, Sara (2022). Digital lesen und schreiben. Basisartikel. In *Praxis Deutsch* 292, S. 4-13.
- Schulz, Lea (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas; & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 344-364.
- ___ (2021). „Diklusiver Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein“. In *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung), S. 32-54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>.
- Ziemer, Kerstin. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- ___ (2019). Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne (Hg.) *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Wiesbaden: Springer, S. 21-32.

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 ist seit 2022 Studienreferendarin am Studienseminar Siegburg.

ORCID-ID: 0009-0004-9541-9812

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 promoviert zu Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Theaterspiel im Literaturunterricht.

ORCID ID: 0000-0001-8718-6204

Kontakt: leonie.carell@uni-koeln.de

Wibke 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.

ORCID ID: 0000-0003-0448-04-03

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de

Sophie Spieß (BA) studiert an der Universität zu Köln und arbeitete in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule mit.

ORCID-ID: 0009-0007-5950-3998

Kontakt: sspiess1@uni-koeln.de

Kerstin Ziemer (Dr.) ist als Professorin am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln tätig, Arbeitsbereich: Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Forschungsschwerpunkte: Inklusion, inklusive Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, soziale Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

ORCID-ID: 0000-0003-4480-1777

Kontakt: kziemer@uni-koeln.de