

Sophie Spieß & Wiebke Dannecker

Anschlusskommunikation zu literarischen Texten im Kontext von Inklusion und Nachhaltigkeit – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie und fachdidaktische Schlussfolgerungen

Abstract

Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse des BMBF-geförderten *DigiLi-Projekts Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht*, die im Rahmen einer dem Projekt assoziierten, unveröffentlichten Masterarbeit (Spieß, 2025) gewonnen wurden. Einem *Design-Based Research*-Ansatz folgend wurde ein Lernarrangement erprobt, in dem Schüler*innen selbstgewählte Jugendromane zu Nachhaltigkeitsthemen mit Bezug zu den *SDGs* lasen und kooperativ reflektierten. Die Analyse zeigt: Strukturierte Anschlusskommunikation (*Placemat*, *Etherpad*) fördert vertieftes Textverstehen, Ressourcen-Interdependenz sowie lebensweltliche Reflexion und *Agency* im Kontext nachhaltiger Entwicklung.

This article presents findings from the BMBF-funded *DigiLi-Project Learning with digital media in inclusive classrooms*, which were obtained as part of an unpublished master's thesis associated with the project (Spieß, 2025). Using a *Design-based Research approach*, a learning arrangement was tested in which students read youth novels of their own choosing on sustainability topics related to the *SDGs* and reflected on them collaboratively. The analysis shows that structured follow-up communication (*Placemat*, *Etherpad*) promotes deeper text comprehension, resource interdependence, as well as reflection on real-life contexts and *agency* in the context of sustainable development.

Schlagwörter

Literarisches Lernen, Inklusion, Anschlusskommunikation, kommunikationsbasierte Kooperation

Literary Learning, Inclusion, Follow-up Communication, Communication-based Cooperation

1. Diversität und Nachhaltigkeit als Zielperspektive eines inklusiven Literaturunterrichts in als krisenhaft erlebten Zeiten

Mit dem Begriff der Polykrise wird eine gesellschaftliche Situation bezeichnet, die durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher als krisenhaft erlebter Ereignisse sowie durch eine diffuse Komplexität gekennzeichnet ist, die aus der Überlagerung dieser Krisensituationen resultiert. Hoffmann zufolge ist dies „kein singuläres Phänomen der Gegenwart, sondern ein Ausdruck systemischer Verbundbarkeit, der in unterschiedlichen historischen Kontexten auftrat“ (Hoffmann, 2025, S. 41). Mit dieser Diagnose ist zugleich die Frage gesellschaftlicher



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

Transformationsprozesse adressiert, da die Polykrise „eine Neugestaltung unseres Denkens und Handelns“ (Hoffmann, 2025, S. 18) erforderlich macht. Zukunftsbezogene Fragen des Klimawandels, die zunehmende Bedeutung von KI und die Diversität unserer Gesellschaft stellen Transformationsprozesse dar, die oftmals als Herausforderungen des bisherigen Lebensstils erlebt werden und sich ihrerseits überschneiden.

Mit dieser Überlagerung von Fragen des Klimawandels und dessen Auswirkungen für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ist zugleich ein Zusammenhang von Diversität und Nachhaltigkeit benannt. Connors plädiert in diesem Zusammenhang für den Begriff des *Intersectional Environmentalism* und meint damit die Berücksichtigung von Differenzkategorien wie Race, Class, Gender, Body, Age sowie ihren intersektionalen Überlagerungen einerseits sowie Fragen von Gerechtigkeit angesichts des Klimawandels andererseits (vgl. Connors, 2024, S. 81).

Vor diesem Hintergrund kommt literarischen Narrationen eine besondere Bedeutung zu. Sie können zentrale Aspekte des Klimadiskurses veranschaulichen, indem sie sowohl mögliche Folgen als auch Lösungsansätze des Klimawandels thematisieren und Fragen gesellschaftlicher und kultureller Verantwortung fokussieren (Böhm, 2023, S. 8). Zugleich sind Narrationen zentrale Lerngegenstände der Literaturdidaktik, die neben literarisch-ästhetischen und sprachbildenden Dimensionen über spezifische Konzepte und Methoden verfügen, um sie im Sinne des literarischen Lernens (vgl. Spinner, 2006) erschließbar zu machen und gesellschaftliche Zusammenhänge reflexiv zu bearbeiten (vgl. Böhm, 2023, S. 8). Literarische Texte können dabei in Lehr-Lern-Settings als „Probenraum konkreter Handlungen“ (Grimm & Wanning, 2021, S. 86) verstanden werden, in dem durch Perspektivwechsel, Empathie und subjektive Involviertheit Reflexionsprozesse angestoßen werden, sowie zur Verbindung von Wissen und Handeln beitragen und so Handlungen beeinflussen (vgl. Grimm & Wanning, 2021, S. 86).

Demzufolge bietet das Erzählen von zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen für den Literaturunterricht das Potenzial, den Erwerb fachlicher Kompetenzen mit einem Reflexionsangebot hinsichtlich des Erzählens, Imaginierens und Reflektierens komplexer, aktuell als krisenhaft erlebter, gesellschaftlicher Entwicklungen in literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven zu verbinden (Dannecker, 2025). Eine literatur- und kulturdidaktische Praxis, die auf eine Reflexion des Gelesenen bezüglich der erzählerischen Gestaltung, die Aneignung einer kritisch-empathischen Lesehaltung und ein Nachdenken über die Verwobenheit der sozio-ökologischen Komplexität zielt (vgl. Hoydis et al., 2023, S. 8), erscheint im Hinblick auf die Gestaltung eines zukunftsfähigen Lernens zielführend zu sein (vgl. Rauscher, 2021; Sippl et al., 2023; Barsch et al., 2024; Carell & Dannecker, 2023; Dannecker, 2025). Zudem kommt dabei der kommunikativen Aushandlung von Deutungshypothesen eine bedeutende Rolle zu, denn Gespräche über literarische Texte „gewähren Erprobungsmöglichkeiten des eigenen, durch Literatur induzierten und an Literatur ausgerichteten Denkens, das intersubjektiv teilbar gemacht wird, um zur Verhandlungssache werden zu können“ (Lingnau

& Preußner, 2023, S. 2). Dies umfasst: „communicating in deeply politicized and polarized environments, and dealing with the growing sense of overwhelm and hopelessness” (Moser, 2016, S. 345). Demzufolge gilt es, Lernsituationen zu gestalten, die krisenhafte Erfahrungen der Gegenwart nicht nur aufzählen und vereinfachend adressieren, sondern im Rahmen einer gemeinsamen, kreativen Auseinandersetzung mitsamt einer unterrichtlich zu modellierenden „Anschlusskommunikation“ (Charlton & Sutter, 2007, S. 33ff.) zum Anlass für das Imaginieren und Reflektieren erstrebenswerter Zukünfte werden lassen. Anschlusskommunikation kann dabei auch in inklusiven Kontexten literarästhetisches Verstehen in Gesprächen über literarische Texte (vgl. Albrecht, 2022, S. 204) für alle Schüler*innen initiieren und als soziale Ebene des Lesens (vgl. Wachter, 2018, S. 3) Räume für soziales und kulturelles Lernen eröffnen (vgl. Theinert et al., 2020, S. 74ff.).

Im Rekurs auf den Ansatz des *Intersectional Environmentalism* (vgl. Connors, 2024, S. 81) lassen sich im Rahmen literarischer Anschlusskommunikation Fragen einer erstrebenswerten Zukunftsgestaltung mit der Reflexion von (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und Empowerment-Strategien verknüpfen (vgl. Dannecker, 2024a). Diesem Anspruch an den kommunikativen Austausch folgend kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur und eine kritische Reflexion des Erzählten seitens der Schüler*innen im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2024a) initiiert und damit ein Beitrag zur Verhandlung gesellschaftlicher Komplexität im Deutschunterricht geleistet werden. Eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, die auf eine kommunikative Reflexion der intersektionalen Verstrickungen von Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung zielt, kann zur Aneignung einer schüler*innenseitigen *Agency* im Sinne eines *Empowerments* führen (vgl. Dannecker, 2023, S. 393). Dem Konzept einer *Critical Narrative Literacy* folgend umfasst dies eine Bewusstmachung der erzählerischen Konstruktion von Differenzkategorien und deren Durchkreuzung in literarischen Texten sowie die Aneignung von Handlungsmacht (*Agency*) seitens der Schüler*innen (vgl. Dannecker, 2023, S. 393f.) hinsichtlich eines zukunftsorientierten Denkens und Handelns (vgl. Dannecker, 2025).

Die Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung und den Handlungsoptionen, die sich für die Schüler*innen ergeben, kann als gemeinsamer Gegenstand in einer kommunikationsbasierten Kooperation verstanden werden, der im Sinne eines dialektischen Moments des Lernens (vgl. Feuser, 2017) und als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ unter Einbezug der epochaltypischen Schlüsselprobleme (vgl. Klafki, 2007, S. 53) eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Fragen der Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung ermöglicht. Anschlusskommunikation fungiert dabei als didaktisches Instrument, das nachhaltige, gesellschaftskritische und inklusive Bildungsprozesse anregen kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als ein gemeinsamer didaktischer und inhaltlicher Bezugspunkt verstehen, an dem kommunikationsbasierte Kooperation und reflexive Bildungsprozesse zusammengeführt werden. Die *Sustainable Development Goals (SDGs)* fungieren dabei als globaler Referenzrahmen von BNE (u.a. vgl. Müller-Christ et al., 2018, S.

20), während der Orientierungsrahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung thematische Anschlussmöglichkeiten für curriculare Bildungsprozesse enthält. Insbesondere die Verbindung mit den Fachdisziplinen sowie die Integration der Nachhaltigkeitsziele stellen eine zentrale Herausforderung dar und sind zugleich eine wesentliche Aufgabe (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 19). Die unterschiedlichen Fächer eröffnen diesbezüglich die Möglichkeit, nahezu alle SDGs an vorhandene Fachinhalte zu knüpfen (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 22). Damit rücken Perspektiven in den Vordergrund, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen der Nachhaltigkeitsziele ermöglichen (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 22). Dieser Ansatz lässt sich auch im Austausch über literarische Texte produktiv entfalten. Dazu bedarf es bestimmter Schlüsselkompetenzen, die als transversal, multifunktional und kontextunabhängig gelten und die von den Lernenden selbst entwickelt werden müssen (UNESCO, 2017, S. 10). Eine zentrale Rolle spielt hierbei insbesondere die Kompetenz des systemischen bzw. des vernetzten Denkens, die die Fähigkeit umfasst, Zusammenhänge zu erkennen und zu analysieren (vgl. UNESCO, 2017, S. 10; Rieckmann, 2021a, S. 15). Gerade diese Fähigkeit ist im Rahmen literarischer Anschlusskommunikation im Kontext von BNE und Globalem Lernen von zentraler Bedeutung. BNE kann dabei im Anschluss an Vare und Scott (2007) in eine handlungsorientierte Perspektive (*Education for Sustainable Development* (ESD) 1) und eine reflexive Perspektive (ESD 2) unterschieden werden. Während ESD 2 darauf zielt, nachhaltige Entwicklung kritisch zu hinterfragen und mit den damit verbundenen Unsicherheiten und Widersprüchen umzugehen, erhält ESD 1 erst durch diese reflexive Perspektive ihre bildungsbezogene Bedeutung (vgl. Heinze 2022), da vor allem die Fähigkeiten zur kritischen Reflexion, zur Analyse von Alternativen sowie zum Treffen begründeter Entscheidungen für eine nachhaltige Zukunft zentral sind (vgl. Vare & Scott, 2007, S. 193f.; Rieckmann, 2021b, S. 6ff.).

Schließlich wurde in dem hier vorgestellten Projekt eine *Agency*-orientierte Perspektive im Sinne von Handlungsmacht fokussiert, indem Lernende dazu angeregt wurden, gesellschaftliche Fragestellungen zu reflektieren, Handlungsoptionen zu entwerfen und ihre eigene Wirksamkeit wahrzunehmen (vgl. Heilen et al., 2023, S. 156ff.). Eine solche *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation auf der Grundlage mehrerer Ganzschriften im inklusiven BNE-Lernkontext wurde im *DigiLi*-Projekt, einem Kooperationsprojekt zwischen der Deutschdidaktik und der Inklusionsdidaktik, empirisch rekonstruiert.

2. Forschungsdesign: Ein *DBR*-Projekt zur Rekonstruktion literarischer Anschlusskommunikation im Kontext von Nachhaltigkeit und Inklusion

2.1 Forschungsdesign

Das *DigiLi*-Projekt, das im Doppeljahrgang 7/8 der Inklusiven Universitätsschule Köln durchgeführt wurde (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 15), folgt dem Forschungsansatz des *Design*-

Based Research, der sich durch eine zyklische Erhebung im Sinne eines Re-/Designs charakterisieren lässt (vgl. Dube & Dannecker, 2024). DBR zielt auf die Entwicklung und empirische Erprobung eines fachdidaktisch gestalteten Lernarrangements (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 18).

Der vorliegende Beitrag nimmt den abschließenden Zyklus IV.3 in den Blick, in dem Anschlusskommunikation im Kontext von Inklusion und BNE im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* empirisch erprobt wurde. Untersucht wird die Vertiefung und der Transfer einer face-to-face stattfindenden Anschlusskommunikation über mehrere individuell gewählte Ganzschriften unter BNE-Rahmung mit dem Ziel der Gestaltung eines strukturierten Lehr-Lernsettings in heterogenen Gruppen.¹ Dabei knüpft der Zyklus IV.3 an Erkenntnisse der vorherigen Zyklen an. So hatte sich gezeigt, dass Individualisierung, thematisches Interesse und Austausch (auch über unterschiedliche Lektüren hinweg) zentrale Bedingungen für eine authentische Anschlusskommunikation darstellen (Dannecker et al., 2024a/b). Authentizität wird dabei sowohl didaktisch im Sinne kooperativer Verfahren verwendet (vgl. Baurmann, 2007, S. 9), als auch als Kriterium eines empirisch angemessenen Zugangs zu literarischen Lernprozessen gefasst (vgl. Hoffmann, 2012, S. 62f.).

2.2 Fallauswahl

Die Auswahl der Lerngruppe für Zyklus IV.3 erfolgte in Abstimmung mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Vor dem Hintergrund des heterogenen Schulkonzepts wurde das ursprünglich entwickelte Erhebungsskript an die konkrete Zusammensetzung der beteiligten Schüler*innen und ihren jeweiligen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen angepasst (vgl. Von Brand, 2018). Aufgrund positiver Erfahrungen mit der digitalen Chat-Aufgabe (vgl. Kapitel 2.1) wurde die Erhebung mit drei 14-jährigen Mädchen und einem Jungen derselben Lernzeit Deutsch der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt, von denen drei zusätzlich derselben Stammgruppe angehörten. Nach der Einschätzung der Klassenlehrerin verfügten zwei Schülerinnen und ein Schüler demnach über ein sehr gutes, eine Schülerin über ein gutes Textverständnis. Zudem hatte eine Schülerin eine diagnostizierte Legasthenie (LRS). Weitere diagnostizierte Förderbedarfe lagen bei dieser konkreten Lerngruppe nicht vor.

2.3 Konzeption des Design-Experiments

Im Rahmen der Datenerhebung stellte das Projektteam eine Bücherkiste zum Thema BNE mit 15 Jugendromanen unterschiedlicher Gattungen, Umfänge und Schwierigkeitsgrade (in Anlehnung an Von Brand & Brandl, 2018, S. 140) (darunter *Graphic Novels* und Texte in Einfacher

¹ Der Artikel bezieht sich auf Ergebnisse einer dem *DigiLi*-Projekt assoziierten, unveröffentlichten Masterarbeit von Sophie Spieß (2025).

Sprache) zusammen, die sich thematisch einem oder mehreren der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (*Sustainable Development Goals*) (vgl. Bildungsportal, NRW, 2025) zuordnen lassen (vgl. Ambrosini et al., 2024, S. 8ff.). Die thematisch fokussierte Lektüreauswahl ermöglichte gemeinsame thematische Bezugspunkte für den Austausch über gesellschaftlich relevante Fragestellungen. Interviews zeigten, dass die Schüler*innen sowohl gleiche als auch unterschiedliche Bücher wählten, um Austausch, neue Perspektiven und eine authentische Anschlusskommunikation zu ermöglichen (vgl. Ambrosini et al., 2024, S. 9ff.). Die Schüler*innen des Zyklus IV.3 bestimmten daher individuell: *The Hate U Give* (Angie Thomas) (zweimal gewählt), *Jackpot. Wer träumt, verliert* (Stephan Knösel) und *Ocean City. Jede Sekunde zählt* (R.T. Acron) (jeweils einmal gewählt) (Abb. 1).

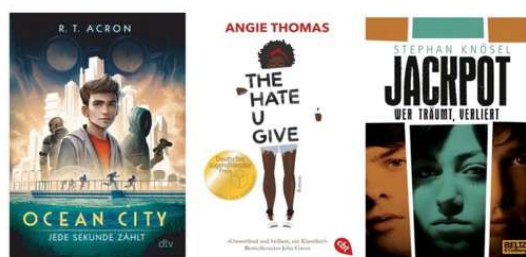


Abb. 1: Buchauswahl der Schüler*innen des Zyklus IV.3²

Zur Strukturierung der Anschlusskommunikation in Zyklus IV.3 wurde ein modifiziertes *Placemat*-Verfahren mehrerer Ganzschriften unter der Rahmung von BNE in einer heterogenen Lerngruppe eingesetzt (vgl. Tab. 1). Die *Placemat-Activity* fungierte als aktive kooperative Lernform (vgl. Kleinpass, 2007, S. 35) zur Sammlung und Visualisierung individueller und gemeinsamer Zugänge zu den Ganzschriften (vgl. Tetling, 2007, S. 53). Die erste Phase der Anschlusskommunikation zielte auf die Identifikation zentraler Begriffe sowie auf die Herstellung persönlicher Bezüge zur jeweiligen Lektüre. In dieser Einzelarbeitsphase notierten die Schüler*innen in den äußeren Feldern des *Placemats* zentrale Begriffe ihrer jeweiligen Ganzschrift und stellten Bezüge zum eigenen Leben her. Anschließend lasen die Schüler*innen gegenseitig ihre Notizen und markierten diese mithilfe farbiger Post-its nach Gesprächswunsch (lila), Zustimmung (türkis) und Interesse (orange). Daraufhin präsentierten sie ihre Lektüre und herausgearbeiteten Aspekte und erarbeiteten in einer dialogischen Auseinandersetzung Gemeinsamkeiten und Differenzen. In dem mittleren Feld als gemeinsames Gruppenergebnis wurden dann die drei wichtigsten Themen der Ganzschriften festgehalten (vgl. Tetling, 2007, S. 53).

² Die Buch-Cover sind von der CC-Lizenzierung ausgeschlossen.

Tetling (2007): Dreischritt-Verfahren „Think, Pair, Share“ (in Anlehnung an Frank Lyman (1981))	Baurmann (2007): Dreischritt Denken, Austausch, Vorstellen (in Orientierung an Brüning & Saum, 2006)	Kleinpass (2007): Die fünf Phasen der Arbeit am Placemat (gemäß dem Dreischritt: Denken, Austausch, Vorstellen)	Phasen im <i>Placemat</i>-Verfahren des Zyklus IV.3
Think (Einzelarbeit)	Denken (Einzelarbeit; Konstruktion)	Phase 1: Notieren von Assoziationen (Einzelarbeit)	Individuelle Assoziationen & Notieren von (Text- und Lebenswelt-) Bezügen (Einzelarbeit)
Pair (Partner*innenarbeit) ³	Austausch (strukturiert; Gruppenarbeit; Ko-Konstruktion I)	Phase 2: Lesen der Assoziationen (Einzelarbeit)	Gegenseitiges Lesen & Post-Its-Markierungen (Einzelarbeit)
Share (Gruppenarbeit)	Vorstellen (vor Zuhörer*innen; Ko-Konstruktion II) ⁴	Phase 3: Diskussion und Einigung auf ein Gemeinsames Gruppenergebnis (Gruppenarbeit) ⁵	Vorstellen der Ergebnisse (& Inhalte der Ganzschriften), Fragen, Diskussion & Gestaltung des gemeinsamen Produkts (Gruppenarbeit) ⁶

Tab. 1: Adaptiertes *Placemat*-Verfahren zur Strukturierung von Anschlusskommunikation im Kontext von BNE

Im Sinne einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung stand die Frage im Zentrum, welche Bedeutung die in den jeweiligen Lektüren thematisierten Aspekte wie soziale Ungleichheit (Verbindung zu *SDG 10* „Weniger Ungleichheiten“) sowie Gerechtigkeit (Verbindung zu *SDG 16* „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“), für das Zusammenleben in der Zukunft haben. Mit Blick auf eine nachhaltige Zukunft formulierten die Schüler*innen jeweils ein Ziel

³ Der Schritt Pair nach Tetling (2007) findet bei der Bearbeitung des Placemats keine Berücksichtigung. Durch die Markierungen als indirekten Austausch stellt es aber einen Übergang zu Pair dar.

⁴ Das Vorstellen nach Baurmann (2007) entfällt bei Zyklus IV.3, da keine Präsentation im Plenum erfolgt.

⁵ Bezüglich Kleinpass (2007, S. 37) entfallen Phase 4 und 5 aufgrund fehlender anderer Gruppen.

⁶ Im Unterschied zu Kleinpass (2007) wurde in Zyklus IV.3 die Phase 3 differenziert: Zunächst wurden die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Ganzschriften einschließlich der Fragen zu den fremden Lektüren vorgestellt und diskutiert, anschließend das gemeinsame Produkt gestaltet.

sowie ein passendes Gesetz, das im *Etherpads* dokumentiert wurde. Als digitales Medium führt es den Schritt des Vorstellens (Baurmann, 2007) bzw. „Share“ (Tetling, 2007) fort.

Die Konzeption der Aufgabenstellung führte die Design-Prinzipien der Individualisierung und Gemeinsamkeit in einer strukturierten Anschlusskommunikation über individuell schüler*innenseitig ausgewählte Ganzschriften zum Themenkomplex einer reflexiven BNE zusammen. Die Aufgabenstellungen zielten auf eine vertiefende Anschlusskommunikation aufgrund von reflexiven Denkprozessen. In Anlehnung an die Kompetenzmatrix des literarästhetischen Lernens (als Orientierung) sowie im Rückgriff auf didaktisch dimensionierte Anforderungsniveaus ließ sich die Aufgabenstellung dem höchsten Lernprozess, dem Reflektieren (vgl. Dannecker, 2020, S. 78, 82; Dannecker, 2024b, S. 126f.), und damit dem zusätzlichen (höchsten) Niveau (Z) zuordnen, da sie vertieftes Arbeiten, abstraktes Denken und zusätzliche Bearbeitungsschritte voraussetzt (vgl. Dannecker, 2020, S. 101). Auf dieser vertieften Stufe sollten die Schüler*innen ihre gewählten Ganzschriften vergleichen und Bezüge zu ihrem eigenen Leben sowie zu gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten herstellen. Die Textauswahl und Gestaltung der Lernumgebung wurden daher an die Bedürfnisse der konkreten Lerngruppe angepasst (vgl. Von Brand, 2018, S. 8).

Die Durchführung der Anschlusskommunikation wurde methodisch an das Verfahren der Gruppendiskussion angelehnt. Die Gruppendiskussion gilt als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384). Anders als bei klassischen Gruppendiskussionen zielte die Erhebung jedoch nicht nur auf die kollektiven Wissensbestände der Gruppen (vgl. Scherf, 2018, S. 88), sondern bezog auch individuelle Perspektiven und Wissen systematisch ein. Die Anschlusskommunikation wurde in Form von Tonaufnahmen und Schüler*innenprodukten dokumentiert, anhand von MAXQDA transkribiert und kategoriengeleitet deduktiv-induktiv mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet.

3. Darstellung der Ergebnisse: Didaktische Strukturierung einer inklusiven, Agency-orientierten Anschlusskommunikation zu unterschiedlichen Ganzschriften vor dem Hintergrund der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung

Im Fokus der folgenden Ergebnisdarstellung stehen zentrale Befunde des Zyklus IV.3. Die Analyse der Gesprächsdaten und Schüler*innenprodukte zeigt, dass in einem offenen, kooperativen Lernsetting mit *Placemat* als strukturierender Methode und *Etherpad* als Tool zur digitalen Ergebnissicherung sowie der Positionierung der Schüler*innen als *Expert**innen ihrer eigenen Lektüre Formen authentischer Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften hinweg beobachtbar sind. Dabei ließ sich in der kommunikationsbasierten Koope-

ration (Feuser, 2017) ein gemeinsamer kommunikativer Fokus rekonstruieren. Unter Bezugnahme auf die vier Hauptkategorien sowie die Ergebnisse der Schüler*innenprodukte (*Place-mats* und *Etherpads*) werden die für diesen Beitrag zentralen Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Anschlusskommunikation zu verschiedenen Ganzschriften

In der Analyse der Anschlusskommunikation in Form der Gesprächssequenzen ließ sich rekonstruieren, dass die Schüler*innen wiederholt Bezüge zwischen unterschiedlichen Ganzschriften herstellten. Dazu nahmen die Schüler*innen eine gewisse „Expert*innenrolle“ für ihre jeweilige Ganzschrift ein, gingen auf die Nachfragen der anderen ein und teilten (weiterführendes) Wissen, Reflexionen, literarische Wertungen und Lebensweltbezug.

„S40ZIV.3: Die hatten gar keine Chance an Geld zu kommen, weil (unv.) #01:04:51#

S38ZIV.3: Haben die denn gar kein Geld bekommen, auch nicht vom Staat? #01:04:56#

S40ZIV.3: (unv.) Der Staat weiß noch nichtmal, dass die Eltern (...) #01:05:01#“

Durch die Nachfrage wird S40 als Leserin der betreffenden Ganzschrift zur Präzision aufgefordert und nimmt damit eine situative Expert*innenrolle ein, mit der eine Wissensasymmetrie einhergeht. Dies verweist auf eine vertiefte textbezogene Auseinandersetzung.

„S40ZIV.3: Von ihren Freunden und Familie beeinflusst wird das (unv.) nicht in die Öffentlichkeit geht. (unv.) glaube ich trotzdem an die Öffentlichkeit damit. (..) ähm. #00:27:22#

S41ZIV.3: Sie gibt dann so ein Interview. #00:27:24#

S40ZIV.3: Ja, das Interview habe ich gelesen, aber sie ist doch im Endeffekt auch mit ihrem Gericht da rausgegangen. #00:27:30#“

Die beiden Schüler*innen können sich aufgrund ihrer gleichen Lektürewahl („*The Hate U Give*“) ergänzen. Aber auch bei unterschiedlichen Lektüren können die Schüler*innen Inhalte durch das Wissen der anderen reflektieren, sich positionieren und einen Lebensweltbezug herstellen.

„S39ZIV.3: Ja, ich würde sagen, dass ich auch zu der (...) zu der Seite gehöre, wo es nicht so ist, also die nichts erfahren muss. #00:26:15#

S41ZIV.3: Genau (.) dann ist es immer so schwer, sich so Verbindungen zu knüpfen, weil man möchte sich auch gar nicht so anmaßen so ne (...) weil es ist einfach so ungerecht, dass man gar nicht sagen könnte „Hey, ich identifiziere mich voll mit ihr, weil ich habe auch mal Ungerechtigkeit erlebt.“ So ist das nicht. Wir sind weiß und privilegiert. Wir sind nicht in der Position und ich finde es sehr schwer, da so eine Verbindung zum Leben zu finden. #00:26:36#“

Zugleich verweisen die Gespräche auf die Aushandlung eines gemeinsamen thematischen Bezugspunktes als gemeinsamer kommunikativer Fokus, der einen gemeinsamen Kommunikationskern (Von Brand, 2018) und den „Kern der Sache“ (Seitz, 2006; Dannecker, 2020) umfasst.

„S39ZIV.3: Als Gesetz oder als Ziel? #01:10:09#

S38ZIV.3: Gesetz oder? #00:26:36#

S41ZIV.3: Macht (..) Kontrolle der Machtposition wäre vielleicht ein bisschen //(.)// sorry
#01:10:17#

S38ZIV.3: //Man (langgezogen)// #01:10:16#

(Schüler*innen reden beim Aufschreiben undeutlich und leise vor sich her)

S39ZIV.3: Also Ziel? #01:10:35#

S38ZIV.3: Ähm, Verschwörung kontrollieren. #01:10:38#

S41ZIV.3: Früheres Aufdecken von Verschwörungen, irgendwie sowas vielleicht? #01:10:50#

S38ZIV.3: Ja oder so, aber kontrollieren ist das ja. #01:10:50#

S41ZIV.3: Ja. Aber ich meine jetzt das Ziel, dass man diesen Vorschlag hat, weil das haben wir
ja gerade übersprungen. #01:10:55#.

Auffällig ist, dass Anschlussmomente vor allem dann entstanden, wenn aktiv nachgefragt oder Unklarheiten bezüglich der fremden Lektüre angesprochen wurden.

„S38ZIV.3: Das Ganze geht eigentlich nur um den Tod. Um seinen Freund. #00:35:17#

S41ZIV.3: Ah okay. #00:35:18#

S38ZIV.3: Die ganze Rache. Die ganze Geschichte. Die Vortäuschung vom Tod seines Freundes.
Er wurde angeschossen, weil es gibt so, also Geld ist Zeit. //Man hat so (.) Decoder
nennt man das, //so Armbänder.// #00:35:31#

S41ZIV.3: //Gibt es das nicht auch als Film?// #00:35:30#

S39ZIV.3: //Ja, ich habe so einen Film mal gesehen.// #00:35:31#

S38ZIV.3: Ne, gibt es nicht als Film. #00:35:32#

S39ZIV.3: Aber sowas ähnliches, dass Zeit / #00:35:33#

Der Gesprächsausschnitt legt nahe, dass das Einlassen auf und Interesse am Nachvollzug der für die Schüler*innen fremden Ganzschriften zentrale Bedingungen für diese Art von Anschlusskommunikation darstellen und damit die in Kapitel 1 beschriebene Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse bestätigen.

3.2 Anschlusskommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

In mehreren Sequenzen nahmen die Schüler*innen implizit und explizit Bezug auf zentrale Zukunftsthemen. Die literarische Darstellung von Themen wie Rassismus, sozialer Ungleichheit und Machtkontrolle wurde dabei von den Schüler*innen in einem (real)weltlichen und gesellschaftlichen Kontext bewertet:

„S41ZIV.3: //Du kannst ja// sagen du hast das Leben // was enorm wenige Leute// (unv.) haben
(...) wenn das die Norm wäre, uns allen eher so gehen würde als anders, dann wäre
es (..) gut. #00:31:16#

S38ZIV.3: //Ein problemloses Leben.// #00:31:16#

S41ZIV.3: Aber auch das müsste in Anführungsstrichen stehen, weil (.) Probleme sind ja auch schwer so (..) zu relativieren, weil (.) jeder hat Probleme aber natürlich gibt es große Unterschiede (unv.)// #00:31:28#“

Die thematischen Bezugnahmen lassen sich als konkrete Anknüpfungspunkte zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen im Sinne der in Kapitel 1 dargestellten *SDGs* auslegen, insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheit und Fragen von Gerechtigkeit. Dabei wird deutlich, dass die Schüler*innen gesellschaftliche Problemlagen nicht nur benennen, sondern diese auch bewerten und im Kontext von Fragen von Gerechtigkeit und Teilhabe beziehen konnten. So lassen sich diese Themenfelder exemplarisch mit *SDG 10* („Weniger Ungleichheiten“) und *SDG 16* („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“) in Bezug setzen.

Zugleich berührten die diskutierten Themenfelder Aspekte des Globalen Lernens, wie sie im Orientierungsrahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung für den Deutschunterricht ausgewiesen und curricular konkretisiert sind, etwa „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (1)“, „Frieden und Konflikt (16)“ und „Migration und Integration (17)“ (Oomen-Welke et al., 2016, S. 136). So entstand ein gemeinsamer kommunikativer Fokus, der individuelle ästhetische Erfahrungen mit globalen Zukunftsfragen verband.

3.3 Agency-orientierte Anschlusskommunikation im Sinne sozialer Interaktion und Kooperation

In den Gesprächssequenzen zeigten sich kooperative Muster im Sinne einer kommunikationsbasierten Kooperation nach Feuser (2017) sowie Hinweise auf eine positive Ressourcen-Interdependenz, da sich jede*r mit ihrem jeweiligem (Vor-) Wissen einbrachte.

„S41ZIV.3: Ich befürchte, diese Gesetze gibt es wahrscheinlich offiziell, weil (.) die werden halt einfach nicht eingehalten. #00:48:23#

S38ZIV.3: Ne die gibt es nicht. #00:48:25#

S41ZIV.3: Nein? (..) Es gibt nicht das offizielle Gesetz, dass Weiße und Schwarze gleichbehandelt werden? Also ich weiß nicht (.) wo das spielt. #00:48:32#

S38ZIV.3: Gibt es ein Gesetz? Ich glaube das spielt in den // Also in Deutschland gibt es das ja, aber in den USA? // USA #00:48:36#

S41ZIV.3: //gibt es nicht irgendwie ein Gesetz ... // #00:48:43#“

So werden unterschiedliche Wissensbestände eingebracht, hinterfragt und weiterentwickelt und kategorisch als Suchbewegungen im Gespräch (Spinner, 2006) eingeordnet. Zugleich zeigt sich eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des Anderen und der Herstellung eines Textbezugs (vgl. Spinner, 2006, S. 12), die durch Perspektivenübernahme und Empathie gestützt wurde. Die gegenseitige Unterstützung und Offenheit für andere Inhalte

deutet darauf hin, dass das Setting Bedingungen für inklusive Teilhabe an der Anschlusskommunikation bereitstellt. Diese kooperativen Aushandlungsprozesse lassen sich zugleich als Ausdruck einer *Agency*-orientierten Anschlusskommunikation verstehen (vgl. Kapitel 1), da die Schüler*innen eigene Perspektiven einbringen und gemeinsam weiterentwickeln.

3.4 Anschlusskommunikation und Unterstützung im literarischen Rezeptionsprozess

In den Daten zeigten sich sowohl rezeptive als auch kommunikative Anschlussprozesse. Während des Austauschs wurde wiederholt auf Begriffe des *Placemats* und *Etherpad* Bezug genommen, die als Ausgangspunkt für Gesprächsanlässe fungierten und den Rezeptionsprozess strukturierten.

„S38ZIV.3: Was ist denn passiert, nachdem er angeschossen wurde? (.) Also ist der Polizist, hat der irgendwie eine Strafe bekommen? #00:53:21#

S41ZIV.3: Ja also der Prozess war dann am Ende des Buchs. Also dann ging es um die Beerdigung also es ging um (unv.) Leben. Am Ende war dann die Gerichtsverhandlung und der Prozess wurde (.), ich glaube freigesprochen. #00:53:34#

S38ZIV.3: Ja dann ist das doch, (.) muss man einfach Bodycams. Aber das gibt es ja in den USA schon, das würde/ #00:53:43#

S39ZIV.3: Was für Dinger? #00:53:43#

S38ZIV.3: Bodycams. Jeder Polizist hat eine Kamera. Das gibt es auch schon. Wenn du auf einen Schwarzen schießt, dann bist du auch dran, ohne Grund. Oder wenn du auf irgendjemanden ohne Grund schießt, dann bist du dran. Dann bist du nicht mehr der Polizist, sondern dann bist du/ #00:53:58#“

Die Nachfrage sowie das anschließende individuelle und weiterführende Lektürewissen förderten somit den gemeinsamen, kommunikativen Rezeptionsprozess. Dies wurde als Offenheit für Leer- und Unbestimmtheitsstellen kategorisiert. Die Schüler*innen unterstützten sich dabei gegenseitig in der Rolle der „kompetenten Anderen“ (Dannecker, 2012), während sich die Versuchsleitung weitgehend auf die Vorbereitung und Strukturierung des Settings, z.B. Raum-zeitliche-Strukturen (vgl. Ziemer, 2020, S. 77ff.) und Gesprächsimpulse (Einführung, Nachfragen) beschränkte.

3.5 *Placemat*-Verfahren als Strukturierungshilfe für die Anschlusskommunikation

In dieser Einzelarbeitsphase zeigten sich bereits erste kommunikative Impulse. Trotz der gleichen Ganzschrift (*The Hate U Give*) wurden unterschiedliche Begriffe zu BNE gewählt (vgl. Abb. 2), was auf die Subjektivität und Polyvalenz literarischer Rezeption verweist. Gleichzeitig wurde das zentrale Thema „Rassismus“ von beiden Schülerinnen benannt. Für einige stellte die Verknüpfung zum eigenen Leben eine Herausforderung dar, bspw. in Bezug auf

The Hate U Give: „Wir sind weiß und privilegiert. Wir sind nicht in der Position und ich finde es sehr schwer, da so eine Verbindung zum Leben zu finden.“ (S41ZIV.3, #00:26:36#).

In der Phase der gegenseitigen Markierungen zeigten sich inhaltliche und persönliche Gesprächsimpulse, wobei insbesondere die Nachfragen und Weiterführungen auf eine authentische Anschlusskommunikation hinweisen. Nach der Rotation zeigte sich die größte Zustimmung und Interessensbekundung bei *The Hate U Give* (vor allem zu Rassismus, Gleichberechtigung und sozialer Ungerechtigkeit; vgl. Abb. 2). So wurden Unterschiede zwischen eigenen Lebensrealitäten und literarischen Figuren reflektiert.

Das Sichtbarmachen individueller Leseindrücke bildete im weiteren Verlauf eine Bezugsebene für die anschließende Diskussion, in der die Schüler*innen ihr Wissen einbrachten und Bezüge zwischen den unterschiedlichen Texten und Themen herstellten. Unterschiedliche Lektüren wurden dabei nicht als Hindernis, sondern als Anlass für Nachfragen genutzt. Die Schüler*innen stellten sich ihre Ergebnisse vor, begründeten ihre Markierungen, diskutierten und traten auf diese Weise in einen weiterführenden Austausch (beispielsweise zu aktuellen Entwicklungen im Kontext).

Es folgte die Einigung auf zentrale Themen der jeweiligen Ganzschrift, die in einer gemeinsamen Suchbewegung (anhand persönlicher Erfahrungen, Textbezüge und Zukunftsfragen (Spinner, 2006)) einen gemeinsamen kommunikativen Fokus (mit BNE-Bezug) bündelte (vgl. Kap. 3.1). Daraus resultierten die Themen „Rassismus“, „soziale Ungerechtigkeit und Angst“ sowie „Verschwörung“. Die Begründungen verweisen auf ein Textverständnis und auf inhaltliche Schnittmengen zwischen den verschiedenen Ganzschriften, insbesondere im Bereich sozialer Ungleichheit.

Auffällig ist, dass Anschlusskommunikation anhand des individuell und kooperativ bearbeiteten *Placemats* nicht nur innerhalb einzelner Ganzschriften, sondern auch zwischen unterschiedlichen Lektüren sichtbar wurde; auch in einem heterogenen Setting und bei offener Aufgabenstellung. Die visuelle Struktur des *Placemats* wurde im Austausch wiederholt als Orientierung genutzt und eröffnete so eine systematische Auseinandersetzung mit den Inhalten und weiterführende Gesprächsanlässe. Individuelle Unterschiede (wie Schreibweise, Leseverständnis oder Unterstützungsbedarfe) wurden sichtbar und in einer kommunikationsbasierten Kooperation (Feuser, 2017) bearbeitet. Zentral war, dass die Schüler*innen als Expert*innen ihrer jeweiligen Ganzschrift auftraten und sich gegenseitig als „kompetente Andere“ (Dannecker et al., 2024a, S. 9ff.) unterstützten, wodurch eine positive Ressourcen-Interdependenz entstand.

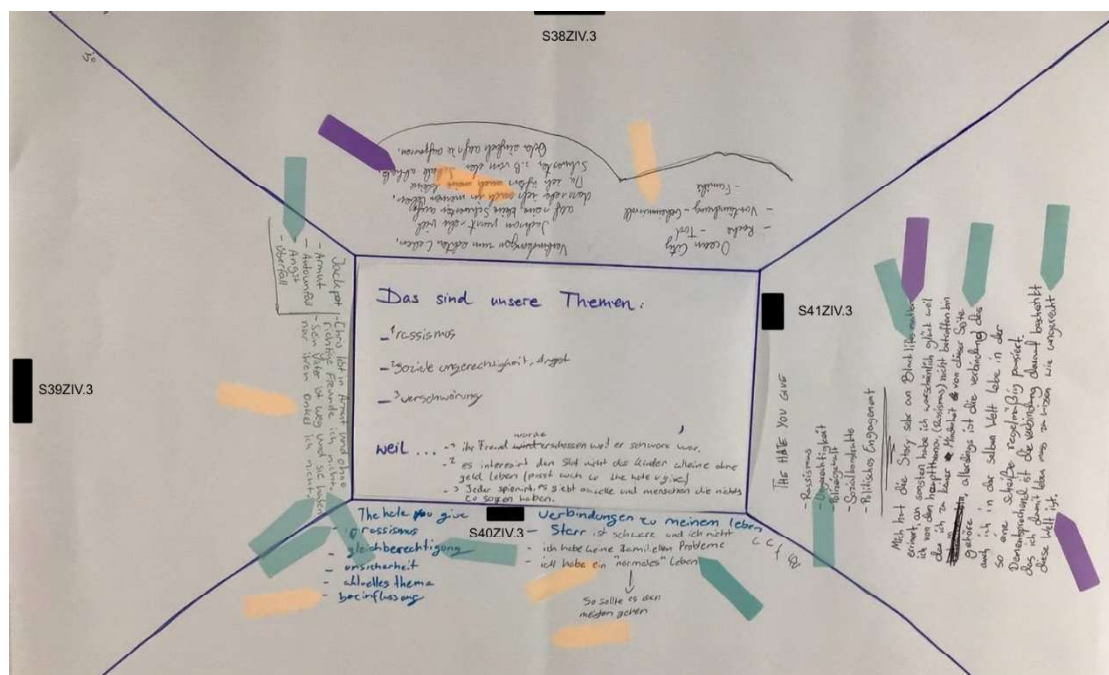


Abb. 2: Schüler*innenprodukt des Zyklus IV.3: *Placemat*

3.6 Digitale Ergebnissicherung mit dem *Etherpad*

Im Anschluss an die Diskussion formulierten die Schüler*innen im *Etherpad* jeweils ein Ziel sowie einen Gesetzesvorschlag für eine nachhaltige Zukunft (vgl. Abb. 3). Dabei wurden literarische Inhalte in gesellschaftliche Problemstellungen übertragen, etwa zu Rassismus und Polizeigewalt, sozialer Gerechtigkeit und Angst sowie Machtkontrolle. Die Auswertung zeigt, dass das *Etherpad* nicht ausschließlich der Ergebnissicherung diene, sondern die diskursive Weiterführung der Anschlusskommunikation unterstützte und einen reflexiven Transfer in gesellschaftliche und nachhaltige Kontexte ermöglichte. So eröffnete sich ein lebensweltlicher Handlungsbezug im Sinne von *Agency*, verstanden als Fähigkeit, Handlungsoptionen zu entwickeln und die eigene Wirksamkeit im gesellschaftlichen Kontext reflexiv zu erfassen (vgl. Kapitel 1).

Schreibt eigene Gesetze.
 Formuliert zu euren drei Themen Ziele und dazu gehörige Gesetze für die Zukunft:

rassismus, polizeigewalt
 Ziel: schwarze und weiße sollen gleich behandelt werden
 Gesetz: stärkere kontrolle, body cam, nicht sofort schießen

soziale gerechtigkeit, angst
 Ziel: alle menschen sollten die gleichen Chance haben ein normales leben zu führen
 Gesetz: höheres grund einkommen max einkommen

Verschwörung
 Ziel: Verschwörungen Kontrollieren
 Gesetz: Kontrolle der macht Position

Abb. 3: Schüler*innenprodukt des Zyklus IV.3: *Etherpad*

4. Implikationen für Forschung und Praxis der Anschlusskommunikation im Kontext von Nachhaltigkeit im inklusiven Literaturunterricht

4.1. Agency-orientierte Anschlusskommunikation mit BNE-Bezug initiieren – zentrale Ergebnisse

Im Hinblick auf die Ergebnisse des Zyklus IV.3 wird deutlich, dass Anschlusskommunikation zu mehreren Ganzschriften in heterogenen Lerngruppen anhand geeigneter Aufgabenformate (mit strukturierenden Elementen wie *Placemat*) grundsätzlich realisierbar ist, sofern ein gemeinsamer kommunikativer Fokus (vgl. Kap. 3.1; von Brand, 2018; Feuser, 2013; Feuser, 2017; Seitz, 2006; Dannecker, 2020), etwa im Kontext von BNE, besteht. Die größte Herausforderung, zugleich aber auch eine zentrale Stärke, lag in der für alle Lektüren tragfähigen kommunikativen Aushandlung thematischer Schwerpunkte, die erst aufgrund unterschiedlicher Lektüren erforderlich wurde.

Das *Placemat* erwies sich als visuelle Strukturierungshilfe und kommunikative Basis für individuelle Zugänge. Die entstehende authentische Anschlusskommunikation ging über die bloße Aufgabenbearbeitung hinaus, da wiederholt ein genuines Interesse an den Inhalten und Perspektiven der anderen erkennbar wurde und sich die Schüler*innen wechselseitig als „kompetente Andere“ unterstützten. In diesem kooperativen Setting konnten sie eigene Positionen zu literarischen und gesellschaftlichen Themen formulieren und im gemeinsamen Diskurs sichtbar machen. Damit wurde kulturelle Teilhabe im Sinne einer aktiven Beteiligung an einem Austausch über die Lektüre literarischer Texte sowie gesellschaftlichen Deutungsprozessen erfahrbar.

In der Zusammenschau fungierte das *Placemat* als Strukturierungshilfe und Anlass für weiterführende Gespräche, während das *Etherpad* vor allem der digitalen Produktsicherung diente. Daraus ergibt sich, dass das *Placemat* literarische Anschlusskommunikation in offenen, kooperativen Lernsettings unterstützen und sowohl Partizipation als auch diskursive

Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit und Inklusion anregen kann, während das *Etherpad* primär der Verdichtung und Sicherung der gemeinsam entwickelten Aspekte dient und für die Anschlusskommunikation selbst nicht konstitutiv ist.

Bei einer Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften, die trotz eines offenen und heterogenen Lehr-Lern-Arrangements eine gewisse Struktur durch fachdidaktische Methoden wie das analoge *Placemat*-Verfahren oder das digitale *Etherpad* sowie durch Raumzeitliche-Strukturen (vgl. Ziemer, 2020, S. 77ff.) aufweisen, wird die Notwendigkeit einer Balance zwischen Strukturierung und Offenheit – einem von dem *DigiLi*-Projekt herausgearbeitetem Spannungsfeld (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 25), deutlich. Damit erweist sich die strukturierte Offenheit des Settings als eine zentrale Bedingung für diese Art von Anschlusskommunikation. Schließlich legen die Ergebnisse nahe, dass Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften im untersuchten Setting als didaktisches Instrument zur Diskussion und Reflexion von Nachhaltigkeit im inklusiven Lernsetting genutzt werden kann.

4.2 Reflexion des empirischen Vorgehens und Limitationen

Eine zentrale Limitation betrifft die stichprobenbezogene Begrenzung (vgl. Kapitel 2.3). Es handelte sich um eine kleine Gruppe ($n = 4$) mit einem homogenen Alter von 14 Jahren, die zudem derselben Lerngruppe Deutsch angehörte. Der Einfluss der Gruppenkonstellation sowie sozialer Beziehungen wurde dabei nicht systematisch erhoben, obwohl diese potenziell einflussreiche Kontextfaktoren darstellen (z.B. Baurmann, 2007, S. 8). Zudem bestand keine Vergleichsgruppe, sodass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt bleibt. Ferner kann die Zusammensetzung der Lerngruppe als vergleichsweise leistungsstark beschrieben werden. Eine größere Heterogenität hinsichtlich der Lesekompetenzen und Lernvoraussetzungen wäre für eine differenzierte Betrachtung wünschenswert gewesen. Außerdem können die Einschätzungen der Schüler*innenleistungen durch die Lehrkraft (vgl. Kapitel 2.3) als potenziell subjektive Datenquelle kritisch reflektiert werden. Bei einer erneuten Durchführung wäre daher die Ergänzung durch einen standardisierten Lesetest sinnvoll. Insgesamt erlauben die Ergebnisse zwar eine lokale Theoriebildung, weitere auch quantitativ ausgerichtete Studien ließen sich anschließen, um die empirische Fundierung auszuweiten.

4.3. Implikationen für die Schulpraxis und die fachdidaktische Forschung

Die *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation auf der Grundlage mehrerer Ganzschriften im inklusiven BNE-Lernkontext ist bislang noch nicht empirisch erprobt worden. Allerdings liefern die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie Hinweise darauf, dass inklusive Teilhabe an Anschlusskommunikation, sogar über mehrere Ganzschriften, unter Berücksichtigung eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. Von Brand, 2018, S. 8) möglich ist. Als hilfreich hat sich die Offenheit der Gruppe, die Aufgabenstellung sowie die Unterstützung durch „kompetente Andere“ erwiesen. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit eines stärkeren

Austauschs zwischen Inklusions- und (Sonder-)Pädagogik und der Deutschdidaktik (vgl. Sauerborn, 2020, S. 53), an dessen Schnittstelle sich der Zyklus IV.3 und das Projekt *DigiLi* bewegen. Da der Fachunterricht aber nicht an sich inklusiv oder exklusiv ist, sondern die Praxis des Unterrichtens (vgl. Köpfer & Schneider, 2020, S. 15), liefert das Projekt erste Ansätze, wie im Umgang mit methodischen Formen und Spannungsfeldern sowie der fachdidaktischen Öffnung für BNE-Inhalte in heterogenen Lerngruppen umgegangen werden kann.

Für die Praxis bietet sich an, den Schüler*innen ebenfalls eine vielfältige Buchauswahl mit einer gemeinsamen Rahmung bereitzustellen, da die Textauswahl das Interesse und die Motivation stärken kann. Der Einbezug von BNE und den damit verbundenen „epochaltypischen Schlüsselprobleme[n]“ (z.B. soziale Ungleichheit) ist Ausdruck einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ und somit für alle Lernenden bedeutend (vgl. Klafki, 2007, S. 53ff.). Im schulischen Kontext eröffnet dies Möglichkeiten zur *Agency*-Erfahrung. So sollen die heutigen Fragen zur „Um- und Mitwelt“ gestellt und von einer „Uns-Welt“ zu einer „Wirwelt“ transformiert werden (vgl. Sippl et al., 2023, S. 14). Das Interesse der Schüler*innen zeigte sich insbesondere in Bezug auf *SDG 10* („Weniger Ungleichheiten“) und *SDG 16* („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“). Der Einbezug weiterer Medien (z.B. Filme) (vgl. Spinner, 2006, S. 13) könnte diese Anschlusskommunikation erweitern: entweder zur gleichen Thematik (z.B. *The Hate U Give* als Buch, Hörbuch oder Film) oder zu unterschiedlichen Aushandlungen einer Thematik (z.B. verschiedene *SDGs* zu BNE). Vor dem Hintergrund des Medienwandels erscheint es daher notwendig, Anschlusskommunikation konzeptionell weiterzudenken (vgl. Charlton & Sutter, 2007, S. 9; Porten-Cheé, 2017). Um zugleich eine Balance zwischen analogen und digitalen Angeboten zu schaffen, bietet sich eine methodische Verknüpfung analoger und digitaler Formate an.

Die Auswahl mehrerer, unterschiedlicher Ganzschriften kann ein literaturdidaktisch relevantes Potenzial für Anschlusskommunikation entfalten und einen Raum für *Agency* im literarischen Diskurs eröffnen. Eine inklusive, *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation zu mehreren Ganzschriften im Kontext von Nachhaltigkeit erscheint daher realisierbar, wenn eine Balance zwischen thematischer Offenheit und strukturierenden Aufgabenformaten (mit flexibler Anpassung an die Lerngruppe), zwischen analogen und digitalen Elementen (etwa *Placemat* und *Etherpad*) sowie zwischen Individualisierung (durch eigenständig gewählte Lektüre mit *SDG*-Bezug und auf Grundlage individuellen Vorwissens) und Gemeinsamkeit (in einer kommunikationsbasierten Kooperation im Sinne eines gemeinsamen kommunikativen Fokus mit einer gemeinsamen Suchbewegung) hergestellt wird.

Dieses Zusammenspiel greift nicht nur die im *DigiLi*-Projekt herausgearbeiteten Spannungsfelder auf (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 25), sondern verbindet Inklusion und Nachhaltigkeit (BNE) mit einer auf *Agency* ausgerichteten Literaturdidaktik und adressiert damit zentrale Herausforderungen, wie etwa ein Zusammendenken von Diversitätsorientierung im Kontext der Nachhaltigkeitsziele im Sinne eines *Intersectional Environmentalism* (vgl. Connors, 2024). Mit der Frage nach der Gestaltung einer erstrebenswerten Zukunft ist auch die

Frage der Planung von zukunftsbezogenen und nachhaltigkeitsorientierten Lernlandschaften im Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen verbunden. Angesichts der Herausforderungen, die sich in als krisenhaft erlebten Zeiten ergeben, wären Lernarrangements, die eine *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation im Kontext eines diversitätsorientierten Deutschunterrichts fokussieren, daher ein wichtiger Ansatzpunkt für eine zukunftsbezogene Literaturdidaktik.

Literatur

- Albrecht, Christian (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2024). Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der inklusiven Universitätsschule Köln. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8(8), S. 1-17. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.1>
- Barsch, Sebastian; Bartosch, Roman & Dannecker, Wiebke (2024). Vom Anthropozän erzählen: Narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1(23), S. 78-92. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2024.23.1.78>
- Baurmann, Jürgen (2007). Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 6-11.
- Bildungsportal NRW (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Zukunftsaufgabe für unsere Schulen*. <https://www.schulministerium.nrw/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2025)
- Böhm, Felix (2023). Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen – Über Klimawandel nachdenken. Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 2, S. 1-18. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/2/788>
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2006). Kooperatives Lernen braucht Einzelarbeit! *Lernende Schule* 33, S. 37-38.
- Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2023). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. *MedienPädagogik* 52, S. 276-296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- Charlton, Michael & Sutter, Tilmann (2007). Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. transcript Verlag.
- Connors, Sean P. (2024). „We are all in this together“: Critiquing the issue of Water Equity through a Lens of Intersectional Environmentalism. *Climate Literacy in Education* 2(2), S. 79-87. <https://doi.org/10.24926/cle.v2i2.6447>

- Dannecker, Wiebke (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Dannecker, Wiebke (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Verónica Abrego, Ina Henke, Magdalena Kißling, Christina Lammer & Maria Theresia Leuker (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. WBG, S. 375-400. <https://doi.org/10.21248/gups.73886>
- Dannecker, Wiebke; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024a). Literary Learning with Digital Media in Inclusive Settings – Insights and Results from the DBR-Project ‘DigiLi’ Focusing on Students’ Cooperation. *EdeR – Educational Design Research* 8(2), S. 1-29. <https://doi.org/10.15460/eder.8.2.2170>
- Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024b). Fachliches Lernen im inklusiven Literaturunterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)*. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 4, S. 14-36. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.2>
- Dannecker, Wiebke (2024a). Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer Critical Narrative Literacy als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlicher orientierter Fachdidaktiken. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 5, S. 47-68. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s5.4>
- Dannecker, Wiebke (2024b). Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)‘. In Juliane Dube & Wiebke Dannecker (Hg.), *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen (Bd. 11)*. SLLD-B, S. 124-147. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Dannecker, Wiebke (2025). Vom Leben auf dem Meer erzählen – Zukunftsvorstellungen reflektieren. Zur Bedeutung von Zukunftserzählungen für die Aneignung von Futures Literacy am Beispiel der Jugendroman-Trilogie *Ocean City*. *R&E-Source* 12(4), S. 30-47. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1490>
- Dube, Juliane & Dannecker, Wiebke (2024). Design Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt. In dies. (Hg.), *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt (Bd. 11)*. SLLD-B, S. 5-12. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hg.), *Entwicklung und Lernen (Bd. 7)*. Verlag W. Kohlhammer, S. 282-293.

- Feuser, Georg (2017). *Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* [Vortrag, Universität Rostock], S. 1-17. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostck-18-05-2017.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2025)
- Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in und durch Sprache und Literatur. In Anna Mattfeldt, Carolin Schwegler & Berbeli Wanning (Hg.), *Natur. Umwelt. Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (Bd. 51). De Gruyter, S. 85-100. <https://doi.org/10.1515/9783110740479-004>
- Heilen, Lydia; Eberth, Andreas & Meyer, Christiane (2023). Change Agents als Vorbilder? Reflexionen zu ausgewählten Perspektiven von Jugendlichen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation. In André Schütte & Jürgen Nielsen-Sikora (Hg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern*. J.B. Metzler, S. 153-167. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_12
- Heinze, Franziska (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe. Anforderungen an Lehrpersonen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/96665068>
- Hoffmann, Jeanette (2012). „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“. Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1), S. 61-82. <https://doi.org/10.25656/01:15879>
- Hoffmann, Oliver (2025). *Polykrise. Anatomie eines globalen Zusammenbruchs*. Königshausen & Neumann.
- Hoydis, Julia; Bartosch, Roman & Gurr, Jens Martin (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz Verlag.
- Kleinpass, Susanne (2007). Der Himmel spiegelt sich in den Straßen. Eine Annäherung an das Gedicht Blauer Abend in Berlin von Oskar Loerke über das Placemat-Verfahren. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 32-37.
- Köpfer, Andreas & Schneider, Katja (2020). Inklusion und Be-Hinderung – Deutschunterricht vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer Überlegungen. In Hanna Sauerborn (Hg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung* (Bd. 19). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 11-33.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Lingnau, Beate & Preußner, Ulrike (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. Eine Einleitung. In dies. (Hg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation an literarische Texte* (Bd. 10). SLLD-B, S. 2-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>

- Lyman, Frank (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. In Audrey S. Anderson (Hg.), *Mainstreaming Digest*. University of Maryland Press, S. 109-113.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Moser, Susanne C. (2016). Reflections on climate change Communication Research and practice in the second decade of the 21st century: what more is there to say? In *WIREs Climate Change* 3(7), S. 345-369. <https://doi.org/10.1002/wcc.403>
- Müller-Christ, Georg; Giesenbauer, Bror & Tegeler, Merle Katrin (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem. Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2(41), S. 19-26. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Oomen-Welke, Ingelore; Rösch, Heidi & Ahrenholz, Bernt (2016). Deutsch. In KMK (Hg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sekundarstufe I: sprachlich – literarisch – künstlerisches Aufgabefeld* (2. aktual. und erw. Aufl.). Cornelsen, S. 129-155.
- Porten-Cheé, Pablo (2017). *Anschlusskommunikation als Medienwirkung: Der Einfluss von Relevanz und Qualität von Medieninhalten auf das Gesprächsverhalten* (Rezeptionsforschung, Bd. 36). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845283333>
- Rauscher, Erwin (2021). Wenn nicht die Schule, wer dann? Zukunftsfähigkeit als Bildungsverantwortung im Anthropozän. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag, S. 272-305.
- Rieckmann, Marco (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – medien + erziehung* 4(65), S. 12-19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, Marco (2021b). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge* 2(44), S. 5-16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Sauerborn, Hanna (2020). Zum Umgang mit Heterogenität: Merkmale und Besonderheiten einer Inklusiven Fachdidaktik Deutsch. In ders. (Hg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 51-79.
- Scherf, Daniel (2018). Gruppendiskussionen. In Jan M. Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-98.
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion* 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2025)
- Seyler, Daniela (2020). Talking Points and Talk Tools: Gesprächsanlässe schaffen und Gesprächsprozesse unterstützen. *Praxis Deutsch* 47(280), S. 57-59.

- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (2023). Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. *Pädagogik für Niederösterreich* (Bd. 13). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Spieß, Sophie (2025). *Anschlusskommunikation zur Lektüre von Ganzschriften zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung in heterogenen Lerngruppen ermöglichen – eine empirische Studie im Rahmen des Z-Projekts* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität zu Köln.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Taylor, Dorceta E. (2014). *Toxic communities: Environmental racism, industrial pollution, and residential mobility*. New York University Press.
- Tetling, Klaus (2007). Formt die Grammatik den Gedanken? Mit kooperativen Verfahren das Verständnis anspruchsvoller Sachtexte erleichtern. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 50-60.
- Theinert, Kerstin; Hilbe, Robert & Hunkeler, Reto (2020). Über Texte reden – Anschlusskommunikation als Mittel der Leseförderung in der Fremdsprache. *Babylonia Journal of Language Education* 3(1). <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i1.52>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Vare, Paul & Scott, William (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 2(1), S. 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Von Brand, Tilman (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch* 272, S. 4-13.
- Von Brand, Tilman & Brandl, Florian (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer Verlag.
- Wachter, Elisabeth (2018). Voraussetzungen für eine gelingende Anschlusskommunikation und deren didaktische Umsetzung im Leseunterricht der Primarstufe. *R&E-Source – Open Online Journal for Research and Education* 1(9), S. 1-7. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/541>
- Ziemen, Kerstin (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehungen, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In Robert Schneider-Reisinger & Maria Kreilinger (Hg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jeden: Kritisch reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe*. Trauner Verlag, S. 67-80.

Über die Autorinnen

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.

Korrespondenzadresse: w.dannecker@uni-koeln.de

ORCID-ID: 0000-0003-0448-0403

Sophie Spieß (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert, arbeitete von 2022 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt *DigiLi* in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit und war daraufhin bis einschließlich 2025 als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln tätig. In diesem Kontext hat sie bereits einige Veröffentlichungen als Co-Autorin vorgelegt.

Korrespondenzadresse: sophie.spiess@gmx.de

ORCID-ID: 0009-0007-5950-3998