

SYMMEDIALE MÖGLICHKEITEN IM RESONANZRAUM LITERATURUNTERRICHT POTENZIALE AUS INKLUSIVER PERSPEKTIVE

Anna-Lena Demi
Humboldt-Universität zu Berlin | anna-lena.demi@hu-berlin.de

ABSTRACT

Der Beitrag führt drei zentrale Forschungsfelder der Deutschdidaktik zusammen, um die Grundlage einer zeitgemäßen und anschlussfähigen Perspektive für den inklusiven Literaturunterricht zu diskutieren. Mit dem Fokus auf einer literarischen und symmedialen Bildung in heterogenen Lerngruppen werden inklusions-, literatur- und mediendidaktische Anforderungen und Herausforderungen in den Blick genommen. Von einem weiten Inklusionsverständnis ausgehend, werden literarische und symmediale Resonanzmomente dargestellt, die individuelle Zugänge zu literarischen Texten im weitesten Sinne entfalten, Teilhabe an diesen ermöglichen sowie Teilnahme an literarischen Praktiken eröffnen können. Dabei wird insbesondere auf den Ansatz der Resonanztheorie zurückgegriffen, um mögliche Potenziale einer symmedialen Konzeption auszuloten.

Wichtiger Hinweis: Dieser Artikel beinhaltet ein Video (Seite 18), das nur nach einem Download des Beitrags in bzw. mit bestimmten Readern (die MiDU-Redaktion empfiehlt den Adobe Acrobat Reader) aktiviert bzw. angesehen werden kann.

SCHLAGWÖRTER

— INKLUSIVER LITERATURUNTERRICHT — SYMMEDIALITÄT — MEDIENDIDAKTIK,
— MEDIENVERBÜNDE — LITERARISCHE ERFAHRUNGEN — RESONANZPÄDAGOGIK

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

‘Symmedial’ Possibilities in the Resonating Space of Literature Classes – Potentials from an Inclusive Perspective

This article considers three central fields of research in literary pedagogy in order to discuss a basis for a contemporary and connectable perspective for an inclusive teaching of literature. With a focus on literary and ‘symmedial’ education in heterogeneous learning groups, requirements and challenges in inclusion didactics, literature didactics, and media didactics are taken into account. Starting from a broad understanding of inclusion, literary and symmedial moments of resonance are presented which may allow students individual access to literary texts in the broadest sense, and enable them to participate in literary texts as well as literary practices. In particular, the approach of resonance theory is used to explore the potential of a symmedial framework.

KEYWORDS

— INCLUSIVE LITERATURE TEACHING — SYMMEDIALITY — MEDIA DIDACTICS
— MULTIMEDIA — LITERARY EXPERIENCES — RESONANCE PEDAGOGY

1 — LITERATURUNTERRICHT UND INKLUSION

Die pädagogische Debatte um den Begriff Inklusion ist seit jeher durch vielzählige begriffliche und inhaltliche Unschärfen geprägt (vgl. Jenessen / Wagner 2012, 336). In diesem Beitrag wird von einem weiten Verständnis des Inklusionsbegriffs ausgegangen, das didaktisch über Sichtweisen hinausgeht, die an „Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ orientiert sind (Werning / Arndt 2016, 23), und sich vielmehr mit grundlegenden Fragen „nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz im schulischen Kontext“ (ebd.) auseinandersetzt. Diesem Gedanken folgend ist literaturdidaktisch zentral zu diskutieren, wie vielfältige Zugänge zu literarischen Texten eröffnet werden können, damit sowohl Teilhabe an literarischen Erfahrungen, als auch Teilnahme an literarischen Praktiken möglich werden (vgl. Bräuer / Wiprächtiger-Geppert 2019). Damit rücken auch mediendidaktische Überlegungen in den Blick; so sind der Zugang, eine selbstbestimmte Nutzung und die kreative Gestaltung von Medien eine wichtige Voraussetzung für Teilhabe (vgl. Bosse et al. 2019, 10).

1.1 — INKLUSIVER LITERATURUNTERRICHT ALS RESONANZRAUM

Als fruchtbar für einen inklusiven Literaturunterricht kann sich, im Sinne einer normativen Rahmung, der Ansatz einer resonanzbasierten Didaktik (nach Rosa 2016; vertiefend für Schule und Unterricht: Beljan 2019; aus deutschdidaktischer Perspektive: Bismarck / Beisbart 2020) erweisen, die Lernende und Lehrende als soziale und kulturelle Wesen begreift, die sich unterrichtlich zwischen dem Streben nach Individualität und Orientierung in der Welt bewegen. Der Unterricht selbst wird dabei als Resonanz- und Beziehungsraum verstanden, in dem Schüler:innen, Lehrer:innen, Weltphänomene, Symbole und Formen der wechselseitigen Erschließung und Vermittlung (im Sinne von Kommunikation) gleichwertig zueinander in Beziehung treten, sodass ‚Weltbeziehungen‘ gestaltet werden können (vgl. Bismarck / Beisbart 2020, 14f.). Die Literatur als Symbolform lässt sich als zentral für den Aufbau von Weltbeziehungen konstatieren. Ein bedeutender Anspruch des resonanzpädagogischen Ansatzes ist es, „die sprachlichen und medialen Weisen der Welterschließung und Weltbedeutung in ihrer ganzen Vielfalt zu erfassen und die [unterrichtlich; Ergänzung d. Verf.] thematisierten Weltausschnitte aus möglichst verschiedenen Perspektiven zu betrachten“ (ebd., 26), ohne sie auf die Überprüfung von Wissensbeständen zu reduzieren. Entsprechend sind auf der Ebene eines inklusiven Literaturunterrichts Normalitätserwartungen, wie Standardisierung und Kompetenzorientierung oder die Phasierung von Verstehensprozessen (vgl. Kreft 1977) sowie Entwürfe der Modellierung literarischer Kompetenz (vgl. Schilcher / Pissarek 2013; Boelmann / König 2021) kritisch zu diskutieren. So kann literarisches Verstehen im Sinne literarischer und inklusiver Bildung mehr umfassen als den Erwerb kognitiv messbarer und überprüfbarer Kompetenzen, wie durch Bildungsforschung und politische Ansprüche verfolgt. Literarisches Lernen beispielsweise umfasst auch literarische Verstehensprozesse im Sinne von Erfahrungen. Diese können auch als Resonanzmomente gefasst werden. Sie sind nicht nur selten bewusst verfügbar, sondern vor allen Dingen weder „in Zahlen zu bannen oder gar planvoll zu steigern“ (Odendahl 2020), dennoch un-

abdingbar für kulturelle Teilhabe und gesellschaftliche Partizipation. Im Sinne literarischer Bildung werden vor allen Dingen individuelle Resonanzmomente in Form von Erfahrungsprozessen in der Wechselwirkung zwischen Leser:innen und literarischem Text statt Verstehensresultate fokussiert. Der inklusive Literaturunterricht wird so zu einem Resonanzraum, der zu einer Begegnung mit literarischen Werken einlädt.

Rosas Konzept der Resonanz gründet insbesondere auf einer Auseinandersetzung mit dem Entfremdungsbegriff. Rekurrierend auf Jaeggis Begriff der stummen, im äußersten Fall beziehungslosen Beziehungen, stellt Rosa diesem eine bezogene Beziehung in Form von Resonanz gegenüber (vgl. Rosa 2019, 191f). Diese bleibt jedoch durchgehend empirisch und theoretisch mit Entfremdung verbunden:

Infolgedessen wird Entfremdung immer dann und dort überwunden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren; wo Weltverhältnisse und infolgedessen auch Selbstverhältnisse also zumindest potentiell als verflüssigt oder verflüssigbar erscheinen. (Rosa 2016, 316)

1.2 — RESONANZMOMENTE IM INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

Der Literaturunterricht als Resonanzform lässt sich in Form des sogenannten Resonanzdreiecks¹ nach Rosa (vgl. Beljan 2019, 119) beschreiben: Lehrperson, Schüler:innen und der Gegenstand Literatur öffnen sich reziprok füreinander und es kann zu Verstärkungseffekten kommen (s. Abb.1).

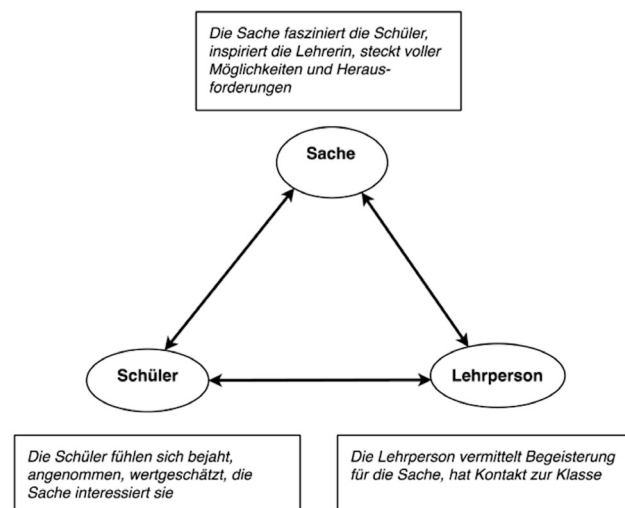


Abb. 1: Das Resonanzdreieck nach Rosa (Beljan 2019)

Wie in der Abbildung deutlich wird, stehen im Besonderen die Sozialbeziehungen im Zentrum; nur wenn die Resonanzachsen zwischen Lehrperson und Schüler:innen intakt sind und die Begegnungen im Literaturunterricht als tragend erlebt werden, kann sich ein stabiles Resonanzdreieck einstellen. Der Literaturunterricht basiert dabei auf zwei Beziehungsachsen: Während auf einer Achse das zwischenmenschliche Geschehen (sogenannte soziale Resonanzachse) gefasst wird, definiert der Sachbezug die zweite Achse. Durch Indifferenz der einzelnen Achsen kann es zu Entfremdungsmomenten kommen; die zwischenmenschlichen Beziehungen werden dann

¹ Dieses weist vielfache Parallelen zum Didaktischen Dreieck auf, das ebenfalls zur Darstellung eines Wechselverhältnisses zwischen Lehrperson, Schüler:innen und Unterrichtsstoff dient.

auf ein Nötigstes reduziert und es findet kein Austausch mehr zwischen Lehrperson und Schüler:innen statt. Häufen sich diese Entfremdungsmomente, destabilisieren sich einzelne Achsen und verhindern damit Resonanzmomente, es entstehen vornehmlich repulsive Momente.

Im Rahmen der folgenden Überlegungen geht es weniger darum, den Literaturunterricht als einen idealen Resonanzraum zu konzipieren, der Entfremdungserfahrungen verhindert. Vielmehr sollen durch die Einbettung in das Konzept eines symmedialen und inklusiven Literaturunterrichts vielfältige Resonanzmomente in Form von Beziehungsmomenten ermöglicht werden.

Aus resonanzpädagogischer Perspektive wird der (Literatur-)Unterricht als ein nicht von der Welt ablösbarer Raum begriffen. Entsprechend sind Reduzierungen in Form eines Nicht-Einbezugs von Vorerfahrungen ebenso zu vermeiden wie die Reduzierung literarischen Verstehens auf Normierungen, beispielsweise auf literaturwissenschaftliche Begriffe oder Leseverstehen im engeren Sinne. Neben der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen sind zudem vielfältige Zugänge für Lernende von Bedeutung, um möglichst allen Schüler:innen, im Sinne einer „geistigen und sinnlichen Bewegungsfreiheit“ (Riegert / Anders 2018, 29) Resonanzmomente mit der Literatur zu ermöglichen.

1.3 — LITERATUR ALS BILDUNGSGEGENSTAND IM INKLUSIVEN RESONANZRAUM LITERATURUNTERRICHT

Der inklusive Literaturunterricht als ein Ort jenseits von Standardisierung und Kompetenz bietet die Möglichkeit, „zu einer Begegnung mit literarischen Werken einzuladen“ (Odendahl 2020, 175). Es wird ein Resonanzraum eröffnet, in dem das Wahrnehmen, das Teilen und das Gestalten zu zentralen unterrichtlichen Prozessen werden, die eine Auseinandersetzung mit Literatur fokussieren.

Insbesondere Lernende und literarischer Bildungsgegenstand treten in Resonanz zueinander: „Wahrnehmung bedeutet, mit dem Weltausschnitt in Kontakt zu treten, in Beziehung zu dem Unterrichtsgegenstand zu gehen, Resonanzen [zu]zulassen.“ (Bismarck / Beisbart 2020, 19) In sich anknüpfenden Gestaltungsversuchen werden die unterschiedlichen Perspektiven auf den Weltausschnitt von den Lehrenden und Lernenden erprobt; das Gestalten ist ein individueller und zugleich ein sich entwickelnder kollektiver Prozess, der auch die Möglichkeit des Ablehnens oder Scheiterns zur Folge haben kann. Hier lässt sich ein „verständige[r], geduldige[r], dialogische[r] und kreative[r] Umgang mit geschätzter Literatur“ als „Kern literarischer Bildung“ (Kepser / Abraham 2016, 300) verorten. Dieser individuelle Prozess bedarf im Anschluss einer Erweiterung, nämlich der des Mitteilens (vgl. Bismarck / Breisbart 2020, 21): „Durch den Austausch mit einem Gegenüber [Schüler:innen, Lehrperson; Ergänzung d. Verf.] können die eigene Wahrnehmung und der Gestaltungsprozess überprüft und ergänzt, modifiziert und korrigiert werden.“ (ebd.).

Um zahlreiche Resonanzen mit dem literarischen Gegenstand zu erzeugen, sind diverse und individuelle lebensweltliche Zugänge ebenso wie geeignete Literatur von Wichtigkeit. Da literarische Texte an sich bedeutungsoffen sind und zudem in zahl-

reichen medialen Adaptionen vorliegen, ist eine Engführung in Form von vereinfachenden Ausgaben für einen Literaturunterricht, der vielfältige Resonanzmomente zulässt, nicht zielführend (vgl. Demi / Anders 2020). Vielmehr ist der Einbezug gehaltvoller Lerngegenstände unterschiedlicher ästhetischer Medien zu favorisieren (vgl. Riegert / Anders 2018). Durch die Ambiguität der Literatur, die grundlegend für die Erfahrung von Identifikation oder Alterität ist, können Rezipierende je nach ihren kulturellen und literarischen Vorerfahrungen in den individuellen Austausch mit ihr gehen.

Durch das Ermöglichen und Erweitern von Resonanzgeschehen im Sinne sinnhafter Begegnungen erfahren Schüler:innen Selbstwirksamkeit, vielfältige Zugänge und Freiheitsgrade, ebenso partizipieren sie an diesen Prozessen und gestalten sie mit. Ziel ist die Befähigung, multiperspektivisch zu denken, eigene Standpunkte zu reflektieren und sich gesamtgesellschaftlich in diversen Kontexten zu orientieren. Die subjektiven Weltbeziehungserfahrungen erfahren eine Resonanz und befördern somit auch das Wachsen ästhetischer Urteilskraft ebenso wie Ambiguitätstoleranz.

Der Literaturunterricht als inklusiver Resonanzraum kann folglich als Ort beschrieben werden, in dem gezielt Wechselbeziehungen zwischen Literatur und ihren Rezipient:innen initiiert werden. Resonanzen jedoch sind prinzipiell unverfügbar und lassen sich nicht kontrollieren oder vorhersagen (vgl. Rosa 2020), sie entstehen vielmehr durch Fremdes und Irritation ebenso wie durch Vertrautes. Für die Lehrperson bleibt somit ein Moment der Unverfügbarkeit, was den Umgang mit Resonanzmomenten als Teil von ästhetischen Erfahrungen zu einer besonderen Herausforderung macht.

In diesem Sinne wird der resonanzbasierte Literaturunterricht vor allen Dingen als Möglichkeitsraum für vielfältige Resonanzmomente verstanden.

Die Literatur selbst soll sich hier keineswegs ausschließlich schriftbasiert, sondern mithilfe vielfältiger Medien entfalten; eine Orientierung am Konzept der Symmedialität kann diesbezüglich ein „Mehr“ an Möglichkeiten bieten, wie im Folgenden ausgeführt wird.

2 — SYMMEDIALER DEUTSCHUNTERRICHT ALS PERSPEKTIVE FÜR DEN INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

Einen zeitgemäßen Ansatz für den inklusiven Literaturunterricht kann der symmediale Deutschunterricht (Frederking 2004; 2006; 2012; 2016) darstellen, um ein Bildungsangebot darzubieten, das auf die vielfältigen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Lernenden eingeht. Indem verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden und miteinander verschmelzen (Synästhetik), eignet sich der Ansatz insbesondere für individuelle Resonanzmomente in der Auseinandersetzung mit Literatur. Aus Perspektive des inklusiven Literaturunterrichts noch wenig verbreitet, bleibt sein Potenzial bisher weitgehend unerschlossen (vgl. Demi / Anders 2020).

2.1 — LITERATURUNTERRICHT UND INKLUSIVE MEDIENBILDUNG

Einem inklusiven Literaturunterricht wohnt der Anspruch nach gleichberechtigter Teilhabe, nach Chancengleichheit, der Ermöglichung vielfältiger Zugänge und Erfahrungen- und Lernräume inne. Dem symmedialen Literaturunterricht wird ein multimedialer und multimodaler Literatur- und Medienbegriff zu Grunde gelegt, der einen wesentlichen Ansatz für eine inklusive Medienbildung darstellt. Diese steht als Begriff nicht für eine Disziplin, sie gibt vielmehr eine Zielrichtung, im Sinne einer (Medien-)Bildung für alle Menschen an (vgl. Bosse / Schluchter / Zorn 2019, 26). Dabei geht es sowohl um Teilhabe in und an, aber auch durch Medien. Technisch-mediale Hilfsmittel und, aufgrund ihrer Konvergenz, insbesondere digitale Medien gewinnen diesbezüglich eine besondere Bedeutung: Inklusion ist ohne sie nicht mehr denkbar (Reber / Luginbühl 2016). Die inklusive Medienbildung stellt eine Perspektive dar, die „Vielfalt als konstituierendes Merkmal aufweist“ (Marci-Boehncke 2015, 9) und ressourcenorientiert an den Interessen, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aller ansetzt (Schluchter 2015, 49).

Der vielfältige Einsatz unterschiedlicher Medien, die sich sowohl an den Schüler:innen als auch an der Literatur selbst orientieren, kann entsprechend Möglichkeiten eröffnen, auch um „kulturell bedeutsame Lerninhalte eigenaktiv, kompetent und im sozialen Umfeld erarbeiten zu können“ (Seitz 2003, 288). Eine breite empirische Fundierung sowie die konzeptuelle Entwicklung zielgruppensensibler und individualisierter Formen der inklusiven Medienbildung stehen jedoch bisher aus (vgl. Bosse / Schluchter / Zorn 2019, 26f.).

Die Deutschdidaktik kann als Disziplin zwar auf eine lange Tradition integrierter Medienerziehung zurückgreifen (vgl. Marci-Boehncke 2015, 6), das Potenzial von Medien in einem inklusiven Literaturunterricht bleibt aber bisher weitgehend unausgeschöpft (vgl. Anders 2016). Wegweisend sind hier fachdidaktische Forschungen, wie die von Dannecker (2020) zum filmästhetischen Lernen im Rahmen eines *inklusive Literaturunterrichts jenseits von Disparitäten*, die sich aus fachdidaktischer Perspektive dem literarischen Lernen mit dem Medium Film widmet und den inklusiven Literaturunterricht zugleich in einem weiten Inklusionsverständnis verortet (vgl. 5f.).

Staiger (vgl. 2007, 211f.) plädiert für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik, die sich zum Ziel macht, die Mehrdimensionalität von Medien zu erfassen, anstatt sich auf die Analyse und Interpretation von Einzelmedien zu konzentrieren. Dies ist insbesondere für einen inklusiven Literaturunterricht von Relevanz, da über ein Medium hinaus individuell Kenntnisse erworben und Fähigkeiten – über das Lesen, Schreiben und Sprechen und Verstehen bis hin zum Sehen und Hören – entwickelt werden können (vgl. Anders 2016, 128). Der Literaturunterricht wird diesbezüglich um Medienkombinationen und mehrsinnliche Lektüren angereichert. Als inklusiver Leitgedanke für das literarische Lernen mit Medien ist der barrierefreie Zugang von zentraler Bedeutung und sollte bei allen Überlegungen stets miteinbezogen werden. Dabei können als Lerngegenstände des symmedialen Literaturunterrichts prinzipiell alle literarästhetischen Medien dienen, ohne einen Zuschnitt auf eine bestimmte Medialität oder gar eine Einschränkung für gewisse Zielgruppen vorzunehmen (vgl. Marci-Boehncke 2015, 10).

Bedeutsam zur Eröffnung vielfältiger literarischer Zugänge im inklusiven Literaturunterricht ist das Konzept der *Intermedialen Lektüre* (Kruse 2016). Entgegen einer Differenzierungspraxis wird hier das Potenzial von Medienverbänden genutzt.² Auch plädieren bspw. Riegert und Anders (vgl. 2018, 31) für ein Ausschöpfen eines breiten literarästhetischen Medienspektrums, das zur wechselseitigen Bezugnahme und gemeinsamen Reflexion einlädt.

Zugleich erweisen sich bestehende intermediale Konzepte gegenwärtig dennoch als „zu stark im printmedialen Paradigma einer auf Kunst und Künste bezogenen Literaturwissenschaft und -didaktik verhaftet“ (Frederking 2019, 159). Zudem werden Partizipation und tatsächliche Teilhabe vernachlässigt; diese sind nur begrenzt und von der Lehrperson gesteuert möglich. Gerade im inklusiven Setting bedarf es insbesondere individueller medialer Rezeptions- und Produktionsweisen im Sinne einer auf Resonanzmomenten basierten Literaturdidaktik. Zuletzt sollten auch die Anschlussmöglichkeiten vielfältig medial aufbereitet und an den medialen Praktiken ausgerichtet werden und über schriftsprachliche Zugänge hinausgehen.

Eine technologisch wie didaktisch tragbare Lösung für eine inklusive literarische Bildung bietet der symmediale Literaturunterricht (dazu: [Demi / Anders 2020](#)).

2.2 — SYMMEDIALER LITERATURUNTERRICHT

Das komplexe und emergente Zusammenspiel von Medien und medialen Formen (vgl. Frederking 2016, 4) im Theorem der Symmedialität kann einem an Vielfalt ausgerichteten Literaturunterricht gerecht werden: Entgegen eines monomedialen Literaturunterrichts rückt eine didaktisch, methodisch und medientheoretisch reflektierte Pluralität von Medien in den Fokus. Fernab möglicher motivationaler Aspekte oder der Steigerung des Genusses lassen sich in einer Vielfalt der beteiligten Sinne vor allem ein breiteres Spektrum der Zugangs- und ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Aus der Verknüpfung ‚alter‘ und ‚neuer‘ Medien in der Verbindung sinnlicher Wahrnehmungen entstehen emergente Resonanzmomente.

Technisch und ästhetisch bieten vor allen Dingen quartäre und somit digitale Medien emergentes Potenzial. In ihnen realisieren sich symmediale Gesamttexte aus literalem Text und semantisch verknüpften Bild-, Ton- und Filmelementen (vgl. ebd. 155).³ Ein sogenanntes Symmedium, im Folgenden anhand des Tablets aufgezeigt, kann als Rezeptions- und Produktionsmedium sowie Kommunikations- und Kooperationsmedium eingesetzt werden und den Forderungen der inklusiven Medienbildung entsprechen (vgl. [Demi / Anders 2020](#)). Durch den Verbund aus Schrift-, Bild-, Ton- und Textelementen wird im Symmedium Synästhetik realisiert.

Auch die Mitgestaltung, Produktion und Reflektion des medialen Zusammenspiels werden berücksichtigt und es rücken gestalterische Tätigkeiten in den Fokus des resonanzbasierten Literaturunterrichts. Damit kommt den *New Media Literacies* ([Jenkins 2006](#)) eine Bedeutung zu, welche im Sinne der inklusiven Medienbildung eine

² „Werden die Einzelmedien eines Verbundes in einem Lehr- und Lernarrangement gezielt verknüpft und montiert dargeboten, entstehen individuelle Zugangsmöglichkeiten für Kinder mit ganz verschiedenen Lernausgangslagen, die ihren inklusiven Kern in der Gemeinsamkeit des geteilten Geschichtenerlebens und damit der ästhetischen Erfahrung haben“ (Kruse 2016, 171).

³ Dabei lassen sich Symmedialität und Synästhetik aber keineswegs als exklusive Merkmale einzig digitaler Medien fassen, auch auf Ebene der nicht-technischen Medien wie der Stimme oder des gedruckten Buches treten symmediale Strukturen in Erscheinung (vgl. Frederking 2019, 154), beispielsweise in Form des Vorlesens. So kommen auch nicht-technische Verfahren im symmedialen Literaturunterricht zur Anwendung. Auch das analoge Medienspektrum wird im symmedialen Setting eingeschlossen, beispielsweise in Form von theatralischen und performativen Medien sowie deren Praktiken.

aktive Mediennutzung mit gesellschaftlicher Teilhabe gleichsetzen (vgl. ebd., 7). Entsprechend wird an aktuelle Diskurse einer multimodal orientierten Literaturdidaktik angeknüpft, beispielsweise an die Fähigkeitsdimension „multimodale schriftsprachliche und filmische Erzähltexte im Rahmen einer Partizipationskultur individuell oder kollaborativ herzustellen und dabei Feedback durch andere [...] konstruktiv wahrzunehmen“ (Kónya-Jobs / Werner 2020, 11).

Im Sinne der Teilhabe und Partizipation an einer inklusiven Medienbildung sollte auch die Nutzung der (literarästhetischen) Medien eigenverantwortlich durch die Schüler:innen bestimmt werden. Diesbezüglich kann von einer intuitiven Medienpraxis gesprochen werden, die Lernenden sowohl zutraut, bereits erworbene Fähigkeiten im Umgang mit vielfältigen Medien miteinzubringen und zudem auch ihre bisherigen literarischen Rezeptionspraktiken aufzugreifen, ernst zu nehmen und einer Bewertung zu entziehen. Dabei sollten sie im Resonanzraum durch Prozesse des Gestaltens und Teilens (s. Abschnitt 1.3) begleitet werden.

Zu den allgemeinen notwendigen Gegebenheiten inklusiven Unterrichts zählen, so Wember, „die gezielte und bewusste Nutzung von hochgradig differenzierten Lehr- und Lernmaterialien, die Förderung des aktiven und eigenständigen Lernens bei durchgängiger Variation der Aufgabenstellungen, die einvernehmlich beschlossene und effektive Kooperation der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer [...]“ (Wember 2013, 38f.). All jene finden in einem resonanzbasierten und gleichzeitig symmedialen Literaturunterricht ihre Berücksichtigung. Ebenso kann im Sinne des inklusiven Literaturunterrichts durch den Einbezug symmedialer Medien inhaltlichen Reduktionen und Kürzungen literarästhetischer Gegenstände entgegengewirkt werden.

Zuletzt kann dem Kernanliegen literarischer Bildung entsprechend der Heranführung an eine „lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur [...] ebenso wie der Einladung zu „einem medienbezogenen Dialog mit anderen[...]“ begegnet und so der Befähigung „am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teil[zu]haben [...]“ (Abraham / Kepser 2016, 81) entsprechen werden. Im symmedialen Literaturunterricht werden sowohl die Literaturrezeption als auch -produktion zu einem sinnlichen Erlebnis.

2.2.1 — DIE BESONDERE BEDEUTUNG VON MEDIENVERBÜNDEN

Insbesondere Medienverbünde bieten sich für eine symmediale Konzeption an, sie heben die Dominanz eines Leitmediums auf (vgl. Josting 2017, 240). Aus literaturdidaktischer Perspektive knüpfen Verbundphänomene an die literarische Lebenswelt und die literarischen Praktiken von Schüler:innen an und eröffnen breite komplexe Resonanzmomente. Aufgrund ihrer multimedialen und multimodalen Vielfalt ermöglichen sie im Sinne literarästhetischer Bildungsprozesse neben Differenzbildung und Erfahrungen mit ästhetischen Wertungen auch die Entstehung von Kohärenzen vielfältiger Dimensionen des Literarischen (vgl. Kruse 2014, 4). Durch ihre spezifische Medialität bieten sie einen Ausgangspunkt für vielfältige ästhetische Eindrücke, die sich in Resonanzmomenten niederschlagen können und verschiedene Perspektiven auf Literatur eröffnen, ohne eine Engführung in Form der Überprüfung von Wissen

vorzunehmen. Ferner bilden sie zudem einen Zugang zu anthropologischen Grundfragen, sie eignen sich also in besonderer Weise für ästhetisches und wertorientiertes Lernen (vgl. Standke 2020, 46).

Die Pluralisierung der Rezeptionsmöglichkeiten kann im symmedialen Literaturunterricht fruchtbar aufgegriffen werden; aus dem Zusammenspiel der Einzelmedien ergibt sich ein didaktisches ‚Mehr‘ in Form von Emergenz. Im Rahmen des medial vielfältigen Erzählens entsteht über ein einzelnes Medium hinaus eine gemeinsame *storyworld*, in der jedes beteiligte Medium einen spezifischen, einzigartigen Beitrag zur Entfaltung der Geschichte und zur Konstruktion ebendieser leistet (vgl. Jenkins 2007). Dabei beschränkt sich die Kommunikation nicht mehr einzig auf Autor:innen oder Filmemacher:innen, sie entsteht vielmehr in der Partizipation von Leser:innen und Zuschauer:innen (vgl. Anders et. al. 2019, 5). Es geht also vor allen Dingen um „kollektive Erlebnisse in medial verteilten Storywelten“ (Söller-Eckert 2017, 108), die im Resonanzraum des symmedialen Literaturunterrichts aufgegriffen und entfaltet werden können.

2.2.2 — TABLETS ALS SYMMEDIEN

Der Computer bzw. Tablets können sich für den symmedialen und inklusiven Literaturunterricht als geradezu prädestiniertes und zeitgemäßes Symmedium erweisen: Wie zuvor dargestellt sind diese in der Lage, alle medialen Optionen, das heißt Text, Ton, Bild, Film usw. auf einer Rezeptions- und Handlungsbühne zu integrieren (vgl. Frederking 2006, 210). Ferner bieten sie die Möglichkeit zur schnellen Individualisierung, sie können anhand voreingestellter Bedienungshilfen einzelnen Heterogenitätsdimensionen assistiv Rechnung tragen und lassen sich schnell individuell an die eigenen Bedürfnisse anpassen. Überdies ermöglichen sie über die Rezeption hinaus einen „Raum zum *kreativen synästhetischen Selbsta Ausdruck*“ (Frederking et al. 2018, 123). Damit ist in Bezug zum literarästhetischen Gegenstand die kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis im Sinne einer identitätsorientierten Zielsetzung gemeint (vgl. ebd.). Tools in Form bedienungsfreundlicher Anwendungen, die schon von Grundschüler:innen genutzt werden können, wie beispielsweise *Padlet*, *BookCreator*, *Prezi* oder *Puppet Pals*, ermöglichen durch selbst verfasste multimediale und -modale Texte die Verarbeitung eigener Deutungen. Im Sinne der Eröffnung vielfältiger Resonanzräume der Erfahrung und Auseinandersetzung mit Literatur im inklusiven und symmedialen Literaturunterricht dienen sie als Quelle und „Bibliothek der Möglichkeiten“ (Demi 2020).

3 — LEITPRINZIPIEN EINES SYMMEDIALEN UND INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHTS

Ziel des symmedialen und inklusiven Literaturunterrichts ist folglich, der Pluralisierung medialer Produktions- und Rezeptionsweisen didaktisch zu entsprechen und Schüler:innen vielfältige literarische Bildungserfahrungen im Sinne von Resonanzmomenten zu eröffnen, die sich medial mannigfaltig niederschlagen und insbesondere produktiv-kreativ verarbeitet werden können. Dabei werden ältere Medien eben-

so wie neue digitale Symmedien wie Tablets miteinbezogen. Zusammenfassend lassen sich strukturierend Leitprinzipien eines inklusiven und symmedialen Literaturunterrichts konstatieren.

— *Literarisches Medienspektrum bewusst ausschöpfen – Emergenzen nutzen*

Um eine bewusste Verknüpfung zwischen dem literarischen Gegenstand und individuellen Erfahrungen zu ermöglichen, und somit auch um Resonanzmomente zu erzeugen, ist vor allem die Ausrichtung an relevanten Inhalten sowie an den literarischen Praktiken der Lernenden bedeutsam. Dafür eignen sich im Besonderen Medienverbünde, deren Mehrwert im emergenten Zusammenspiel der einzelnen medialen Formen liegt.

— *Individuelle Anschlussenerfahrungen ermöglichen – Komplexität erhalten*

Doppelsinnige und mehrdeutige Literatur eröffnet vielfältige Resonanzen und damit zahlreiche Rezeptions- und Deutungsangebote im inklusiv gestalteten Lern- und Erfahrungsraum.

— *Tablets als Symmedien nutzen und technisch-medial unterstützen*

Tablets erweisen sich durch die in ihnen realisierte Symmedialität und Synästhetik als geeignete Symmedien sowohl auf Ebene der Rezeption als auch Produktion. Sie ermöglichen zudem eine selbstbestimmte, intuitive Mediennutzung und erfüllen somit die Möglichkeit eines sich selbst differenzierenden Materials.

Auch das analoge Medienspektrum findet in der Gestaltung Berücksichtigung, beispielsweise durch performative Verfahren.

— *Offenheit des Angebots: Symmediale Angebote bereitstellen und die Medienpraxis von Kindern aufgreifen*

Im symmedialen Literaturunterricht setzen sich die Schüler_innen individuell und frei mit einzelnen (Verbund-) Medien auseinander und entscheiden, wann welches Medium rezipiert und mit welchem Anschlussmedium gearbeitet wird. Das impliziert im Besonderen das Zugestehen wachsender Freiheitsgrade bei der Wahl des Zugangs sowie die Möglichkeit der Partizipation. Den Schüler:innen wird zuerkannt, sich selbstbestimmt zu entscheiden, welche Fassungen sie zuerst, wie oft, mit welchen Unterbrechungen, Wiederholungen oder Unterstützungen rezipieren möchten. Auch ein Ablehnen ebendieser ist möglich und nötig. Die bereitgestellten Lehrangebote laden zu einer intensiven Auseinandersetzung ein und müssen allen Kindern gleichermaßen zugänglich gemacht werden und nicht zuletzt eine inkludierende Funktion innehaben. Symmedien müssen mit entsprechender Software und den einzelnen Verbundmedien so bestückt werden, dass sie den individuellen Rezeptionsweisen und Fähigkeiten der Schüler:innen Rechnung tragen.⁴

— *Symmediales Wahrnehmen – Reflexive Verarbeitung*

Während der individuellen Auseinandersetzung mit dem literarischen Angebot dienen Symmedien zur Strukturierung und Auseinandersetzung: Rezeptionseindrücke und erste Wahrnehmungen werden bspw. digital in Form von Sprachaufnahmen, Tex-

⁴ Es sei angemerkt, dass sich angesichts der aktuellen technischen Ausstattung von Schulen die o. g. Forderungen möglicherweise geradezu euphemistisch lesen, sie aber dennoch unabdingbar bleiben. Die Fachdidaktik kann hier nur richtungsweisend für eine Änderung plädieren.

ten, Videos, Screenshots und Fotos festgehalten. Im Anschluss können diese primären Erfahrungen durch diskursive Verfahren erweitert und um Deutungsansätze beispielsweise in Form von Sinnaktualisierung und Konkretisierung bereichert werden.

— *Individuelle Erfahrungen im gemeinsamen Austausch teilen*

Im Anschluss werden die individuellen Zugänge, Erfahrungen und synästhetischen Wahrnehmungen auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede gemeinsam geteilt und ausgetauscht. Hier bieten sich Impulse, Aufgaben und Verfahren an, in denen Schüler:innen ihre Resonanz Erfahrungen am literarästhetischen Gegenstand zeigen und (mit-)einander (mit-)teilen. Um eine an Sprachlichkeit verhaftete Barriere zu überwinden, sollte auch hier das vorhandene Medienspektrum ausgeschöpft werden.

Das Symmedium kann helfen, die gemeinsam geteilten Erfahrungen festzuhalten und für einen erneuten Austausch bereitzuhalten, denn der Prozess des Teilens kann iterativ auch mit wechselndem Gegenüber, vollzogen werden.⁵

— *Gestaltend Emergenzen schaffen – Kreative und produktive (Anschluss)Handlungen*

Neben dem Rezipieren verschiedener literarästhetischer (Verbund-)Medien und der resonanzbasierten Auseinandersetzung erhalten Schüler:innen im symmedialen Setting die Möglichkeit, sich kreativ und produktiv damit auseinanderzusetzen; nicht nur sprechend, sondern auch gestisch, schreibend, gestaltend und spielend. Alle Formen der sogenannten Anschlusskommunikation sind anerkannt. Hier bieten sich vielfältige symmediale Möglichkeiten an; neben Formen wie der szenischen Gestaltung in Form von Bild- und Filmaufnahmen können etwa emergente Collagen, durch Bild-Text-Ton-Kombinationen in Form von E-Books, Filmen, Tonaufnahmen usw. entstehen.

4 — EINBLICK EMPIRIE

Bislang bilden Untersuchungen zu einem inklusiven und zugleich symmedialen Literaturunterricht ein Forschungsdesiderat. Die zuvor konstatierten Leitprinzipien bieten einen ersten didaktischen Orientierungsrahmen für sich anschließende empirische Untersuchungen, in denen das Potenzial eines symmedialen Settings insbesondere hinsichtlich seiner emergenten Qualitäten erschlossen werden kann.

An dieser Stelle sei ein erster verkürzter Einblick in Forschungsdaten eines laufenden Projekts zum inklusiven und symmedialen Literaturunterricht an Grundschulen gegeben. Die Studie verortet sich im Rahmen einer qualitativen Grundlagenforschung und fragt nach der konkreten Ausgestaltung eines symmedialen Literaturunterrichts mit dem Ziel der Teilhabe aller Schüler:innen am Gegenstand Literatur.

Es werden folgend empirische Exemplifizierungen dargestellt, die keinen repräsentativen, sondern heuristischen Charakter aufweisen. Sie bilden einen ersten Zugang, mögliche emergente Potenziale auf medialer und ästhetischer Ebene aufzuzeigen.

⁵ Insbesondere der Austausch in kooperativen Kleingruppen anstelle im Plenum erweist sich aus inklusiver Perspektive fruchtbar (zur Verbindung von Individualisierung und Kooperation vertiefend Dannecker 2020).

4.1 — DATENERHEBUNG -UND AUSWERTUNG

Die folgenden Datenausschnitte bestehend aus aufbereiteten Unterrichtsvignetten⁶, Schüler:innenprodukten sowie Interviewsequenzen basierend auf einem 2020 durchgeführten qualitativen Forschungsprojekt zum inklusiven und symmedialen Literaturunterricht in zwei Berliner Grundschulklassen mit Jahrgangsmischung Klasse 1-3. Die Stichprobe umfasste in beiden Lerngruppen 23 Schüler:innen (Gruppe A: 7 Erstklässler:innen, 9 Zweitklässler:innen und 7 Drittklässler:innen, Gruppe B: 7 Erstklässler:innen, 8 Zweitklässler:innen und 8 Drittklässler:innen), die im Deutschunterricht von jeweils einer Lehrperson begleitet werden. Auf die Angabe weiterer Differenzkategorien zur Gruppenzusammensetzung, wie Geschlecht oder Förderbedarfe, wird rekurrierend auf ein weites Inklusionsverständnis verzichtet. Die Dauer des Projektes umfasste insgesamt ein halbes Schuljahr. An Leitfadeninterviews mit den unterrichtenden Lehrpersonen schließt sich das durchgeführte Unterrichtsprojekt von insgesamt acht Doppelstunden an, das mit einer erneuten Befragung der Lehrpersonen endet.⁷

Mittels schriftlicher Unterrichtsvignetten wird der Blick auf Erfahrungen der Lernenden sowie auf mögliche Resonanzmomente zwischen Literatur im Medienverbund, Lehrperson und Lerngruppe gerichtet. Die Vignetten in ihrer Form als „kurze prägnante Erzählungen“ (Schratz et. al. 2012, 34) bieten in diesem Rahmen die Möglichkeit, Resonanzmomente im Setting des inklusiven und symmedialen Literaturunterrichts darzustellen.

Sie basieren auf Transkripten teilnehmender Beobachtungen sowie Unterrichtsvideographien und werden zudem um Dokumentenanalysen von Schüler:innenprodukten sowie um leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen angereichert. Die erhobenen Daten werden im Forschungsprojekt im Sinne einer gestaltungsbasierten Forschung (Euler 2014; Reinmann 2005) miteinander trianguliert. Ziel des Gesamtprojekts ist die Entwicklung eines grundlegenden Konzepts zum symmedialen und inklusiven Literaturunterricht.

Jeder Vignette folgt eine Vignettenlektüre (vgl. Schratz et. al. 2012, 43ff.), die eine interpretative Rückbindung an den Resonanzraum Literaturunterricht sowie die Leitprinzipien eines symmedialen Literaturunterrichts aufzeigt.

Das Unterrichtsprojekt selbst wurde basierend auf diesen Leitprinzipien gestaltet, sie bilden den didaktischen konzeptionellen Rahmen. Durchgeführt wurde das Projekt von der Autorin des Beitrags, jedoch unter Anwesenheit der sonst unterrichtenden Lehrpersonen, die, wie ersichtlich werden wird, auch aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingreifen konnten.

Als literarischer Gegenstand wurde der Medienverbund *Nur ein Tag* (Baltscheit 2014; 2016; 2017) ausgewählt. Ursprünglich als *Theaterinszenierung* 2007 uraufgeführt, wurde der Stoff im Jahr 2014 als Hörspiel adaptiert und 2016 als *Kinderroman* veröffentlicht. Im Jahr 2017 wurde der Verbund um eine *Verfilmung* angereichert. Die Textfassungen sind in allen Medien identisch, ohne Abwandlungen oder Kürzungen. Während der Roman begleitend illustriert ist, wurde der Film als Realverfilmung

⁶ Im Sinne einer Situierung, das heißt, „schriftlichen Beschreibung einer Lehr- und Lernsituation und einem Bearbeitungsimpuls zu dieser Situation“ (Benz 2016, 205); sie bieten eine ökonomische Möglichkeit größere Unterrichtszusammenhänge mit einem gewissen Grad an Authentizität und situativem Bezug wiederzugeben (vgl. ebd., 209).

⁷ Die Interviews sowie die Unterrichtsstunden selbst wurden von der Autorin dieses Beitrags durchgeführt.

produziert. Die drei Verbundmedien wurden im Projekt symmedial aufbereitet und eingesetzt. Dabei wurden keine Einschränkungen an den einzelnen Fassungen vorgenommen; alle drei Einzelmedien standen den Schüler:innen kapitelweise in Gänze auf dem Symmedium Tablet in Form eines E-Books zur Verfügung.



Abb. 2: Medienverbund *Nur ein Tag* im Symmedium (Eigene Darstellung, Screenshot)

Nachfolgend wird der symmediale Literaturunterricht im Rahmen des Resonanz- und somit Beziehungsraumes des Literaturunterrichts analysiert. Das unter Abschnitt 1.1 beschriebene Resonanzdreieck dient hierzu als erster analytischer Zugang zum Datenmaterial und als Grundlage für einen primären Einblick in die Forschungsdaten.

Vorrangig werden die soziale Achse sowie der Sachbezug und damit die Beziehung zwischen Literatur und Akteur:innen fokussiert (s. Abb. 1). Grundsätzlich ließe sich mit diesem Ansatz selbstverständlich auch ein lehrerzentrierter oder buchdominierter Literaturunterricht beschreiben und analysieren. Im Fokus der vorliegenden Ausschnitte stehen daher symmediale Potenziale und emergente Qualitäten im Sinne eines zuvor geschilderten „Mehr“ an Möglichkeiten.

4.2 — ERGEBNISSE

Das Datenmaterial in Form der vorliegenden Ausschnitte wird lediglich in Bezug auf zuvor dargestellte Resonanzachsen bzw. Verhinderungsmomente (Repulsionen) (vgl. Abschnitt 1.1) hin dargestellt und analysiert und mögliche Resonanzmomente folglich im Rahmen einer symmedialen Konzeption in den Blick genommen. Dabei

geht es nicht darum Resonanzen in Kompetenzrastern oder Qualitätsstufen abzubilden oder zu messen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wo sich Resonanzmomente eröffnen oder verhindert werden.

4.2.1 — REPULSIVE MOMENTE INNERHALB DES SYMMEDIALEN LITERATURUNTERRICHTS

Es ist die zweite Unterrichtsstunde im Rahmen des Projekts zum symmedialen Literaturunterricht. Nach einem kurzen Ankommen im Stuhlkreis im Plenum, gehen die Kinder zurück auf ihre Plätze, um selbstständig der Geschichte um Fuchs, Wildschwein und Eintagsfliege weiter zu folgen. Für die heutige Stunde ist das gemeinsame Rezipieren der Kapitel „Schule“ und Hühnerjagd geplant. Die Kinder sitzen zu viert an Gruppentischen, auf jedem Tisch liegen ein Tablet mit zwei Kopfhörern sowie jeweils zwei Buchfassungen vor dem jeweils zwei Kinder sitzen. Es ist sehr ruhig im Klassenraum, alle Kinder sitzen vor den aufgestellten Tablets. Nach wenigen Minuten ist ersichtlich: Alle zwölf Zweiergruppen wählen zunächst den Zugang über den Filmausschnitt. Die Klassenlehrerin läuft im Raum umher und beobachtet die Kinder. Nachdem die Filmsequenz zu Ende ist, wechseln die meisten Kinder zur Hörspielversion. Zwei Gruppen beginnen erneut das Kapitel „Hühnerjagd“ aus dem Film anzuschauen. Die Lehrerin läuft erneut umher und sichtet alle Tablets. Sie bleibt in der Mitte des Klassenraums stehen und ruft laut: „Ihr könnt euch hier jetzt aber nicht eine ganze Schulstunde berieseln lassen. Jetzt legen alle mal die Kopfhörer weg und schreiben mindestens einen Satz über das, was sie gerade gesehen haben.“

Vignette 3 – Unterrichtsstunde 2

Abb. 3: Unterrichtsvignette aus Projektstunde 2

Der kurze Ausschnitt lässt einen Blick auf die Rolle der Lehrperson im symmedialen Resonanzraum Literaturunterricht zu. Obwohl ihr die didaktische Rahmung bekannt ist und die Rezeption in dieser Phase ungesteuert verlaufen soll, entsprechen die Wahl des Zugangs und das Rezeptionsverhalten der Kinder augenscheinlich nicht ihren Erwartungen. Durch ihr frühes Intervenieren verhindert sie individuelle Differenzenerfahrungen der Kinder mit dem Gegenstand.⁸ Diese benötigen ausreichend Zeit für die individuelle Rezeption, aber auch für ihre Artikulationen und Expressionen und den Austausch darüber. Auch hemmt die überraschende Forderung, erste Eindrücke schriftlich zu fixieren, die Möglichkeit, eigene Ideen miteinander zu verhandeln. Die Resonanz mit dem Gegenstand wird an dieser Stelle blockiert, weil die Lehrperson an den festen institutionellen Rahmenbedingungen und eigenen Überzeugungen scheitert.

In einem vor dem Unterricht durchgeführten Leitfadeninterview äußert sich die Lehrperson auf die Frage nach ihrem Literaturunterricht folgendermaßen:

Also, ich habe mir halt so Sachen einfach in den Plan gesetzt und ziehe die dann auch durch. Dass ich dann immer, wenn die ihr kleines Diktat schreiben. Zur Entspannung lese ich dann was vor. Weil es einfach gut passt. Und das habe ich immer verordnet. Das ist dann einfach so. (Lehrperson 1 in Interview 1)

Literatur findet im täglichen Unterrichtsgeschehen wenig Platz und hat vielmehr die Funktion einer Belohnung in Kontrast zum Lese- und Rechtschreibunterricht. Die Lehrperson hat primär ein funktionales Leseverständnis, das sich auch in der Konzeption des Deutschunterrichts niederschlägt:

Wir haben Lesehefte, in denen die Kinder sozusagen üben. Das funktioniert mit Antworten und unterschiedlichen Aufgaben, die sie erlesen und ausführen müssen. Und dann wird es korrigiert. Das ist auch so für zu Hause gedacht. Weil die Kinder oft gar nicht so viel Bücher zu Hause haben. (Lehrperson 1 in Interview 1)

⁸ Dazu Pflugmacher (vgl. 2016), der in seiner literaturdidaktischen Grundlagenforschung die Herausforderungen literaturpädagogisch-professionellen Handelns in Literatur vermittelnden Kontexten rekonstruiert und im Sinne eines triadischen Normengefüges konstatiert, dass insbesondere im Literaturunterricht die handlungsleitenden Normen von Lehrperson und Schüler:innen in Bezug auf den Lerngegenstand oftmals nicht übereinstimmen, was zu Vermittlungskrisen führen kann.

Die außerschulische Medienrezeption der Kinder, die sich insbesondere durch die Medien Film und Computerspiele kennzeichnen lässt, findet im Unterricht bisher keinen Raum für Anknüpfungen, wenngleich diese durchaus thematisiert wird:

Also, Sams war letztes Mal Thema. Da habe ich gefragt: Kennt ihr den? Ja, kennen sie. Und dann habe ich gefragt: Wie viel Bücher habt ihr denn? Bei welchem Band seid ihr denn? Wie jetzt? Da gibt es ein Buch? Also, das kannten die tatsächlich nur über den Kinofilm. (Lehrperson 1 in Interview 1)

Indem die Lehrperson im Moment der Rezeption eingreift, werden Resonanzmomente erschwert. Die Schüler:innen äußern sich nicht mehr frei und in selbst gewählter Form, sie positionieren sich ausschließlich schriftlich.

Nicht zuletzt erhalten ihre Handlungen eine (negative) Wertung. So entstehen repulsive Achsen zwischen Lehrperson und Schüler:innen, aber auch die Beziehung zum konkreten Medienverbund lässt sich nicht resonant entfalten.

Dies wird in den anschließenden schriftlichen Äußerungen der Schüler:innen ersichtlich (vgl. Abb. 4), in denen die Kinder zwar ihre ersten Rezeptionseindrücke mit dem Ausschnitt verbalisieren, hier aber auf einer affektiven und oberflächigen Ebene verbleiben. Um dauerhafte Repulsion zum Medienverbund zu vermeiden und resonante Beziehungen aufzubauen, müssten diese in gemeinsamen Anschlussgesprächen aufgegriffen und vertieft werden.

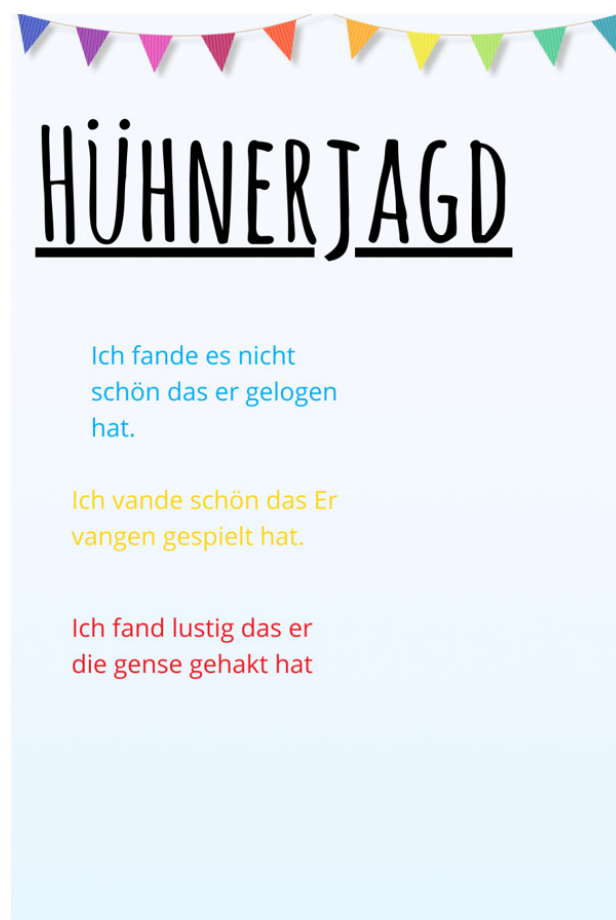


Abb. 4: Ausschnitt aus Schüler:inprodukt aus Projektstunde 2 (Screenshot)

Aus symmedialer Perspektive wird das Tablet zwar als Rezeptions- und Produktionsmedium genutzt, dessen emergentes Potenzial verpufft jedoch, ein didaktisches „Mehr“ kann nicht eingelöst werden. Zum einen wäre die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit dem selbst gewählten Medium gegeben. Ferner könnten alternative Unterrichtsszenarien breite ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten beinhalten, beispielsweise eine performative Auseinandersetzung mit der Sequenz, die fotografisch oder filmisch festgehalten werden könnte. Auch wären detaillierte Sprachaufnahmen oder bildliche Darstellungen durch eigene Zeichnungen oder Screenshots als Anschlussverfahren denkbar.

Im vorliegenden Ausschnitt ist auf der Oberfläche zwar technisch ein Zusammenspiel der Einzelmedien gegeben, indem den Schüler:innen alle Einzelmedien zur Verfügung stehen, diese werden aber nicht genutzt, sondern sich auf einzelne Medien hin fokussiert. Ein Raum zur medienreflexiven Verarbeitung wird nicht eröffnet. Die abrupte Aufforderung der Lehrperson verhindert symmediale Anschlusshandlungen.

4.2.2 — RESONANZMOMENTE IM SYMMEDIALEM LITERATURUNTERRICHT

Die vierte Projektstunde beginnt mit einer gemeinsamen Einführung im Stuhlkreis, im Wechsel werden Film-, Roman- und Hörspielfassung des Kapitels „Hochzeit“ präsentiert. Die Kinder sind lebhaft und stellen Vermutungen zum Fortgang der Geschichte an. Die Lehrerin fordert sie im Anschluss auf, sich zurück an ihre Plätze zu begeben, mit der Möglichkeit das Kapitel an den Tablets erneut und in Gänze in den Einzelmedien anzusehen, zu lesen und zu hören. Während sich alle Kinder auf ihre Plätze begeben, kommt eine Gruppe von vier Jungen zu ihr und fragt, ob sie die Sequenzen gemeinsam als Gruppe ansehen und hören dürfen. Nach Zustimmung der Lehrerin ziehen sich die Jungen mit einem Tablet an ihren Gruppentisch zurück. Sie schauen sich zunächst gemeinsam die Filmfassung an. Es wird lauter am Tisch, die Gruppe amüsiert sich über eine lustige Szene, in der der Fuchs sich weigert, das Wildschwein zu heiraten und von der Eintagsfliege überredet wird. Zwei Jungen führen im Anschluss der Sequenz ein Gespräch über den Handlungsort der Geschichte („Was soll das sein, 'ne Kirche oder was- wo ist denn der Turm?“). Einer der beiden nimmt sich das Tablet und wischt auf die entsprechenden Buchseiten, er beginnt zu lesen und kann schnell die Antwort liefern: „Ah, hier steht weiße Kirche.“ Er liest nicht weiter, sondern wendet sich nun der ganzen Gruppe zu: „Wollen wir jetzt das Hörspiel hören?“ Nach Zustimmung hört sich die Gruppe das Kapitel in der Hörfassung an. Gegen Ende kommt die Lehrerin am Tisch vorbei. Sie wird gefragt, was nun im Anschluss zu tun sei. Dass die Buchfassung nahezu unangerührt blieb, wird von ihr nicht bemerkt oder nicht kommentiert. Die Lehrerin bittet die Gruppe, für sie wichtige Stellen im Kapitel noch einmal als Gruppe zusammen zu fassen: „Was fandet ihr besonders spannend, an welcher Stelle habt ihr am meisten gelacht oder was hat euch besonders gefallen? Vielleicht gab es auch etwas, das euch gar nicht gefallen hat. Ihr könnt das untereinander besprechen und euch dann auf Gemeinsames einigen.“ Die Kinder sollen ihre Ergebnisse im eBook festhalten. Welche Form sie dazu wählen, ist ihnen freigestellt. Einer der Jungen hat sofort eine Idee: „Kommt, wir machen auch Film.“ In den folgenden dreißig Minuten sind die Jungen intensiv über die Tablets gebeugt. Sie lesen nach, schauen erneut, machen sich Notizen und machen Screenshots aus den Einzelmedien.

Vignette 1 – Unterrichtsstunde 4

Abb. 5: Unterrichtsvignette aus Projektstunde 4

In vorliegender Stunde wird das Symmedium Tablet kooperativ als Rezeptions- und Produktionsmedium genutzt. Wie zuvor wählen die Kinder den primären Zugang zur Literatur über das Medium Film.

Während die zweite Wahl auf das Hörspiel fällt, wird das Buch zur Überprüfung von Unklarheiten genutzt. Die Antwort, die die Kinder darin finden, scheint befriedend, aber keine weitere Neugier auf das Medium zu wecken. Hier sind weitere Beobachtungen ausstehend, da sich in Rückgriff auf die Interviews mit der Lehrperson schon gezeigt hat, dass Filme im Deutschunterricht bisher keine Rolle spielen.⁹

Im Unterschied zum vorherigen Ausschnitt lässt die Lehrperson die Kinder in dieser Stunde weitgehend frei gewähren und greift somit entsprechend der Leitprinzipien eine intuitive Medienpraxis auf. Dem Wunsch nach der gemeinsamen Rezeption wird ebenso entsprochen wie in der Wahl der Anschlusshandlungen. Dadurch teilen die Kinder ihre ersten Assoziationen sofort miteinander, es bahnen sich erste Resonan-

⁹ Dazu Dannecker (2020) zur Nutzung von Film und Buch im Literaturunterricht, in deren Untersuchung die Schüler:innen häufiger zum Buch griffen. Statt einer vermuteten sozialen Erwünschtheit wurde die Wahl seitens der Schüler:innen mit der „detaillierten Beschreibung im Buch“ (ebd., 118) begründet.

zen zum Gegenstand an. Nach der Rezeption fällt die Wahl der Gruppe schnell auf das Medium Film als Darstellungsform. Das verwundert angesichts der Rezeptionsgewohnheiten nicht. Die Kinder entscheiden sich für die App *Puppet Pals* und nutzen diese zur filmischen Nacherzählung.

Video: Schülerprodukt Nacherzählung Kapitel *Hochzeit*. **Wichtiger Hinweis:** Das Video kann nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (die MIDU-Redaktion empfiehlt den Adobe Acrobat Reader) aktiviert bzw. angesehen werde

In der Gestaltung des Kurzfilms (s. Video) ist auffällig, dass sich mehrerer Quellen bedient wurde und somit eine emergente Collage entstanden ist. Während die Vielzahl der Hintergründe aus den Filmsequenzen übernommen ist, sind die Figuren aus dem Buch heraus abfotografiert. Dabei greifen die Kinder auf dem Kapitel zugehörige Illustrationen zurück. Dieser Rückgriff auf das Buch erstaunt, da dieses zuvor nicht rezipiert wurde. Die, eingangs diskutierte, weiße Kirche wird in Form eines Standardhintergrundes der App dargestellt (weißes Schloss). Auch die während der Rezeption vorherrschende Frage nach dem Handlungsort wird in die filmische Nacherzählung miteingebunden („Wo sind wir?“ – 00:02) und lautmalerisch durch eine Kirchenglocke („Ding Dong“ – 00:13) bekräftigt. Die vorherige Irritation und das Lachen über die Hochzeit der beiden Freunde wird in die Nacherzählung eingebunden, dabei weichen die Kinder vom Handlungsverlauf ab, indem sie den Fuchs zunächst weitere imaginierte Figuren ablehnen lassen („Nein, das hat doch schon ein Baby.“; „Nein, der ist so jung.“ – 00:36-00:45). Das im Film musikalisch untermalte Ende der Sequenz wird auch von den Kindern aufgegriffen: Fuchs und Wildschwein springen glücklich vereint über die Wiese.

Der symmediale Literaturunterricht wird dann zu einem Resonanzraum, wenn sich Lernende wie im vorliegenden Ausschnitt gestaltend, interaktiv und offen mit der Literatur auseinandersetzen können. Das Symmedium Tablet eröffnet diesbezüglich eine Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten, die von den Schülern intuitiv aufgegriffen werden. Dabei knüpfen die Kinder an ihre eigenen Vorstellungen an, bringen diese in Beziehung zum literarischen Text und zeigen mit Hilfe filmsprachlicher Mittel ihr Verständnis der Sequenz durch die Darstellung der Figuren, des Ortes und der Handlung. Nicht zuletzt erfordert das Nacherzählen die Dekodierung mehrerer medialer

Zeichenebenen und ihres Zusammenspiels. Aus symmedialer Perspektive entsteht hier etwas qualitativ Neues: Die distinkten medialen Formen verschmelzen zu einer audiovisuellen emergenten Einheit, in der visuelle, auditive und audiovisuelle ästhetische Codes Synästhetik erzeugen.

5 — DISKUSSION UND AUSBLICK: SYMMEDIALE MÖGLICHKEITEN IM INKLUSIVEN RESONANZRAUM LITERATURUNTERRICHT

Eingangs wurde deutlich, dass der Literaturunterricht einen Möglichkeitsraum für vielfältige Resonanzmomente darstellen kann. Ob sich in diesem Resonanzraum durch eine symmediale Konzeption ein „Mehr“ an Möglichkeiten bietet, das insbesondere den Forderungen nach inklusivem Unterricht Rechnung tragen könnte, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Zunächst lassen die Ausschnitte keine konkreten Rückschlüsse auf einen „Mehrwert“ des symmedialen Unterrichts zu. Dennoch verweisen sie auf nötige Voraussetzungen und Bedingungen für eine zeitgemäße Unterrichtsentwicklung, der ein weiterer symmedialer Textbegriff zugrunde liegt.

Die Einblicke in das Datenmaterial zeigen, dass sich durch die Möglichkeit der Symmedialität vielfältige Zugänge der Begegnung mit dem literarischen Werk eröffnen, diese jedoch eng mit den eigenen Rezeptionsweisen verbunden bleiben.

Die selbstbestimmte Wahl im Symmedium führt zu unterschiedlichen Rezeptionshandlungen, jedoch weniger zur ganzheitlichen Rezeption eines Medienverbundes. Hier wird genauer zu untersuchen sein, welche Bedeutung die Wahl der einzelnen Verbundmedien für individuelle Resonanzmomente hat. Es stellt sich die Frage ob, besonders im Falle von textgleichen Medienverbänden, die konkrete Wahl des Rezeptionsmediums in Bezug auf diese unerheblich ist, sofern die Anschlussmöglichkeiten auf einen gemeinsamen Kern zurückführen.

Eine besondere Rolle kommt dem Medium Film zu, das bei allen Schüler:innen das Medium der ersten Wahl darstellt. Aus inklusiver Perspektive können hier Zugänge geschaffen werden, sich unabhängig von Lesekompetenzen oder anderen Barrieren, am Diskurs zu beteiligen. In den Ausarbeitungen der Schüler:innen zeigen sich erste Versuche das Filmerleben zu versprachlichen, verschriftlichen und zu gestalten. Hierbei greifen die Schüler:innen auf emergente Darstellungsweisen zurück und schöpfen das Potenzial des Symmediums Tablet aus. Diesbezüglich werden der medienspezifische Umgang sowie die Bedeutung für literarische Bildungsprozesse noch genauer zu erschließen sein.

Aus inklusiver Perspektive eröffnen sich durch die symmedialen Anschlussmöglichkeiten vielfältige Freiheitsgrade in der Wahl des Ausdrucksmediums durch Sprach-, Bild- und Videoaufnahmen, die Resonanzen erzeugen und zu einer vertieften Auseinandersetzung einladen können. Diesbezüglich wird die Kommunikation der Schüler:innen untereinander während und nach Entstehung der symmedialen Produkte genauer in den Blick genommen werden.

Literarische Bildung erfolgt resonanzbasiert erst dort, wo emotionale und evaluative Beziehungen zur Literatur aufgebaut werden können. Der Literaturunterricht kann folglich einen symmedialen Möglichkeitsraum eröffnen, in dem die Schüler:innen erkunden können, welche Bedeutsamkeit die Literatur für sie persönlich hat. Mediale Vielfalt, beispielsweise in Form von Medienverbänden, kann diesbezüglich zahlreiche Zugänge gewähren. Insbesondere in einem inklusiven Unterricht können hier habituelle und gewohnheitsmäßige Rezeptionsweisen aufgegriffen werden, sodass Resonanzmomente nicht blockiert, sondern ermöglicht werden: „[...] nur solche Schüler bekommen einen Draht zum Unterrichtsgeschehen, deren Habitus vom Schulsetting angesprochen wird“. (Beljan 2019,158)

Die Beispiele zeigen Resonanz- und Repulsionsmomente auf. Die Verankerung stabiler Resonanzachsen in Abhängigkeit zu kultureller aber auch individueller Entwicklung ist langfristig jedoch einzig in kulturell etablierten Resonanzräumen möglich (vgl. Rosa 2016, 296). Diese gilt es fachdidaktisch im Blick zu behalten und weiter zu entwickeln.

Nicht zuletzt zeigen sich aber auch die Grenzen, insbesondere hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung: Ein resonanzpädagogisch orientierter Literaturunterricht fußt, wie dargestellt, im Besonderen auf gelingenden Beziehungen. Diese Resonanzbeziehungen sind weder instrumentell mess- noch kontrollierbar, in ihnen manifestiert sich vielmehr eine grundsätzliche Haltung: „Resonanz ist unverfügbar“. (Beljan 2019, 127)

Abschließend wird durch die theoretische Einbettung des Literaturunterrichts in die Resonanztheorie erneut deutlich, dass jenseits didaktischer Konzeptentwicklung insbesondere die Lehrperson mit ihren Einstellungen, ihrer Kompetenz und ihrem Wissen sowie in ihrer Beziehung zu den Lernenden und Gegenstand, als auch die Lernenden selbst mit ihren Bedürfnissen, Einstellungen, Erfahrungen und Fähigkeiten über einen „gelingenden Literaturunterricht“ im Sinne der vielfältigen Ermöglichung von Resonanzmomenten entscheiden. Damit reiht sich der symmediale und inklusive Literaturunterricht in eine Tradition bestehender Konzepte mit ein, deren Weg in den Unterricht und Etablierung sich als langwierig erweisen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

FILM

— **Nur ein Tag. D 2017.** R.: Martin Baltscheit. DVD: W-film / Lighthouse Home Entertainment.

HÖRSPIEL

— **Oetinger Audio (2014):** *Nur ein Tag* (1 CD). R.: Baltscheit, Martin / Langer, Markus. Sprecher:innen: Baltscheit, Martin u.a.

LITERATUR

— **Baltscheit, Martin (2016):** *Nur ein Tag*. Hamburg: Dressler.

SEKUNDÄRQUELLEN

Anders, Petra (2016): Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch. In: Riegert, Judith / Musenberg, Oliver (Hg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-133.

— **Anders, Petra et al. (2019):** Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, Petra et al.: *Einführung in die Filmdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 3-20. Auch online: DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6>

— **Beljan, Jens (2019):** *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim u.a.: Beltz.

— **Benz, Jasmin (2016):** Vignetten. Konzeption und Auswertung von schriftlichen Vignetten zur Erhebung von Aspekten fachlicher Analysekompetenz. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 205-222. Auch online: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584> [01.09.2021].

— **Berkemeier, Anne / Wilmes, Sabine (2016):** Heterogenität im Deutschunterricht. In: Gebele, Diana / Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, 57-78.

— **Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (2020):** *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim u.a.: Beltz.

— **Boelmann, Jan / König, Lisa (2021):** *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

— **Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-René / Zorn, Isabel (2019):** Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz. 16-33.

— **Bräuer, Christoph / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019):** Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, 208–224.

— **Dannecker, Wiebke (2020):** *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

— **Demi, Anna-Lena (2020):** Hereinspaziert in die Bibliothek der Möglichkeiten. Tablets im Unterricht sinnvoll nutzen. In: *Grundschule Deutsch*, H. 65, S. 13-14.

— **Demi, Anna-Lena / Anders, Petra (2020):** Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, H. 2 (2020). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566> [01.09.2021].

— **Euler, Dieter (2014):** Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter (Hg.): *Design-based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik-Beiheft). Stuttgart: Steiner.

— **Frederking, Volker (2004):** Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker / Abraham, Ulf (Hg.): *Lesen und Symbolverstehen*. München: kopaed, 37-66.

— **Frederking, Volker (2006):** Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Frederking, Volker / Abraham, Ulf (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht*. Band 4. München: kopaed, 204-229.

— **Frederking, Volker (2012):** Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 535-566.

— **Frederking, Volker (2016):** Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-49.

— **Frederking, Volker (2019):** Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom „Prolog im Himmel“ aus Goethes Faust. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 153-179.

— **Jenkins, Henry (2006):** *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <https://ocw.mit.edu/courses/comparative-media-studies-writing/>

[cms-998-new-media-literacies-spring-2007/readings/nmlwhitepaper.pdf](https://www.mdu.uni-erlangen.de/mdu-998-new-media-literacies-spring-2007/readings/nmlwhitepaper.pdf) [01.09.2021]. — **Jenkins, Henry (2007)**: *Transmedia Storytelling* 101. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [01.09.2021]. — **Josting, Petra (2017)**: Intermedialität. In: Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer, 238-241. — **Kónya-Jobs, Nathalie / Werner, Markus (2020)**: Ansätze zu einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorge stellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie Druck. In: *MIDU*, H. 1 (2020). DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6> [01.09.2021]. — **Kreft, Jürgen (1977)**: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer. — **Kruse, Iris (2014)**: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*, H. 1. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> [01.09.2021]. — **Kruse, Iris (2016)**: Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, André (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 171-191. — **Odendahl, Johannes (2020)**: *Literaturdidaktik der Individualität. Vier Einwände gegen das Paradigma der Wirkungsforschung in ästhetisch-pädagogischen Belangen*. <https://litdidakt.hypotheses.org/30> [01.09.2021]. — **Pflugmacher, Torsten (2016)**: Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: *Leseräume*, H. 3. http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-pflugmacher_4-20.pdf [01.09.2021]. — **Reber, Corinne / Luginbühl, Monika (2016)**: Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 4 (2016), 13-18. — **Reinmann, Gabi (2005)**: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research- Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 1 (2005), 52-69. — **Riegert, Judith / Anders, Petra (2018)**: Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In: *Deutsch 5-10*, H. 55, 28-31. — **Rosa, Hartmut (2016)**: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp. — **Rosa, Hartmut (2019)**: Zur Kritik und Weiterentwicklung des Resonanzkonzepts. In: Wils, Jean-Pierre (Hg.): *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos, 191-212. — **Rosa, Hartmut (2020)**: *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp. — **Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013)**: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Schluchter, Jan-René (2015)**: *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed. — **Schratz, Michael / Schwarz, Johanna F. / Westfall-Greiter, Tanja (2012)**: *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag. — **Seitz, Simone (2003)**: Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, Wolfgang / Klauß, Theo (Hg.): *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 213-223. — **Sölller-Eckert, Claudia (2017)**: Transmediales Erzählen. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, 108-110. — **Standke, Jan (2020)**: Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4 (2020), 38-48. — **Thäle, Angelika / Riegert, Judith (2014)**: Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In: Hennies, Johannes / Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach, 195-208. — **Wember, Franz B. (2013)**: Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 10 (2013), 380-388. — **Werning, Rolf / Arndt, Ann-Kathrin (2016)**: Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Gebele, Diana / Zepfer, Alexandra (Hg.): *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, 19-46.

ÜBER DIE AUTORIN

Anna-Lena Demi, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihr Promotionsprojekt trägt den Titel „Inklusiver und symmedialer Literaturunterricht an der Grundschule“.