

INKLUSIVER LITERATURUNTERRICHT IM ZEITALTER DER DIGITALITÄT ÜBERLEGUNGEN ZU KUTSCHERS KRIMINALROMAN DER NASSE FISCH UND SEINEN MEDIALEN DISPOSI- TIVEN

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

ABSTRACT

Angesichts der Tatsache, dass Schüler*innen digitale Medien mit großer Selbstverständlichkeit nutzen und deren Bedeutung aufgrund ihrer Verwobenheit mit lebensweltlicher Erfahrung möglicherweise gar nicht mehr in Frage stellen, untersucht der Beitrag, wie das fachliche Lernen im inklusiven Literaturunterricht angesichts sich verändernder Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität gestaltet werden kann. Am Beispiel von Volker Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven wird im Folgenden für ein reflexives Verständnis kultureller Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht plädiert. Davon ausgehend werden Überlegungen für die Umsetzung im inklusiven Deutschunterricht vorgestellt, die eine Reflexion digitaler Transformationsprozesse des Erzählens im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* fokussiert.

SCHLAGWÖRTER

— INKLUSION — DIGITALITÄT — KULTURELLE TEILHABE — CRITICAL LITERACY
— KRIMINALROMAN

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)

Inclusive Literature Teaching in the Digital Age – Reflections on Kutscher’s Crime Novel *Der nasse Fisch* and its Media Dispositives

With regard to the fact that students use digital media in a most natural fashion and may even no longer question their significance due to their interconnectedness with worldly experience, the article examines how subject-specific learning can be shaped in view of changing forms of communication and reception in the digital age. Using the example of Volker Kutscher’s crime novel *Der nasse Fisch* and its media dispositives, the following article argues for a reflexive comprehension of cultural participation in inclusive learning environments. Based on this, some ideas for settings in inclusive classrooms are presented which focus on reflecting the digital transformation processes of narratives in terms of *Critical Narrative Literacy*.

KEYWORDS

— INCLUSION — DIGITALITY — CULTURAL PARTICIPATION — CRITICAL LITERACY — CRIME NOVEL

1 — KULTURELLE TEILHABE ALLER IM ZEITALTER DER DIGITALITÄT

Der Begriff Digitalität verweist Stalder zufolge „auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nicht-menschlichen Akteure“ (Stalder 2019, 18). Mit der Zugänglichkeit und Verwobenheit literarästhetischer Rezeption und Produktion im Netz ändert sich auch das Verständnis von den Rezipient*innen: Das Bild der Lesesituation wandelt sich, da digitale Formate oftmals multimodal dargeboten und multisensorisch rezipiert werden und die Lernenden als Prosument*innen literarästhetischer Gegenstände zugleich Akteur*innen der medialen Partizipationskultur sind (vgl. Jenkins et al. 2009, 6). Diese Überlegungen wurden in der deutschdidaktischen Diskussion erstmals von Anders auf kinder- und jugendliterarische Medien bezogen. Anders plädiert diesbezüglich für die Nutzung der produktionsästhetischen Teilhabemöglichkeiten „beim Posten, Liken, Forwarden und Remixen“ (Anders 2020, 4) und darüber hinaus für die Ermöglichung einer reflexiven Haltung, die es Schüler*innen ermöglicht, Ich-Stärke und Urteilskompetenz zu entwickeln (ebd., 15f.). Die Offenheit literarischer Texte und die Vielfältigkeit der Zugänge sind in diesem Zusammenhang als Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht herausgestellt worden (vgl. Dannecker 2020; Demi / Anders 2020). Hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht in inklusiven Lehr-Lern-Settings ist außerdem auf die Potenziale des Ansatzes des symmedialen Literaturunterrichts, der auf den „Einsatz eines kreativen Gestaltungs- und handelnd-produktiven Schreibarrangements im medialen Rahmen des Computers“ (Frederking 2008, 171) setzt, verwiesen worden (vgl. Demi / Anders 2020). Die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion sowie das mediale Lernen „mit und über symmediale(n) Analyse- und Interpretationsmedien verbindet Rezeptions- und Produktionsprozesse in plurimedialer Form“ (Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 107). Die Vielfältigkeit der Zugänge scheint für die Gestaltung inklusiven Unterrichts ein wesentliches Potenzial darzustellen. So lassen sich etwa das Schreiben von *FanFiction* (vgl. Nosić 2017, 193) oder die Gestaltung von *Book-Tubes* (vgl. Brendel-Perpina / Reidelshöfer 2017, 35) im Sinne der Anschlusskommunikation als produktionsästhetisch orientierte Auseinandersetzungen verstehen, die aufgrund der grundsätzlichen Zugänglichkeit digitaler Formate als partizipativ verstanden werden können.

Der Ermöglichung von Partizipation sollte im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn in der Vergangenheit ist Menschen mit einer Behinderung häufig die Fähigkeit abgesprochen worden, literarische Texte genießend verstehen zu können (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009: 9 ff.; Dannecker / Groß-Kunkel 2019). Legt man allerdings gegenüber einem solchen exkludierenden Grundsatz ein ‚erweitertes‘ Verständnis von Inklusion für die Planung von Unterricht zugrunde, so bedeutet dies, inklusiven Literaturunterricht nicht länger im Sinne einer Defizitorientierung entlang von ‚Behinderungsarten‘ zu denken, sondern die Heterogenität der Schüler*innen als solche anzuerkennen und den unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnissen und Kapazitäten gerecht zu werden. Jenseits von diagnostizierten Förderbedarfen findet man in einer Schulklasse ohnehin nicht nur hinsichtlich der körperlich-emotionalen Dispositionen oder des

sozio-ökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen vielfältige Lernvoraussetzungen vor, sondern auch bezüglich der Kompetenzen des Lesens und literar-/ästhetischen Verstehens bringen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Interessen und Erfahrungen mit. So sind etwa die kognitiven Fähigkeiten und die Routinen der Schüler*innen im Umgang mit literarischen Texten ganz unterschiedlich ausgeprägt. Dementsprechend ist es sinnvoll, der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde zu legen, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen zu berücksichtigen. Die Umsetzung dieses Anspruchs kann gelingen, indem das Lernen ausgehend von der fachlichen Struktur der Lerngegenstände und dem Kompetenzerwerb der Lernenden gestaltet wird (vgl. Dannecker 2020, 5f.). Für die Gestaltung von Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen ergibt sich daraus folgende 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).

Grundsätzlich ziele, Jörissen zufolge, Bildung in Zeiten der Digitalität auf die „ästhetische[.] Reflexion des Digitalen, der digitalen Transformation von Kultur, der digitalen Praktiken in Bezug auf ‚Selbst und Welt‘ als Moment digitaler Bildung“ (Jörissen 2017). So bedeute Bildung, Jörissen weiter folgend,

kulturtheoretisch gefasst, dass Selbstbestimmung nicht nur innerhalb gegebener kultureller Ordnungen und ihren symbolischen Formen zu geschehen hat, sondern dass Selbstbestimmung immer auch eine zumindest implizite oder praktische Positionierung zu diesen Formen beinhalten muss. (Jörissen 2019)

Dementsprechend müsste die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven im Unterricht um eine kritische Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen ergänzt werden. Jörissen hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Bildung im Zeitalter der Digitalität auch „nicht-affirmative Artikulationsmöglichkeiten“ (ebd.) umfassen sollte. Hinsichtlich der Gestaltung von Literaturunterricht im inklusiven Setting im Zeitalter der Digitalität ergibt sich daher ein besonderer Anspruch: So sollte nicht nur der Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien im Vordergrund stehen, deren motivierender Effekt nach einer anfänglichen Begeisterung ohnehin verfällt, sondern es sollte auch die Zielperspektive der Reflexion des Rezeptions- und Kommunikationsverhaltens im Zeitalter der Digitalität in den Blick genommen werden. Diesem Verständnis zufolge kommt nicht nur der Reflexion der Verwobenheit des Angebots von Netzliteratur, Leseproben im *E-Reader*-Format, *Bilderbuch-Apps*, *BookTubes* oder im Netz eingestellten *Clips* und Kommentaren auf *Online*-Portalen besondere Bedeutung zu, sondern auch der Reflexion der Enkulturation der Schüler*innen in Bezug auf die eigene literarische, Lese- und Mediensozialisation angesichts der Tatsache, dass sich „die Strukturen digitaler Infrastruktur [.] in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe längst eingeschrieben haben“ (Jörissen 2017).

Geht man ferner, dem kulturwissenschaftlichen Ansatz Abrahams folgend, von einer anthropologischen Dimension literarischen Lernens aus, welche dessen individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit in den Vordergrund rückt, so eignet sich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu, Facetten des Menschseins zu reflektieren (vgl. Abraham 2015, 8 f.). Dies würde für eine Gestaltung des fachlichen Lernens im Literaturunterricht bedeuten, dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und seinen medialen Dispositiven, die zu „einer Reflexion von bestehenden Gewissheiten, Meinungen und medial vermittelten Denkrahmen“ (Dannecker 2017, 54) anzuregen vermag, in den Fokus gerückt wird. Dabei ist die Annahme eines reflexiven Verständnisses kultureller Teilhabe leitend, das sich auch auf die Reflexion digitaler Transformationsprozesse und ihrer erzählerischen Verflechtungen bezieht. Begrifflich ließe sich eine solche literarästhetische Rezeptions- und Produktionskompetenz im Zeitalter der Digitalität als *Critical Narrative Literacy* fassen (vgl. Dannecker 2020, 67), die sich auch auf eine Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen im Zeitalter der Digitalität bezieht. Dazu wird im Folgenden zunächst Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* in den Blick genommen, um dann ausgehend von einer knappen multimodalen Text- und Diskursanalyse (in Anlehnung an Klug 2017) Überlegungen für ein binnendifferenzierendes Lernarrangement für den Unterricht in einer inklusiv unterrichteten zehnten Jahrgangsstufe vorzustellen.

2 — ERZÄHLEN IM ZEITALTER DER DIGITALITÄT – KUTSCHERS KRIMINALROMAN *DER NASSE FISCH*, DIE SERIE *BABYLON BERLIN* UND TRANSMEDIALE ERWEITERUNGEN IM NETZ

In Kutschers 2008 erschienenem Kriminalroman *Der nasse Fisch* ermittelt Kommissar Gereon Rath in geheimer Mission in einem Erpressungsfall, der die Verwicklungen zur Berliner Unterwelt und die politischen Spannungen Ende der 1920er-Jahre zu Tage trägt. Kutschers Roman thematisiert dabei auch die Ermittlungsarbeit der Kriminalpolizei. Dies ist auch dadurch begründet, dass 1926 die erste Berliner Mordinspektion unter der Leitung von Ernst Gennat gegründet wurde und sich seither die Arbeit des Kriminalkommissariats Berlin Alexanderplatz zunehmend professionalisierte. Zugleich erzählt der Kriminalroman von der Beziehung zwischen Gereon Rath und der Kriminalassistentin Charlotte „Charly“ Ritter, die nebenbei Jura studiert. Dass Raths erster Fall schließlich bei der Mordkommission als ‚nasser Fisch‘ zu den Akten gelegt wird, liegt auch daran, dass Raths eigenes Verhalten zwischen Anständigkeit und moralischer Fragwürdigkeit changiert.

Zu Volker Kutschers bekannter Romanserie, die bislang acht Bände zählt, liegen unterschiedliche Hörbuchfassungen vor (im Streaming-Format als un-/gekürzte Fassung, von unterschiedlichen Sprechern eingelesen) und zu den ersten beiden Rath-Romanen *Der nasse Fisch* und *Der stumme Tod* sowie zur Erzählung *Moabit*, die Charlottes Vorgeschichte erzählt, wurden Hörspiele produziert, die über die Mediathek der ARD abrufbar sind. Zum ersten Roman *Der nasse Fisch* gestaltete Arne Jysch eine *Graphic Novel*, die in schwarz-weißen Tuschezeichnungen von der moralischen Fragwürdigkeit Gereon Raths erzählt. Die *Graphic Novel* ist, wie auch die Kriminalro-

mane, als E-Book verfügbar und ermöglicht damit eine Betrachtung der einzelnen Bilder im digitalen Format (vgl. Lay / Nickel 2019, 239). Zu dieser *Graphic Novel* wurde außerdem eine App entwickelt, die sich ludonarrativ auf die Ermittlungsarbeit Gereon Raths bezieht. Die Spieler*innen sammeln darin an digital begehbaren Schauplätzen Hinweise und Gegenstände und lösen als Kommissar Rath einen spannenden Fall. Zu Kutschers Romanen wiederum gibt es eine Website, die sich der erzählten Welt von Gereon Rath widmet (siehe: www.gereon-rath.de).

Außerdem bilden die Kriminalromane die literarische Vorlage zur Serie *BABYLON BERLIN*, unter der Regie von Achim von Borries, Henk Handloegten und Tom Tykwer, die zunächst nur bei einem kostenpflichtigen Streaming-Dienst verfügbar war. Inzwischen sind die ersten drei Staffeln auch in der Mediathek des öffentlich-rechtlichen Fernsehens abrufbar. Die Serie *BABYLON BERLIN* zeichnet sich insgesamt im Vergleich zur Buchvorlage durch eine komplexe erzählerische Struktur aus. Es wird simultan und multiperspektivisch erzählt. Dabei werden verschiedene strukturelle Aspekte des seriellen Erzählens miteinander kombiniert, so z.B. abgeschlossene Episodenhandlungen (vertikales Erzählen) mit zusätzlichen, episodübergreifenden Handlungssträngen (horizontales Erzählen). Außerdem nennt Weber die hohe „interserielle Kohärenz“ (Weber 2020, 9) als ein Merkmal serieller Komplexität und schreibt diese *BABYLON BERLIN* zu. Im Unterschied zum ersten Rath-Roman *Der nasse Fisch* werden beispielsweise die ersten beiden Staffeln durch eine Rahmenhandlung eingefasst, in der Kommissar Rath unter Hypnose steht. Damit wird das Erzählen unzuverlässig, was Weber zufolge ebenso als Merkmal einer komplex erzählenden Serie gilt (ebd. 2020, 90). Zudem orientiert sich das serielle Erzählen im Fall von *BABYLON BERLIN* nicht mehr an dem Prinzip der Wiederholung einer schematischen Handlungsstruktur und einem Ensemble statischer und stereotyper Figuren (vgl. Weber / Junklewitz 2008). So wird im Vergleich zur literarischen Vorlage beispielsweise die weibliche Nebenfigur Charlotte Ritter zur Hauptfigur neben Kommissar Rath. Zugleich wird die Figurenzeichnung von Lotte erweitert, indem sie als ambitionierte Moderne Frau den Weg von der Stenotypistin und Archivarin zur Kriminalassistentin in der Mordinspektion Berlin Alexanderplatz erst einschlägt, während sie in der literarischen Vorlage diese Position schon innehatte, bevor Rath nach Berlin kam. So legt die Serie diese weibliche Figur mehrdimensional an und erweitert außerdem das Figurenensemble des Romans deutlich. In vergleichender Perspektive von Kriminalroman und Serie werden somit einerseits Verschiebungen auf inhaltlicher Ebene deutlich – hier wäre etwa die Komplexität der Figuren(-konstellation) zu nennen. Andererseits findet eine Transformation in Bezug auf die strukturellen Aspekte des seriellen Erzählens statt – zu nennen wären formgebende Erzähltechniken von Serien wie beispielsweise der Cliffhanger. Letzteres bezeichnet ein erzähldramaturgisches Mittel zur Spannungssteigerung, das sich als Abbrechen eines Handlungsfadens am Episoden- oder Staffelfende beschreiben lässt. In seinen Romanen nutzt Kutscher dieses Mittel hingegen nicht; auch die *Graphic Novel* führt die Handlungsstränge jeweils zu einem Ende.

Die Bedeutung der Reflexion von Serialität als narrativem Formprinzip ist aus mediendidaktischer Perspektive (vgl. Anders / Staiger / Albrecht 2019, 182; Anders / Staiger 2016, 2; Lewald-Romahn 2021, 389) und auch für den inklusiven Unterricht als Ausgangspunkt gegenstandsbezogener Kommunikation hervorgehoben worden

(vgl. Riegert 2016, 38). Dies ist vor allem deshalb interessant und für die Gestaltung eines Unterrichtsvorhabens von Bedeutung, das sich einer Reflexion der Veränderung der Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität widmen will, weil die Gestaltungsprinzipien des seriellen Erzählens mit einer Veränderung des Rezeptionsverhaltens der Zuschauenden angesichts der digitalen Verfügbarkeit der Staffeln einhergehen. Genannt sei etwa das Phänomen des so genannten „*Binge-Watching*, also das Schauen mehrerer Serienepisoden oder einer ganzen Staffel am Stück“ (ebd., 10). Insbesondere die Erweiterung des Medienverbunds, dessen Potenzial für den Deutschunterricht von Lörke (2016, 138) herausgearbeitet wurde, um digitale Formate fordert eine Reflexion der Verwobenheit literarästhetischer Rezeption und Produktion im Netz heraus. So lässt sich in Bezug auf die Serie *Babylon Berlin* feststellen, was auch für Kinderserien gilt: Die Resonanz der Rezeption wird in

Adaptionen sowie Fortsetzungen in verschiedenen Erzählmedien (Tie-in-Comics, -Romane, -Filme, Computerspiele usw.) transmedial erweitert. Einige Rezipienten werden schließlich selbst Teil des Produktionsprozesses ihrer Lieblingsserien, indem sie im Internet ihr Feedback zu laufenden Serien posten bzw. twittern, mit anderen Fans über mögliche Fortsetzungen diskutieren oder sich als Autoren am Schreiben von Online-Fanfiction beteiligen (Anders / Staiger / Albrecht 2019, 176).

So sind zur Serie *BABYLON BERLIN*, insbesondere zum Verhältnis von Gereon Rath und Lotte Ritter, partizipative und transmediale Erweiterungen entstanden, die von den Rezipient*innen im Netz getragen werden.

Zudem ist zur Serie *BABYLON BERLIN* eine interaktive Website verfügbar (vgl. Abb. 1). Dort lassen sich Informationen zu Drehorten sowie Darsteller*innen und Informationen zum Produktionsprozess abrufen, z.B. *Making-ofs*, Interviews mit Schauspieler*innen und den Regisseuren sowie Ausstattern. Auch die Nutzung der digitalen Aufnahmetechnik und der Ergänzung der Kulissen durch digitale Bildbearbeitung wird thematisiert und damit der Entstehungsprozess der Serie dokumentiert.



Abb. 1: Buch & Regie, Darsteller, Drehorte: Website zum Making-of der Serie *Babylon Berlin*

Auf die Bedeutung von Bonus-Material, um Schüler*innen auf die filmische Gestaltung aufmerksam zu machen, ist aus filmdidaktischer Perspektive schon früh hingewiesen worden (vgl. Abraham 2009, 95). Die digital verfügbaren Dispositive des Kriminalromans sowie die transmedialen Erweiterungen der Rezipient*innen verweisen

zudem auf die Verwobenheit des Erzählens und Wieder-Erzählens von Figuren und Themen im Sinne einer transmedialen Zirkulation des Stoffes (vgl. Marx 2014, 133). Im Zeitalter der Digitalität wird dieses Mäandern des Stoffes aufgrund der Verfügbarkeit digitaler Medien noch gesteigert. Dies erfordert eine Reflexion literarischer Phänomene im medialen Ensemble (vgl. Preis 2020). So ließe sich etwa auch die eigens für die Serie produzierte Filmmusik als *Soundtrack* in die Reflexion einbeziehen und die Frage stellen, was die Musik – über die Figuren und ihr Leben im Berlin der 1920er-Jahre erzählt. Insgesamt erscheint es lohnend, das Mäandern des Stoffes der literarischen Vorlage und ihren medialen Dispositiven hinsichtlich ihrer Verwobenheit und narrativem Formprinzipien als Ausdruck sich verändernder Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität zu reflektieren.

Die Komplexität der unterschiedlichen transmedialen und digital verfügbaren Narrationen (z.B. Kriminalroman und *Graphic Novel* als *E-Book*, die *App*, die *Website*, *BABYLON BERLIN* im seriellen Format und die partizipative und transmediale Erweiterung der Prosumenten im Netz) ermöglicht unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand (vgl. Dannecker 2016; 2018), was gerade für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings ein Vorteil ist. Ein möglichst breit gefächertes Angebot an Zugängen, Aufgaben, Materialien und Hilfestellungen ermöglicht es den Schüler*innen nach Interesse, jenseits von Differenzkonstruktionen wie etwa diagnostizierter Förderbedarfe (vgl. Dannecker 2020, 46), wählen zu können. Diese Form der Individualisierung des Lernens wird dabei um die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand ergänzt, um die Interaktion und Kommunikation der Lernenden im Sinne eines entwicklungsinduzierenden Lernens zu ermöglichen (vgl. Feuser 2013, 284). Ziel des Unterrichtsvorhabens ist die kulturelle Teilhabe aller und die Ermöglichung der Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen im Zeitalter der Digitalität.

3 — ÜBERLEGUNGEN ZUR GESTALTUNG VON LITERATUR- UND MEDIENUNTERRICHT IN INKLUSIVEN LERNGRUPPEN IM ZEITALTER DER DIGITALITÄT

Die Frage des Lernens mit digitalen Medien im Deutschunterricht ist sicherlich auch eine Ausstattungsfrage, aber nicht nur (vgl. Möbius 2014, 341; Gailberger 2018, 7). Hinsichtlich der Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings ist die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens durch digitale Medien im Sinne der technisch-assistiven Dimension der Technologien hervorgehoben (vgl. Thiele / Bosse 2019; Scholz 2011) sowie die Kooperation der Schüler*innen über die assistive Funktion digitaler Medien hinaus (easy-reading.eu oder der App *BookCreator* mit Vorlesefunktion) betont worden (vgl. Wichmann 2021, 166 f.). Außerdem können digitale Medien im inklusiven Unterricht als „komplexe dynamische Kommunikationshilfen“ (Scholz 2011, 246) fungieren (i.e. Sprachausgabe, Einstellung von Schriftart und -größe, digitale Kommunikationshilfen, Erfassung von Kopf- und Augenbewegungen). Grundsätzlich wird Digitalisierung in diesem Zusammenhang als „Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen“ (van Ackeren et al. 2019, 109) verstanden. Dies führt zu der Frage, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu gewährleisten (vgl. Kerres 2013,

74). Grundsätzlich adressiert diese Frage das Lernen mit digitalen Medien in allen Fächern. Bislang fehlen noch fachdidaktische Konzepte, die dimensionieren, wie das fachliche Lernen in inklusiven Lehr-Lern-Settings angesichts sich verändernder Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität im Literaturunterricht gestaltet werden kann.

Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2016; 2018; 2020; von Brand / Brandl 2017) werden hier Überlegungen zur Gestaltung eines Lernszenarios vorgestellt, die einerseits das Lernen mit digitalen Medien als eine Möglichkeit der Individualisierung des Lernens im inklusiven Unterricht verstehen und andererseits auf eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten in kulturwissenschaftlicher Perspektive zielen, die auch die sich verändernden Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität berücksichtigt. Dazu werden im Folgenden zu Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven thematische Aspekte herausgearbeitet und Überlegungen für ein binnendifferenzierendes Lernarrangement in einer inklusiv unterrichteten Klasse der zehnten Jahrgangsstufe vorgestellt, die sich im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* auf eine Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen im Zeitalter der Digitalität bezieht.

4 — ‚ZWISCHEN TAG UND NACHT IM BERLIN DER 1920ER-JAHRE‘ – ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM INKLUSIONSORIENTIERTEN UNTERRICHTSVORHABEN IM ZEHNTEN JAHRGANG

Als Einstieg in das Unterrichtsvorhaben, das sich auch als fächerübergreifendes Projekt gestalten ließe, könnte ein Ausschnitt aus der *Graphic-Novel*-Fassung dienen, um einen Zugang zum Thema *Zwischen Tag und Nacht im Berlin der 1920er-Jahre* zu ermöglichen (vgl. Abb. 2). Dabei könnten Aspekte wie die Innovation der Polizeiarbeit in der Berliner Mordinspektion durch Ernst Gennat thematisiert werden, oder auch die transmediale Verschränkung der unterschiedlichen Adaptionen, etwa durch den Vergleich des visuellen Erzählens mit dem Erzählanfang der Hörbuchfassung.

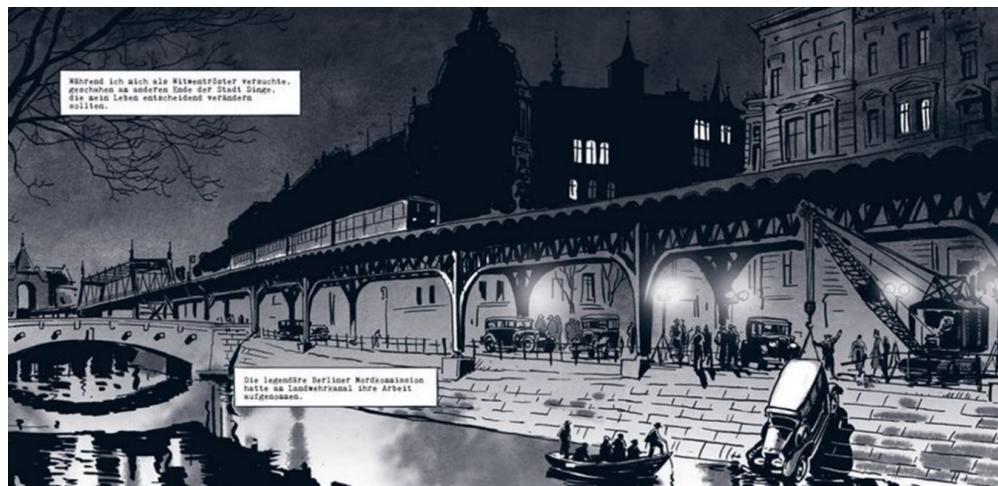


Abb. 2: *Graphic Novel* von Arne Jysch (Jysch 2018, 20-21)

Davon ausgehend ließe sich in die Lektüre des Kriminalromans einsteigen. Dazu bietet sich die Lektüre einer Auswahl von Kapiteln oder eine Sichtung ausgewählter Szenen der ersten beiden Staffeln der Serie *BABYLON BERLIN* an. Lektürebegleitend ließe sich ein digitales Lesetagebuch oder zur Sichtung der Serie ein Notizbuch erstellen, das in Form eines Portfolios Lese- und/oder Seheindrücke festhält, aber auch die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand dokumentiert (vgl. Dannecker 2020, 107). Wahlweise ist die Nutzung der *App* zur *Graphic Novel* denkbar, um einen ludonarrativen Zugang zu ermöglichen.

Grundsätzlich soll dabei nicht nur die Frage nach dem ‚Wie des Erzählens‘ – seriell vs. linear, verbal vs. visuell, komplex vs. eindimensional – und damit die Analyse und Reflexion von narrativen Formprinzipien im Zentrum der Auseinandersetzung stehen, sondern auch die Frage nach dem ‚Was des Erzählten‘ – nach dem Kriminalfall und dessen Aufklärung, der Innovation der kriminaltechnischen Arbeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der Frage der moralischen Fragwürdigkeit der Figuren sowie der Situation der Angestellten in den 1920er-Jahren. Dieses Themenspektrum ermöglicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Reflexion des literarischen Textes und seiner medialen Dispositive.

Für die Umsetzung im inklusiven Unterricht bietet sich ein binnendifferenzierendes Lernarrangement an, das die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler*innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser 2013, 286) zum Ausgangspunkt des Lernens bestimmt. Durch das 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. Im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens, das sich nicht nur auf die Stufung von Anforderungsniveaus bezieht, bietet sich ein Wahlangebot unterschiedlicher thematischer Zugriffe an:

— Ein Toter im Landwehrkanal – kriminaltechnische Ermittlungsarbeit im Berlin der 1920er-Jahre

— Zwischen der Betriebsamkeit des Tages und nächtlichem Zwielflicht – Gereon Rath & Charlotte Ritter

— Das Ende der Weimarer Republik und die politische Radikalisierung im Berlin der 1920er-Jahre

— Erzählen in Schwarz-Weiß, mit Bild und Ton, Kulissenbau und digitale Aufnahmetechnik

Die Aufgaben zu diesen Themenschwerpunkten schließen dabei jeweils die Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen im Zeitalter der Digitalität ein. So ließen sich etwa die Gestaltung der Handlungsorte der *App* oder der Serie mit den Vorstellungsbildungen während der Lektüre vergleichen und reflektieren. Dies könnte etwa auch durch produktionsästhetisch orientierte Aufgaben unter Anwendung eines *Green Screens* oder der Nutzung spezifisch ausgewählter *Apps* – wie beispielsweise *ComicStrip*, *StopMotionStudio* – und deren Reflexion umgesetzt werden.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den sozial-politischen und gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten wäre auch die Sichtung von ausgewählten Passagen aus dem Dokumentarfilmklassiker BERLIN – SYMPHONIE EINER GROSSSTADT (D 1927, R. Walther Ruttmann) denkbar.¹ Die Figurenkonstellation ließe sich mithilfe digitaler *Whiteboard*-Formate im Vergleich von literarischer Vorlage und Serien-Adaption diskutieren. Hier sei auch an die transmedialen Erweiterungen in Form kurzer *Clips* zur Beziehung von Gereon Rath und Charlotte Ritter gedacht, die von Fans auf Online-Plattformen eingestellt und kommentiert wurden. Die komplexe Erzählweise der Serie BABYLON BERLIN ließe sich analysieren und mit dem Kriminalroman oder der *Graphic-Novel*-Adaption vergleichen. Hier wären die formgebenden Erzähltechniken von Serien wie beispielsweise der *Cliffhanger* von besonderem Interesse wie auch die Reflexion der digitalen Aufnahmetechnik. Auch eine Reflexion des eigenen Rezeptionsverhaltens in Bezug auf das freizeitliche Phänomen des *Binge Watching* wären hier im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* interessant. Dazu ließen sich Audio-Kommentare einsprechen, die sich auf inhaltliche und erzählerische Aspekte beziehen. Die Ergebnisse könnten in individuell gestalteten digitalen Portfolios mithilfe der App *BookCreator* festgehalten werden, die eine Einbindung unterschiedlicher Medienformate (Text, Videos, Hörtexte, Bilder, Grafiken) und eine individuelle Auseinandersetzung und Schwerpunktsetzung seitens der Lernenden ermöglicht.

Grundsätzlich ist dabei von der Funktionalität der gewählten digitalen Lernformate hinsichtlich der Zielsetzung der Aneignung einer *Critical Narrative Literacy* auszugehen, die auf eine Reflexion der Verwobenheit des Erzählens zielt. Sofern allen Schüler*innen ein Tablet zur Verfügung steht, kann dies als „Symmedium“ (Frederking 2008, 166) literale, auditive und audiovisuelle Formate vereinen und „individuelle Rezeptions- und Verarbeitungsmöglichkeiten“ (ebd. 171) bieten. Die Auseinandersetzung mit Kutschers Kriminalroman und dessen medialen Dispositiven steht demzufolge im Vordergrund sowie die Reflexion digitaler Transformationsprozesse, die sich auch auf das Verhältnis von Subjekt und Welt, also auch auf sich verändernde Kommunikations- und Rezeptionsformen im Zeitalter der Digitalität bezieht.

¹ Zweifelsohne bietet die Beschäftigung mit den 1920er Jahren eine Vielzahl an unterrichtlichen Bezügen, so etwa eine Auseinandersetzung mit Kästners *Fabian* oder Falladas *Kleiner Mann, was nun* und deren medialen Dispositiven, um auf inhaltlicher Ebene dem Verlust der Anstellung als persönliche Bedrohung und Ausdruck der Fragilität der Republik nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches sowie der Sehnsucht nach den Vergnügungen nach *Feierabend* in der „Metropole der Zerstreuung“ (Kracauer), etwa in Kalèkos Gedicht *Chanson vom Montag*, auch im Sinne diskursanalytischer Zugänge nachzuspüren. Insbesondere die Auseinandersetzung mit den Klassikern des expressionistischen Kinos, etwa Fritz Langs, Friedrich Wilhelm Murnaus, Robert Wiens, eröffnen Ansatzpunkte hinsichtlich der Veränderung der Sehgewohnheiten der Schüler*innen, auch in vergleichender Perspektive zu Gereon Raths zweitem Fall *Der stumme Tod* und seiner Serien-Adaption. Hier ließe sich auch mit einem Vergleich von Film-Stills und Textauszügen in Anlehnung an eine multimodale Text- und Diskursanalyse arbeiten.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

FILM

— **Berlin – Symphonie einer Großstadt. D 1927.** R.: Walther Ruttmann.

HÖRTEXTE

— **Kutscher, Volker (2016):** *Der nasse Fisch.* Gekürzte Fassung, gesprochen von Sylvester Groth. Argon Hörbuch. — **Kutscher, Volker (2017):** *Der nasse Fisch.* Ungekürzte Fassung, gesprochen von David Nathan. Argon Hörbuch. — **WDR 3 Hörspiel (2018):** *Der nasse Fisch.* Nach dem Roman von Volker Kutscher. ARD Audiothek: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr3/wdr3-hoerspiel/audio-der-nasse-fisch--die-hoerspiel-serie-zu-babylon-berlin-100.html>.

LITERATUR

— **Jysch, Arne (2018):** *Der nasse Fisch. Nach einem Roman von Volker Kutscher.* Hamburg: Carlsen. — **Kutscher, Volker (2018):** *Der nasse Fisch. Gereon Rath's erster Fall.* 64. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

SERIE

— **Babylon Berlin. D 2019.** R.: Borries, Achim von / Handloegten, Henk / Tykwer, Tom. Sky / ARD.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2009):** *Filme im Deutschunterricht.* Velber: Klett/Kallmeyer Verlag. — **Abraham, Ulf (2015):** Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume*, H 2 (2009), 6-15. — **Ackeren, Isabell van et al. (2019):** Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, H. 1 (2019), 103-119. DOI: doi.org/10.31244/dds.2019.01.10 [01.09.2021]. — **Anders, Petra (2020):** Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität. In: *Festschrift für Ulf Abraham.* <https://tinyurl.com/bupkp728> [01.09.2021]. — **Anders, Petra / Staiger, Michael (2016):** Serialität in Literatur und Medien. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Theorie und Didaktik Band 1.* Baltmannsweiler: Schneider 2016. S. 2-27. — **Anders, Petra / Staiger, Michael / Albrecht, Christian (2019):** *Einführung in die Filmdidaktik.* Stuttgart: Metzler. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_12. — **Brand, Tilman von / Brandl, Florian (2017):** *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen.* Seelze: Kallmeyer/Klett. — **Brendel-Perpina, Ina / Reidelshöfer, Barbara (2017):** „Dieses Buch ist ein Lesemuss“. Die kulturelle Praxis Booktube im Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 265, 35-41. — **Breuer, Wiebke / Pöggeler, Annika (2019):** Zum Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen von Schüler*innen der Qualifikationsphase 1 am Beispiel der Novelle *Die Marquise von O...* In: Dannecker, Wiebke / Schmitz, Anke (Hg.): *Deutschunterricht auf dem Prüfstand.* Wiesbaden: Springer, 239-268. — **Dannecker, Wiebke (2016):** „Sich dem gesellschaftlichen und individuellen Erinnern widmen“ – Uwe Timms erzählerische Darstellung von Erinnerung als Gegenstand gemeinsamen Lernens im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 258, 55-61. — **Dannecker, Wiebke (2017):** „[V]on keinem Leiden mehr etwas wissen, von keiner Flucht“ – Nicht-Wissen als Reflexionsmoment in Flucht-Narrativen der Gegenwart von Erpenbeck, Stanišić und Jelinek. In: Arnold, Antje / Dannecker, Wiebke (Hg.): *Die Kunst der Ordnung. Standortbestimmungen gegenwärtigen Erzählens.* Unter Mitarbeit von Christoph Steker. Würzburg: Königshausen & Neumann, 47-71. — **Dannecker, Wiebke (2018):** „Normal ist langweilig.“ Zur Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung von Anderssein in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In: *Praxis Deutsch*, H. 272, 39-44. — **Dannecker, Wiebke (2020):** *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen.* Baltmannsweiler: Schneider. — **Dannecker, Wiebke / Groß-Kunkel, Anke (2019):** *Zielperspektive Inklusion – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung.* http://www.impulse-inklusion.de/beitraege/DanneckerGrossKunkel_Zielperspektive.pdf [01.09.2021]. — **Demi, Anna-Lena / Anders, Petra (2020):** *Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Literaturunterrichts.* In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, H. 2 (2020). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566/406> [01.09.2021]. — **Feuser, Georg (2013):** Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ –

ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg / Kutscher, Joachim (Hg.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 282-293. — **Frederking, Volker (2008)**: Lyrikunterricht symmedial und digital. (Syn)Ästhetische Bildung mit ‚neuen Medien‘ am Beispiel von Goethes Ballade Der Zauberlehrling. In: Frederking, Volker / Kepser, Matthias / Rath, Matthias (Hg.): *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. München: kopaed, 157-183. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018)**: *Mediendidaktik Deutsch*. 3. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **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. — **Hurrelmann, Bettina (2002)**: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, H. 176, 6-18. — **Jenkins, Henry et. Al. (2009)**: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge (M.A.): MIT Press. — **Jörissen, Benjamin (2017)**: Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [01.09.2021]. — **Jörissen, Benjamin (2019)**: Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [01.09.2021]. — **Kerres, Michael (2013)**: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. Aufl. München: Oldenbourg. — **Klug, Nina-Maria (2017)**: Multimodale Text- und Diskursanalyse. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6 (2017), 73-85. — **Knopf, Julia / von Brand, Tilman (2017)**: Deutsch per Smartphone. Unterstützender Einsatz von mobilen Endgeräten im Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 265, 2-11. — **Lay, Tristan / Nickl, Benjamin (2019)**: Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel *Der nasse Fisch*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H. 2 (2019), 233-260. — **Lewald-Romahn, Laura (2021)**: „It’s like everything shifts in a moment.“ Figurenanalyse in der Sekundarstufe II – am Beispiel der Ausreißermotivik in *The End of the F***ing World*. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *„Ausreißer“ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Analysen und didaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 375-396. — **Lörke, Melanie (2016)**: Serielles Erzählen im Medienverbund am Beispiel der Gereon-Rath-Romane von Volker Kutscher. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Modelle für den Deutschunterricht Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider, 138-148. — **Marx, Peter W. (2014)**: Hamlets Odyssee. Vom Mäandern durch Zeiten, Kulturen, Medien und Künste. In: Baumbach, Gerda et al. (Hg.): *Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen*. Berlin: Theater der Zeit, 125-136. — **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. — **Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (2015)**: Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28. — **Nosić, Stefanie (2017)**: ‚Same, Same, but Different‘. Zur Neuordnung von Fan Fiction. In: Arnold, Antje / Dannecker, Wiebke (Hg.): *Die Kunst der Ordnung. Standortbestimmungen gegenwärtigen Erzählens*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 193-220. — **Preis, Matthias (2020)**: Multimodale Lektüren. Konfigurationen der Sinne im Literaturunterricht. In: *MiDU*, H. 2 (2020), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>. — **Riegert, Judith (2016)**: Serielle Erzählungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Theorie und Didaktik Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider 2016, 28-41. — **Scholz, Markus (2011)**: Neue Medien im Schulalltag – ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, H. 3 (2011), 232-248. — **Stalder, Felix (2019)**: *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Thiele, Anette / 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. — **Weber, Tanja (2020)**: „Zur komplexen Serialität in Babylon Berlin.“ In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, H. 1 (2020), 79-104. — **Weber, Tanja / Junklewitz, Christian (2008)**: Das Gesetz der Serie - Ansätze zur Definition und Analyse. In: *MEDIENwissenschaft*, H. 1 (2008), 13-31. — **Wichmann, Dorothea (2021)**: Sonderpädagogische Förderung in der Distanz. In: Klee, Wanda / Wampfler, Philippe / Krommer, Axel (Hg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Weinheim u.a.: Beltz, 158-172. — **Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009)**: *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativempirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Ziemen, Kerstin (2018)**: *Inklusion und Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

ÜBER DIE AUTORIN

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.