

EINFÜHRUNG: LITERARISCHES VERSTEHEN IM KONTEXT VON DIGITALISIERUNG UND INKLUSION

Wiebke Dannecker
Universität zu Köln | w.dannecker@uni-koeln.de

Nathalie Kónya-Jobs
Universität zu Köln | n.konya-jobs@uni-koeln.de

1 — THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Mit den beiden Querschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion sind zwei gesellschaftliche Transformationsprozesse aufgerufen, die für die Unterrichtspraxis immer wieder als Herausforderung benannt und in der fachdidaktischen Forschung als Desiderat herausgestellt werden. Die Frage der Gestaltung digitaler Lernszenarien ist sicherlich eine Ausstattungsfrage, aber nicht nur (vgl. Möbius 2014). Vielmehr muss es darum gehen, geeignete fachbezogene Konzepte zu entwickeln (vgl. Gailberger 2018). Auch für die Gestaltung von Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen ergibt sich diese Anforderung: „Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schüler*innen und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten.“ (Musenberg / Riegert 2015, 24) Die Frage, welche Rolle dabei die digitalen Medien spielen, stellt bislang ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar.

Die Beiträge dieser MiDU-Ausgabe nähern sich diesem Desiderat, indem sie ihre literatur- und mediendidaktischen Überlegungen vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs anstellen, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen wie z.B. Kultur/Zuwanderungsgeschichte, Gender/Geschlecht/sexuelle Orientierung, sozio-ökonomische Lage bzw. Zugang zu kulturellen Ressourcen und besonderer Förderbedarf/Zuschreibung von Behinderung umfasst. Ähnlich weit wie das Verständnis des Inklusionsbegriffs ist auch die mediale Orientierung des Heftes. Es liegen Beiträge zu vielfältigen digitalen Gegenständen vor, die in einer von Digitalisierung bestimmten Kultur rezipiert und produziert werden.

Da didaktische Theoriebildung immer in einem interdisziplinären Forschungsfeld zu verorten ist, lohnt hinsichtlich der Konturierung des Literarischen Verstehens im Kontext von Digitalisierung und Inklusion ein Blick in die Nachbardisziplinen und Bezugswissenschaften der deutschdidaktischen Forschung, wie die Medienpädagogik, Heilpädagogik, Medienrezeptionsforschung oder die Literatur-, Erzähl- und Medientheorie, die im Hinblick auf eine vertiefte literaturdidaktische Reflexion mit Blick auf Prozesse der Digitalisierung und der Inklusion anschlussfähig sind. Bereits ein moderner Klassiker, aber nach wie vor diskursiv ausgesprochen anregend, ist der Ansatz der medialen „Partizipationskultur“, den Henry Jenkins 2006 erstmals in seinem Blog vorgelegt und in den nächsten Jahren wiederholt in erweiterter Form in die Diskussion um digitale Bildung eingebracht hat. Der US-amerikanische Medientheoretiker trägt der Beobachtung Rechnung, dass sich mit partizipativen Mediensystemen (wie Web 2.0, Social Media, Smart Devices) das Mediennutzungsverhalten nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Kindern und Jugendlichen radikal verändert hat. Der Umgang mit Medien ist vergleichsweise weniger passiv-konsumierend als zuvor, sondern zunehmend aktiv, produktionsorientiert, spielerisch und nicht zuletzt gemeinschaftlich geworden: „Participatory culture shifts the focus of literacy from one of individual expression to community involvement.“ (Jenkins et al. 2009, 7)

Auch Verbindungen zum mediensoziologischen Diskurs um die „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) und zur ästhetischen Bildungstheorie im Zeitalter der „Post-Digitalität“ (Jörissen 2017) beeinflussen die Auseinandersetzung um Partizipation an literarästhetischen Gegenständen. In Übereinstimmung mit Felix Stalder verstehen

die Herausgeberinnen der vorliegenden MiDU-Ausgabe „Digitalität“ abseits eines rein technologisch-ökonomischen Digitalisierungsbegriffs als eine Bandbreite „historisch neue[r] Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure. Der Begriff [dient] als relationales Muster [...] und verändert den Raum der Möglichkeiten vieler Materialien und Akteure“ (Stalder 2016, 18). Vor diesem begrifflichen Hintergrund zeichnen sich literatur- und mediendidaktische Anschlussmöglichkeiten ab zur kulturwissenschaftlichen Digitalisierungsforschung mit ihrer Betonung von Referentialität und kollektiver Autorschaft (*social writing*) sowie gemeinschaftlicher Rezeptionshandlungen (*social reading*).

Anders als die bisher genannten Theoreme, die aus Sicht der Literaturdidaktik interdisziplinäre Anschlüsse darstellen, stammt der Begriff der Symmedialität dezidiert aus der Deutschdidaktik, ohne jedoch ursprünglich für inklusiven Unterricht konzipiert worden zu sein. Die Symmedialität digitaler Medien, die „die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion“ (Frederking et al. 2012, 206) unterstützt, scheint – wenngleich für den Regelunterricht konzipiert – gleichwohl die Chancen des multisensorischen Lernens im Kontext der Differenzlinien Sprache, Kultur, Kommunikation (d. h. Hören, Sehen, Sprechen) naheliegenderweise zu erhöhen. Das Zunehmen der literarischen Verstehensmöglichkeiten ist in unserem Verständnis darin begründet, dass Symmedialität ein Emergenzphänomen darstellt. Anders als der ästhetische Begriff der Intermedialität und der technische Begriff der Medienkonvergenz erfasst Symmedialität die spezifische Leistung von Medien, ihre Effekte nicht einfach zu addieren, sondern in der Verschmelzung einen Zusatznutzen in der rezeptionsseitigen Synästhetik zu entfalten (vgl. Frederking 2014, vgl. den Beitrag von Demi in diesem Heft).

Bereits in zwei früheren MiDU-Ausgaben (1/2020 und 2/2020) stellte sich das Konzept der Multimodalität (vgl. u. a. Stöckl 2010, 45-70; Stöckl / Schneider 2011; Siever 2015, 261-265) als deutschdidaktisch anschlussfähig heraus und wurde dort bereits im Hinblick auf die Gestaltung des inklusiven Literaturunterrichts am Beispiel des analogen Bilderbuches herangezogen (vgl. Leiß 2020). Der Begriff „Multimodalität“ umfasst beides: Kommunikate und kommunikative Handlungen. Die Voraussetzung für das Prädikat „multimodal“ ist, dass diese Gegenstände unterschiedliche Zeichensysteme wie Sprache, Bild und Ton enthalten (vgl. Stöckl 2010, 45). Physiologisch ließe sich mithin auch von multisensorischer Rezeption und kodebezogen von der multikodalen Verfasstheit der Gegenstände sprechen. Didaktisch gewendet folgt aus diesen medienästhetischen Beobachtungen die Notwendigkeit der Ausprägung einer individuellen wie gesamtkulturellen Kompetenz, um den Sinn der in unserer digitalen Medienkultur allgegenwärtigen multimodalen Kommunikate zu entschlüsseln. Im Fall von multimodalen Kommunikaten stellen nämlich die Rezipierenden des Kommunikats die Beziehungen zwischen den einzelnen Modalitäten und dadurch erst eine Bedeutung her (vgl. ebd, 47). Diese aus den Affordanzen multimodaler Medien resultierende Notwendigkeit zur aktiven (Co-)Konstruktion von Semantik und Ästhetik durch die Rezipierenden stellt eine neue Herausforderung der digitalen Medienkultur dar, kann aber auch eine Chance für diversitätsorientierte Verarbeitungsprozesse bieten. Ein Anhaltspunkt daran anknüpfender weiterer Überlegungen kann

ein „erweiterter Kommunikations-, Lese-, Schreib- und Textbegriff“ (Thiele / Bosse 2019, 83) sein. In Abgrenzung zur pessimistischen Einschätzung der Effekte digitalen Lesens der Unterzeichnenden der Stavanger-Erklärung, nach deren Auffassung das fragmentierte, weniger konzentrierte und flachere Lesen in digitalen Umgebungen die Fähigkeit zum ‚tiefen Lesen‘ der Buchkultur schädige (vgl. [Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens 2019](#)), vertreten die Herausgeberinnen und Autor*innen des vorliegenden Heftes einen Lesebegriff, der bildschirmbasierte und dynamische Texte nicht per se gegenüber gedruckten Texten marginalisiert (vgl. den revidierten Lesekompetenzbegriff der PISA-Studie 2018 in Reiss et al. 2019).

Literarisches Verstehen, Digitalisierung und Inklusion werden in der Deutschdidaktik bislang nur selten in ihren Wechselbeziehungen aufeinander bezogen. Insgesamt ist der Forschungsstand zu Konzepten für das Lernen mit digitalen Medien in inklusiven Lerngruppen noch wenig zufriedenstellend (vgl. Scholz 2011; Kagohara et al. 2013; [Schiefele 2018](#); Müller 2019) und auch in der deutschdidaktischen Forschung stellt dies bislang noch ein Desiderat dar.

Jenkins' Konzepte der *participatory culture*, der *new media literacy* und des *transmedia storytelling* (vgl. Jenkins 2006) finden bereits vereinzelt Widerhall in der literaturdidaktischen Forschung zu inklusiven Lehr-/Lernprozessen (vgl. Marci-Boehncke 2018; Thiele / Bosse 2019 et al.). Für dezidiert literaturdidaktische Anliegen erscheint insbesondere das *transmedia storytelling* in rezeptiver aber auch in produktiver Perspektive relevant zu sein. In Anlehnung an Jenkins (2006; 2007) versteht Claudia Sölller-Eckert (2017) unter dem transmedialen Erzählen das Erschaffen einer komplexen Erzählwelt (d. i. *storyworld*) mit einer Vielzahl von Figuren und Handlungssträngen in verschiedenen Medien und in Korrespondenz und kommunikativem Austausch mit der realen Welt. In unserer Sicht ist das inklusive, didaktische Potenzial des *transmedia storytelling* neben dem schülerorientierten Aufgreifen der alltäglichen Medienpraxis aller Lernenden auch darin begründet, dass in diesen Erzählwelten neben der Erzählung selbst auch das Erlebnis der Rezipienten Ziel des narrativen Gestaltungsprozesses ist, sodass die Erfahrung der Selbstwirksamkeit im Rahmen des kooperativen Lernens für alle Schüler*innen im Literaturunterricht bereits vom Gegenstand her begünstigt wird. Die kollektiven Erlebnisse in medial verteilten *storyworlds*, die laut Sölller-Eckert in diesen immersiven Erzählmedien entstehen können, evozieren Elemente und Prinzipien der so genannten *transmedia experience* der Rezipient*innen. Obschon die Autorin von einem narratologischen und nicht von einem didaktischen Standpunkt aus argumentiert, können die genannten Aspekte auch in literaturdidaktischer Sicht Bedeutung beanspruchen und scheinen auch in den Beiträgen dieses Heftes immer wieder in ähnlicher Form auf. So kann konstatiert werden, dass eine ästhetisch reizvolle, detailreiche *storyworld* mit komplexen Handlungssträngen und fesselnden Figuren die Voraussetzung dafür ist, dass die Partizipanten zu medialer Anschlusskommunikation, zur Mitwirkung in der digitalen Kommentarkultur und zu transmedialen Erweiterungen, wie etwa *fan fiction*, aktiviert werden, was gleichzeitig als Voraussetzungen für adaptive Rezeptionsangebote mit literarischen Gegenständen und als Basis für Individualisierung und Differenzierung literarästhetischer Diskurse in heterogenen Lerngruppen gelten kann (vgl. die Praxisbeiträge von Tilman von Brand / Stefanie Granzow und Wiebke Dannecker in diesem Heft). Das

expanded storyversum in Film, Fernsehen, Internet, Game, Buch, Comic, Apps oder live-Szenarien erweitert nicht nur die Erzählwelt des Hauptmediums. Die Konstruktion des kompletten *storyversums* erfolgt in der *community*, was abseits der reinen Buchkultur und in Abkehr von einer Verstehenskonzeption des ‚richtig‘ vs. ‚falsch‘ individuelle literarische Erfahrungen auf Basis diverser (Lern-)Ausgangslagen ermöglicht (vgl. den Beitrag von Lisa König in diesem Heft). Im Umgang mit Trailern, YouTube-Videos und narrativen Computerspielen mit immersiv-partizipativem Potenzial zeigt sich, wie sich nach Söller-Eckert, eine *transmedia experience* im virtuellen und im realen Raum gleichzeitig entfaltet, was diese für pädagogisch-didaktische Fragestellungen ausgesprochen bedeutsam macht, da hier ein Lebensweltbezug für die Lernenden aufkommt. Insofern die Zeit-Raum-Konstellationen der Geschichte und der Erzähl-/Spiel-Medien um die Zeit-Raum-Dimension in der realen Welt erweitert werden können (vgl. Pre-TV-Phasen, Post-TV-Phasen, Online-Phasen, *live events* und Handlungen an realen Schauplätzen), prägen die Erlebnisräume in *storyworld*, Medien und realer Welt den Handlungsraum des Partizipanten (vgl. insb. die Beiträge von Volker Pietsch und Marco Magirius in diesem Heft). In transmedialen Welten wird der passive Zuschauende bzw. Lernende zum aktiven ‚Prosumer‘, sprich zum/zur Schüler*in, der / die sich als kompetent, selbst- und fremdwirksam erfahren kann und wechselnd anderen Unterstützung gibt, aber sich auch von *Peers* als Unterstützte/r erfahren kann. Denn mit *fan fiction*, *fan art* und *user generated content* kann jede/r Partizipant*in in- und außerhalb des Klassenraums Teil des digitalen *storyversums* werden. Aus der Perspektive der inklusiven Mediendidaktik konstatieren Thiele und Bosse übereinstimmend, dass digitale Medien nicht nur aufgrund assistiver Möglichkeiten die Grundlage zur gleichberechtigten Teilhabe aller bieten, sondern dies auch aufgrund von Angeboten der Medienkonvergenz, verstanden als Basis für medienübergreifendes Handeln, leisten können (vgl. 2019, 77). Diesen Überlegungen folgend kann es allein nur nicht darum gehen, digitale Tools und Formate für den Unterricht zu nutzen, sondern es stellt sich die Frage, wie Lernszenarien mit Hilfe digitaler Medienformate gestaltet werden können, um fachbezogene Lernangebote zu entwickeln, die individuelle Lernfortschritte sowie eine subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten ermöglichen (vgl. Musenberg / Riegert 2015, 24).

2 — ZU DEN EINZELNEN BEITRÄGEN IN DIESEM HEFT

Im Rahmen des 23. Symposiums Deutschdidaktik an der Universität Hildesheim, das pandemiebedingt im September 2020 als digitales Ersatzformat stattfand, wurden im Rahmen des Panels „Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion“ Vorträge diskutiert, die den Möglichkeiten des literarischen Verstehens im Kontext von Digitalisierung und Inklusion nachgingen und deren spezifische Herausforderungen im Deutschunterricht thematisierten. Dabei standen digitale Medien, die multimodal dargeboten und multisensorisch rezipiert werden sowie Forschungsfragen abseits eines funktional-technischen Medienbegriffs im Fokus. Gemeinsam mit weiteren Beiträgen die aus einem anschließenden *Call for Papers* hervorgingen, versammelt die vorliegende Ausgabe acht Forschungsbeiträge und zwei Praxisbeiträge, die wir der literaturdidaktischen Fachöffentlichkeit und interessierten Leser*innen aus der Unterrichtspraxis im Folgenden bündig vorstellen und zur Lektüre empfehlen möchten.

Insgesamt dreizehn Literaturdidaktiker*innen von neun Hochschulen stellen Konzepte vor, welche die neue Verantwortung des Literaturunterrichts im Rahmen einer diversitätsorientierten und der Kultur der Digitalität verpflichteten fachdidaktischen Theoriebildung mitgestalten. Den gemeinsamen Fokus aller Beiträger*innen bildete die Frage, welche literarischen Erwerbs- und Verstehensprozesse das fachliche Lernen aller Schüler*innen begünstigen und welche die Aneignung literarischer Erfahrungen in der Interaktion mit vielfältigen Medien in heterogenen Lerngruppen fördern. Ein Teil der Vorträge hat sich dabei der Aufgabe verschrieben, der derzeit noch ausstehenden Theoriedebatte zu unserem Thema Anstöße zu verleihen. Wieder andere Beiträge sind von literarisch-medialen Einzelbeispielen oder Textgruppen ausgegangen und konnten so exemplarisch Vermittlungs-/Erwerbs- und Aneignungsprozesse in den fachdidaktischen Blick rücken und Ausblick auf daran anschließende Forschungsfragen geben.

Lisa König (Pädagogische Hochschule Freiburg) weitet den diskursiven Horizont der inklusiven Literaturdidaktik in die intermediale Richtung aus. War die inklusive Unterrichtsforschung bislang noch eher dem schriftsprachlichen Medium als Standard verpflichtet und hat audiovisuelle Medien mehrheitlich als Ergänzungsangebot behandelt, entwickelt König in ihrem Beitrag *Geschichten sind für alle da – Digital Storytelling als Zugang eines inklusiven Literaturunterrichts* einen stets Schrift fernen und phasenweise Schrift freien Unterrichtsansatz. Dabei geht König vom Entwicklungsprojekt Intermediales Geschichtenverstehen und *Digital Storytelling* des Dileg-SL-Verbunds (2016-2019) aus und führt einen Teil der dort erhobenen Daten einer dezidiert inklusionsorientierten und aufschlussreichen Zweitanalyse zu. Die Heterogenität zweier dritter Klassen bildet den Ausgangspunkt, um medienunterstütztes literarisches Lernen in der Praxis curriculumsorientiert am Beispiel des Medienverbunds zu Julia Donaldsons *Der Gruffelo* (1999) zu erproben. Der Unterricht der in *Tablet*-Klassen unterrichteten Kinder wurde mittels teilnehmender und videographischer Beobachtung dokumentiert. Unter Rückgriff auf zahlreiche Schüler*innenproduktionen (Videotagebücher, Medienprodukte) stellt die Autorin in der Folge Potenziale dieses Unterrichts vor. Insbesondere Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen zeigen dabei vielfältige Formen rezeptiven und produktiven literarischen Verstehens, da sie durch die multimediale Vermittlung der Inhalte und durch interaktive Stützsysteme an anschlusskommunikativen Prozessen in vergleichsweise besonderem Maße partizipieren konnten.

Anna-Lena Demi (Humboldt-Universität zu Berlin) geht in ihrem Beitrag *Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht – Potenziale aus inklusiver Perspektive* der Frage nach, wie ein zeitgemäßer inklusiver Literaturunterricht in der Grundschule aussehen kann. Demi argumentiert für ein Verständnis von literarischer Bildung als literarischer Erfahrung, die vor allen Dingen Erfahrungsprozesse in der Wechselwirkung zwischen Leser*innen und literarischem Text statt Verstehensresultate fokussiert. Literatur bleibt in Demis Konzeption nicht auf das Medium Buch beschränkt. Vielmehr werden vielfältige mediale Formen, mit besonderem Fokus auf Medienverbünde, aufgegriffen, um unter Berücksichtigung individueller multimodaler Rezeptionsweisen, Zugänge zum Lerngegenstand *Nur ein Tag* (2016) von Martin

Baltscheit zu eröffnen. Das Zusammenspiel aus Buch, Film, Hörspiel und App wird in ein symmediales Unterrichtskonzept (vgl. Frederking 2004) eingebettet. Überdies steht das Tablet als Symmedium im Fokus aller Überlegungen zu literarischen Rezeptions- und Produktionsprozessen. Die Autorin stellt dazu erste Ergebnisse einer laufenden, im Literaturunterricht zweier Klassen einer Berliner Grundschule durchgeführten, qualitativen Studie vor und diskutiert davon ausgehend Forschungsdesiderate.

Laura Lewald-Romahn (Universität zu Köln) gibt im Rahmen des Beitrags *Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik* Einblicke in ihr laufendes Qualifikationsprojekt. Ausgehend von der Beliebtheit der Ballade im Literaturunterricht aller Schulformen als Konstante in der Unterrichtsrealität und der gattungscharakteristischen Zwischenposition dieser literarischen Kurzform reflektiert die Autorin die handlungs- und produktionsorientierte Transformation von Balladen in andere mediale Erzeugnisse vor dem Hintergrund der Oralitäts- und Auführbarkeitsnähe in dezidiert inklusionsdidaktischer Hinsicht. Lewald-Romahn stellt in diesem Beitrag ein von ihr entwickeltes Modell zur Balladentransformation an der Schnittstelle von Literatur- und Filmdidaktik für den inklusiven Literaturunterricht vor und interpretiert Daten aus der unterrichtlichen Erprobung des Modells. Anhand des Novellenklassikers *John Maynard* von Theodor Fontane in transmedialer Perspektive werden aus empirisch-qualitativer Sicht Möglichkeiten der Verknüpfung von Balladen- und Filmdidaktik zur Diskussion gestellt.

Claudia Müller-Brauers, Christiane Miosga und Cornelius Herz (Leibniz Universität Hannover) gehen davon aus, dass sich digitale Bilderbuch-Apps für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen aufgrund ihrer spezifischen Features in besonderer Weise anbieten. In der Forschung sei es jedoch weitgehend ungeklärt, wie sich das digitale Vorlesen von Kinderliteratur auf die Entwicklung von rezeptiven und produktiven Erzählfähigkeiten als Element des literarischen Lernens von Kindern in verschiedenen Lernausgangslagen auswirkt und welche Rolle dabei die materielle Beschaffenheit von Apps spielt. Dem genannten Forschungsdesiderat und dem Fehlen von fachdidaktisch fundierten Kriterien, die das Potential von digitalen Geschichten für die inklusive Lerndomäne definieren, widmen sich die Autor*innen in ihrem vorliegenden Beitrag *Animationen in Bilderbuch-Apps – Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht*. In ihrem Artikel nehmen sie die Analyse der exemplarischen Bilderbuch-App *Paul und seine Freunde* mittels des von ihnen entwickelten ViSAR2.0-Modells vor. Den Fokus bildet die Fragestellung, inwieweit die in Bilderbuch-Apps integrierten auditiven und visuellen Animationen mit dem narrativen Text verknüpft sind und auf welche Weise sie die rezeptiven und produktiven Erzählfähigkeiten von Schüler*innen in Abstimmung mit didaktischen Prinzipien des inklusiven Unterrichts unterstützen können.

Karla Müller (Universität Passau) widmet sich in ihrem Beitrag *Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht* der Frage, inwiefern im inklusiven Unterricht digitale Hörmedien das literarische Verstehen begünstigen können. Müller geht dabei über die althergebrachte Perspektive des Deutschunterrichts für

Menschen mit Sehstörungen (sog. Blindenpädagogik) hinaus, in der Hörmedien zur Kompensation des fehlenden oder eingeschränkt verfügbaren Sehsinns eingesetzt werden. Vielmehr reflektiert die Autorin die Besonderheiten auditiver Texte für das literarische Lernen in einem erweiterten Fokus, nämlich in den Heterogenitätsdimensionen ‚sozio-ökonomische Lage‘, ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘. Dabei geht sie insbesondere auf die Veränderungen literarischer Hörmedien durch die Digitalisierung seit der Jahrtausendwende ein. Für jede der drei genannten Heterogenitätsdimensionen zeigt Karla Müller auf, wie mit Hörmedien Zugangs-Barrieren der Teilhabe an der literarischen Kultur abgebaut werden können, wie Individualisierung ermöglicht wird und kooperatives Lernen gelingen kann.

Juliane Dube (Bergische Universität Wuppertal) geht von der Beobachtung aus, dass im digitalen Zeitalter Videoplattformen wie YouTube aus informellen Bildungskontexten nicht mehr wegzudenken sind und reflektiert die Relevanz von jugendlichen Recherchepraktiken und der Nutzung von Erklärvideos durch Lernende nun auch für den institutionalisierten Literaturunterricht. In ihrem Beitrag *Literaturunterricht über YouTube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen* problematisiert die Autorin die ungleich verteilten Bildungschancen im Umgang mit digitalen Medien. Der Beitrag beschäftigt sich im Kern mit Lernpotenzialen von Erklärvideos zur Förderung des literarischen Gattungsverstehens am Beispiel der Merkmale von Kurzgeschichten. Des Weiteren wird anhand einer Pilotstudie mit zehn Schüler*innen einer Sekundarschule und einer eingehenden Fallanalyse zweier Teilnehmer*innen eine qualitativ-quantitative Beschreibung der individuellen Handlungsstrategien von Schüler*innen vorgenommen. Dube arbeitet heraus, welche konkreten Lernstrategien bei der Rezeption von Erklärvideos beobachtet werden können und wie inhaltliches, methodisches und medientechnologisches Vorwissen damit korreliert. Datenbasiert können so Hinweise zur förderlichen Gestaltung von Lernumgebungen mit Erklärvideos im Kontext einer inklusiven Literaturdidaktik geliefert werden.

Volker Pietsch (Universität Hildesheim) fragt in *Von Parallelwelten zu inklusiven Universen – Konflikte um Partizipation an digitalen Interaktionen zu Trailern globaler Media Franchises und ihr Potenzial für literarisches Verstehen*, wie in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) über fiktionale Erzählstoffe in global populären *Media Franchises* öffentlich kommuniziert wird. Pietsch spricht sich für die hohe Relevanz von digitalen Trailern und der von ihnen evozierten medialen Kommunikationsformen für die Sozialisation und Enkulturation Jugendlicher aus. Abseits der ökonomischen Interessen auf Seiten der Produktions- und Distributionsfirmen oder der politischen Institutionen konstatiert Pietsch, dass im Rückgriff auf Trailer Auseinandersetzungen um kulturelle Teilhabe von verschiedensten Akteur*innen und *Communities* geführt und Partizipation eingefordert wird. Die Anknüpfung an Fragen der Inklusion ergibt sich anhand der Repräsentation oder Nicht-Repräsentation von Diversität hinsichtlich des Geschlechts, einer Zuwanderungsgeschichte, Behinderung, sozio-ökonomischer Lage, Alter und anderer Dimensionen in den umkämpften transmedialen Erzählungen und Markenprodukten. Der Artikel arbeitet heraus, warum Trailer zu diesen Produkten ein besonders geeignetes Format sind, um Schüler*innen dazu zu befähigen, zu einem vertieften Verständnis besagter Aushandlungsprozesse zu gelangen und sich kritisch reflektierend an ihnen zu beteiligen. Ausgehend von diesen Befun-

den begründet der Autor seine Forderung nach der Erweiterung der Gegenstände der Literaturdidaktik um Trailer als Paratexte der *Franchise*-Erzählungen sowie um die Interaktionen, die durch die Trailer online initiiert werden.

Marco Magirius (Universität Tübingen) widmet sich in *Queere Liebe in ‚Gone Home‘ – Zur Evokation von Immersion und Empathie mit Hilfe eines Exploration Games* dem Potential eines narrativen Computerspiels, in welchem eine queere Figur im Mittelpunkt steht, für einen diversitätsorientierten Literaturunterricht. Die einschlägigen Wirkungen bei Spieler*innen werden zunächst gegenstandsanalytisch auf die Gestalt und Formsprache des ästhetischen Artefakts zurückgeführt. Ausgehend vom Konzept „kognitiver Aktivierung“ nach Winkler (2017) verdeutlicht der Autor, wie das Spiel Immersion und die Ausbildung von Empathie bezüglich einer queeren Figur evoziert. Damit verweist Magirius auf das Potential dieses Spiels für eine entdramatisierende Pädagogik nach Debus (2017), die zwischen heteronormativ geprägten und queeren (Gaming-) Communities Brücken bauen kann.

Tilman von Brand und Stefanie Granzow (Universität Rostock) zeigen in ihrem Praxisbeitrag *YouTube im inklusiven Deutschunterricht – Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative* am Beispiel des in Deutschland bei Schüler*innen beliebtesten *Videostreaming*-Dienstes auf, dass digitale Medien die Teilhabe möglichst aller Lernenden am Literaturunterricht, aber auch an Gesellschaft und Kultur unterstützen können, indem sie eine Lernumgebung schaffen, die an die individuellen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen der Schüler*innen anknüpft sowie authentische kulturelle Lerngegenstände fokussiert. Hierbei greifen die Autor*innen auf den inklusiven Ansatz des „gemeinsamen Kommunikationskerns“ zurück (von Brand 2018, 2019), der eine fachliche Zuspitzung von Georg Feusers Konzept des „Lernens am Gemeinsamen Gegenstand“ (2013) darstellt. Die Dynamiken, die die Verknüpfung von gemeinsamem Kommunikationskern mit YouTube erzeugen kann, werden abschließend anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Verschwörungsnarrative‘ exemplarisch konkretisiert. Der gewählte Unterrichtsgegenstand nimmt Bezug auf die derzeitige tagesaktuelle Lage der Schüler*innen in Zeiten der Corona-Pandemie. Den kommunikativen Kern der Einheit bildet die Auseinandersetzung mit dem Diskurs der Pandemie-Verschwörungsnarrative und das Erfahren ihrer Wirkmacht stellvertretend durch literarische Figuren und auch politische Instanzen.

Wiebke Dannecker (Universität zu Köln) nimmt in ihrem Beitrag *Inklusiver Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität – Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman Der nasse Fisch und seinen medialen Dispositiven* eine Perspektivierung der im Rahmen des vorliegenden Heftes aufgezeigten Dimensionen des Literaturunterrichts vor. Am Beispiel von Volker Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven plädiert Dannecker für ein reflexives Verständnis kultureller Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht. Davon ausgehend stellt die Autorin Überlegungen für die Umsetzung im inklusiven Deutschunterricht vor, die eine Reflexion digitaler Transformationsprozesse des Erzählens im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* fokussiert. Für die Beschäftigung mit den sich an Kutschers Roman anschließenden Medienformaten (d. h. Hörbuch, Hörspiel, App, *Graphic Novel*, Serie, *Webpage*)

schlägt Dannecker ein binnendifferenzierendes Lernarrangement vor, das die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler*innen im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser 2013, 286) zum Ausgangspunkt bestimmt. Durch ein Angebot an Wahl- und Pflichtaufgaben sowie die Nutzung von (digitalen) Kommunikationshilfen ergibt sich eine Strukturierung des Lernprozesses, die einerseits für viele Schüler*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible Lernwege eröffnet.

DANK

Wir danken dem Herausbergremium der MiDU und der MiDU-Redaktion für die Gelegenheit, das vorliegende Heft zu realisieren. Des Weiteren bedanken wir uns bei allen Autor*innen für das ausdauernde Interesse an diesem Publikationsprojekt und die Bereitschaft und die damit verbundenen Mühen, das Peer-Review-Verfahren konstruktiv für die Weiterarbeit an den eigenen Beiträgen zu nutzen. Des Weiteren danken wir Frank Münschke als redaktionellem Mitarbeiter für die technische Verwirklichung des Heftes und unseren Mitarbeiter*innen Christiane Konken und Maham Karimi für ihre Unterstützung bei der Korrektur der Manuskripte.

Köln, im September 2021

Wiebke Dannecker und Nathalie Kónya-Jobs

QUELLENVERZEICHNIS

- **Frederking, Volker (2014)**: Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Neue Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-49. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012)**: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Gailberger, Steffen (2018)**: Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim u.a.: Beltz, 7-60. — **Jenkins, Henry (2006)**: *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press. — **Jenkins, Henry (2007)**: *Transmedia Storytelling 101*. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [01.09.2021]. — **Jenkins, Henry et al. (2009)**: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press. Auch online: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf (01.09.2021). — **Kagohara, Debora M. et al. (2013)**: Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities. A systematic review. In: *Research in Developmental Disabilities*, H. 1 (2013), 147-156. — **Leiß, Judith (2020)**: Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen. In: *MiDU*, H. 2 (2020), 1-18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.8> — **Jörissen, Benjamin (2017)**: *Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur*. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [01.09.2021]. — **Marci-Boehncke, Gudrun (2018)**: Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: innsbruck university press, 50-64. — **Möbius, Thomas (2014)**: Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 337-358. — **Musenber, Oliver / Riegert, Judith (2015)**: Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Musenber, Oliver / Riegert, Judith (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28. — **Müller, Christian (2019)**: Digitale Medien. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 440-456. — **Reiss, Kristina et al. (2019)**: *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann. — **Schiefele, Christoph (2018)**: *Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht*. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15433 [01.09.2021]. — **Schneider, Jan Georg / Stöckl, Hartmut (2011)**: *Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln: Herbert von Halem. — **Scholz, Markus (2011)**: Neue Medien im Schulalltag – Ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, H. 3 (2011), 232-248. — **Siever, Christina Margrit (2015)**: *Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Anzu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang. — **Söller-Eckert, Claudia (2017)**: *Transmediales Erzählen*. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 108-110. — **Stalder, Felix (2016)**: *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. — **Stavanger-Erklärung (deutschsprachige Fassung) (2019)**: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html?printPage&Article=true#pageIndex_2 [01.09.2021]. — **Stöckl, Hartmut (2010)**: *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. http://stoeckl.sbg.ac.at/Stoeckl/Publikationen_2_files/Stoeckl_%20Sprache-Bild-Texte_2010.pdf [01.09.2021]. — **Thiele, Annett / Bosse, Ingo (2019)**: Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-René / Zorn, Isabel (Hg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim u.a.: Beltz/Juventa, 77-91.

ÜBER DIE HEFTVERANTWORTLICHEN

Dr. phil. Wiebke Dannecker ist Juniorprofessorin für Literaturdidaktik für Lernende mit besonderen Förderbedarf sowie Inklusion am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie ist Ko-Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft ‚Diversitätsorientierte Deutschdidaktik‘ im *Symposion Deutschdidaktik* und der Forschungsgruppe ‚Didaktiken der Geisteswissenschaften‘ der *a.r.t.e.s.-Graduiertenschule*.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik, Empirische Lehr-Lernforschung zum literarischen Lernen in heterogenen Lernsetting, Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (BMBF-Projekt: [DigiLi](#)), Ästhetische Erfahrung und theaterdidaktische Perspektiven im Kontext von Migration.

Dr. phil. Nathalie Kónya-Jobs ist Akademische Rätin (a. Z.) für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik des Deutschen am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihr Habilitationsprojekt ist der theoretischen Modellierung und empirischen Erforschung des literarhistorischen Textverstehens gewidmet. Weitere Forschungsschwerpunkte sind die fachdidaktische Lehrpersonen- und Professionsforschung, Digitalität und Medienbildung im Literaturunterricht mit dem Fokus auf soziale Medien sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Literaturunterricht. Sie ist Mitglied im Herausbergergremium der Medien im Deutschunterricht (MiDU) und wissenschaftliche Beraterin der QUA-LiS NRW im Fach Deutsch.