
LITERATURUNTERRICHT MIT TELEPRÄSENZROBOTERN

EIN UNTERRICHTSMODELL ZUR LITERARISCHEN UND SOZIALEN TEILHABE VON CHRONISCH KRANKEN UND LANGZEITERKRANKTEN SCHÜLER:INNEN IN DEN SEKUNDARSTUFEN I UND II

[Laura Lewald-Romahn](#)

Universität Münster | laura.lewald-romahn@uni-muenster.de

ABSTRACT

Langzeiterkrankungen können Schüler:innen aller Schulformen und Jahrgangsstufen betreffen. Es gibt Diagnosen, die es Schüler:innen erschweren, in Präsenz am Unterricht teilzunehmen. Dies kann sowohl somatische, chronisch-rezidivierende und intermittierende Erkrankungen (z.B. Asthma, Diabetes mellitus Typ 1, Multiple Sklerose) als auch psychische/psychosomatische Krankheitsbilder (z.B. Anorexie, Depressionen) und ihre Bewältigungsstrategien/Behandlungen (z.B. Rehabilitationsmaßnahmen) umfassen. Dieser Beitrag fragt, wie ein Literaturunterricht mit Telepräsenzrobotern gestaltet werden kann, um literarische und soziale Teilhabe zur didaktischen Teilhabe zu verschränken. Denn es ist nicht ausreichend den Avatar nur passiv zu integrieren. Wie verändert dies die methodisch-didaktische Konzeption des Unterrichts? Dabei wird sich nicht an einem ‚Inklusionsideal‘ orientiert, sondern an dem Einlösen von Bildungsgerechtigkeit und der Berücksichtigung der intersektionalen Kategorie ‚Krankheit‘ in der Konzeptualisierung einer sich ausgestaltenden diversitätsorientierten Deutschdidaktik. Ein erprobter Praxiseinsatz wird vorgestellt.

SCHLAGWÖRTER

— DIVERSITÄTSORIENTIERTE DEUTSCHDIDAKTIK — INKLUSION — DISPERMEDIALITÄT — LITERATURDIDAKTIK — MEDIENDIDAKTIK — TELEPRÄSENZROBOTER — PARTIZIPATION

ABSTRACT (ENGLISH)

**TEACHING LITERATURE WITH TELEPRESENCE ROBOTS: A MODEL FOR
LITERARY AND SOCIAL PARTICIPATION OF CHRONICALLY ILL STUDENTS
IN SECONDARY EDUCATION**

Long-term health issues affect students of all school types and grades. Certain psychological diagnoses or life circumstances can make it difficult for students to attend classes in person. This can affect somatic, chronic-recurrent and/or intermittent illnesses (e.g. asthma, type 1 diabetes, multiple sclerosis) as well as psychological and/or psychosomatic illnesses (e.g. eating disorders, depression). This also includes coping strategies and treatments (e.g. rehabilitation measures). This article explores how literature classes can be designed using telepresence robots to interweave literary and social participation into didactic participation. Simply integrating the avatar just passively is not enough. This raises questions about how such an approach changes the planning and methodological-didactic implementation of instruction. The goal is not to pursue an 'ideal of inclusion,' but rather to fulfil the principle of educational equity. In light of the intersectional perspective on illness, theoretical-conceptual preliminary considerations are shared. The practical use will be illustrated.

KEYWORDS

— DIVERSITY-ORIENTED GERMAN DIDACTICS — SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS — DISPERMEDIALITY — LITERARY DIDACTICS — MEDIA DIDACTICS — TELEPRESENCE ROBOTS — PARTICIPATION

1 — EINLEITUNG

Grippaler Infekt, Zahnsparungenkontrolle, Gastroenteritis – Schüler:innen fehlen zuweilen im Unterricht. Es gibt jedoch Diagnosen und Lebenssituationen, die Schüler:innen zu wiederkehrenden Fehlzeiten zwingen. 7–10% der Kinder und Jugendlichen an Regelschulen sind dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigt (BZgA o. J., 9). Dabei können gerade chronische Erkrankungen zu hohen Fehlzeiten führen und somit Anschluss und Abschluss gefährden. Für langzeiterkrankte Schüler:innen und Schüler:innen mit krankheitsbedingten hohen Fehlzeiten stellen Telepräsenzroboter (TR) eine Teilhabeoption dar. Doch es ist nicht ausreichend, den TR nur teilnehmend in den Literaturunterricht zu integrieren, es braucht fachdidaktische Konzepte zur Teilhabe. Während in der Sonderpädagogik ein Bewusstsein für das Thema herrscht (u. a. Sommer / Ditsios 2022), ist die Perspektive für die Literaturdidaktik neu. Lehrkräfte sind häufig überfordert, da sie nicht vorbereitet wurden (vgl. Leberherz 2011, 289; BZgA o. J., 8–9). Es fehlen fachdidaktische Konzepte, die (Fach-)Lehrer:innen unterstützen.

Dieser Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage, wie ein Literaturunterricht gestaltet sein muss, um chronisch kranken und langzeiterkrankten Schüler:innen literarische Teilhabe zu ermöglichen. Welche didaktischen Vorüberlegungen müssen getroffen werden und wie kann ein Lehr-Lern-Raum aussehen, in dem TR didaktisch miteinbezogen werden? Dies ist für eine sich derzeit ausgestaltende *diversitätsorientierte Deutschdidaktik* (vgl. Dannecker / Schindler 2022, 9) von Relevanz. In diesem Beitrag werden somit einerseits die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen einer dispermiedialen Didaktik, die sich als erste ausformulierte fachdidaktisch-sonderpädagogische Konkretisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik versteht, am Beispiel der intersektionalen Kategorie *Krankheit* und des Einbezugs von TR, dargestellt. Andererseits stellt dieser Rahmen die theoretische Basis für einen erprobten Unterrichtseinsatz mit TR dar.

2 — INKLUSIONS- UND DIVERSITÄTSORIENTIERTE LITERATURDIDAKTIK

2.1 KRANKHEIT, GESUNDHEIT, BEHINDERUNG – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG

Viele Krankheitskonzepte setzen den Begriff komplementär zur *Gesundheit*. Sie „wird infrage gestellt, wenn best. körperliche oder seelische Vorgänge und Zustände [den Menschen in] Handlungs- und Entscheidungsfreiheit beeinträchtigen.“ (Huber 2021, 1037). Krankheiten können (sub-)akut, chronisch, rezidivierend, intermittierend oder fulminant auftreten, remittieren oder überwunden werden (vgl. Markowetz 2016, 247). Grundsätzlich wird zwischen somatischen¹ und psychischen/psychosomatischen Krankheitsbildern² unterschieden (vgl. Moosburger 2020, 122), die auch ineinander übergehen können.³ Krank sein gilt als unerwünschter Zustand, der mit Einschränkung assoziiert wird und auf Rehabilitation ausgerichtet ist (vgl. Cloerkes 2007; Markowetz 2016, 246). Krankheit ist nicht gleich Behinderung.

¹ Z.B. Diabetes, Rheuma, Mukoviszidose

² Z.B. Depression, Anorexia nervosa

³ Z.B. Multiple Sklerose

Die *Disability Studies* verstehen den Behinderungsbegriff nicht als Merkmal, sondern als gesellschaftliche(n) Konstruktion(sbegriff) (vgl. Feuser 2018, 154) – er wird dem Leiden entgegengestellt.⁴ Selbstverständlich können Menschen mit Behinderung auch krank/gesund werden (vgl. ebd., 247). ‚Behinderung‘ ist kulturell und institutionell konstruiert (vgl. Biewer 2017, 37). Dennoch sind viele Behinderungen an Diagnostiken geknüpft, aus denen sich (begründete) Ansprüche ableiten lassen. Die ICF, die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* der Weltgesundheitsorganisation, dient der internationalen Klassifikation zur Krankheitszustandsbeschreibung (vgl. BfArM 2024). Das wichtigste medizinische Kodierklassifikationssystem ist die *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* – die ICD-10/-11⁵ (vgl. ebd., 2024).⁶ Die ICF perspektiviert, anders als die ICD, die Folgen von Krankheiten und Teilhabe. Damit rückt diese Sichtweise näher an das Konzept der Salutogenese heran, das fragt, wie Menschen gesund bleiben können (vgl. Antonovsky 1997; Faltermaier 2023). Salutogene Faktoren wie Achtsamkeit und Reflexion sind damit Elemente einer Resilienz als Bildungsziel. Dabei werden Interdependenzen von z. B. Körperfunktionen, Partizipation und Umweltfaktoren gesucht. Dieses bio-psycho-soziale Krankheitsverständnis ist damit weit weniger stigmatisierend als das medizinische, das die Komplementation in Gesundheit sucht (vgl. Markowetz 2016, 246–247).

2.2 KRANKHEIT ALS INTERSEKTIONALE KATEGORIE IM LITERATURUNTERRICHT

Literatur und Krankheit werden schon immer gemeinsam verhandelt (u. a. Sontag 2003; Elsner / Pietrzak-Franger Hg. 2024), auch in der Kinder- und Jugendliteratur (u. a. Elman 2014; Holst / Schäfer / Ullmann 2016; JuLit 2017). Die literaturdidaktische Berücksichtigung der intersektionalen Kategorie ‚Krankheit‘ ist jedoch neu. Im diversitätsorientierten Deutschunterricht geht es dabei um die reflektierte Wahrnehmung von Differenz und die kritische Reflexion der Lehrpersonenrolle (vgl. Dannecker / Schindler 2020, 9-10). Viele Gymnasiallehrkräfte verstehen sich „häufig als wissensvermittelnde Fachvertreter“ (Kiel / Weiß 2016, 279) und noch nicht als selbstverständlicher Teil einer inklusions- und diversitätsorientierten Schulkultur. Nicht selten werden Krankheiten oder Diagnosen noch verheimlicht, da Nachteile befürchtet werden (vgl. ebd., 289). Oder Erkrankungen werden lehrer:innenseitig nicht wahrgenommen (z. B. Asthma, Neurodermitis) oder mit Fehlvorstellungen überlagert (z. B. Kopfschmerzen/Migräne, Endometriose/Bauchweh). Dabei ist Heterogenität der Standardfall in jedem Klassenzimmer. Zwar gibt es spezielle Schulen für Kranke, aber „die überwiegende Anzahl von chronisch kranken Kinder und Jugendlichen besucht selbstverständlich die allgemeine Schule.“ (Lebherz 2011, 289). Bereits 1998 hat die Kultusministerkonferenz die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“ (KMK 1998) herausgegeben. 2025 wurde der Beschluss aktualisiert und bezieht nun auch bildungs- und beratungsbezogene Aspekte in den „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von erkrankten Kindern und Jugendlichen“ (KMK 2025) deutlich mit ein. Dies betrifft vorrangig Klinik-/Krankenhausschulen und den Hausunterricht (vgl. Bildungsportal

⁴ So ‚leiden‘ Menschen nicht am Down-Syndrom (Trisomie 21), sondern es ist Teil diverser Gesellschaft.

⁵ Gegenwärtig befinden wir uns im Übergang von ICD-10 auf ICD-11. ICD-11 ist seit dem 01.01.2022 grundsätzlich einsehbar, jedoch aus lizenzrechtlichen Gründen noch nicht vollständig nutzbar.

⁶ Es gibt noch die ICD-O-3 (onkologische Tumorklassifikation) und das DSM-Klassifikationssystem.

NRW 2024).⁷ Meist begleitet die Stammschule zunächst bei langfristiger Erkrankung (vgl. Moosburger 2020, 121). Klinikschulen können meist bei längerfristigen Aufenthalten besucht werden (vgl. SchulG NRW § 21), stellen jedoch auch ein neues Umfeld dar. Und die Lebensrealität eines (schwer-)erkrankten Kindes/Jugendlichen ist oftmals konfus: Überforderung, Verunsicherung, Zukunftsangst, soziale Entfremdung, familiäre Konflikte (vgl. Moosburger 2020, 123-125). Der Literaturunterricht kann und muss das nicht alles lösen. Aber das Schaffen von „Interdependenzen zwischen Bildungsarbeit und Gesundheitsarbeit“ (Markowetz 2016, 250) ist bedeutsam: Die Teilhabe am Literaturunterricht bedeutet literarische Teilhabe an der (Medien-)Kultur, Identitätsbildung und den Erwerb zentraler Kompetenzen, um Anschlüsse und Abschlüsse zu erreichen. Literatur kann zudem Trost und Kraft zur Verarbeitung schenken oder höchstpersönliche Bedeutung in Anschlusssituationen haben. Das literarische Gespräch bedeutet Austausch, literarisches Schreiben ist ein Ausdruck für Selbstwirksamkeit und kann salutogene Faktoren fördern. Nicht zufällig ist die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein Aspekt literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006, 12). Nicht nur der Bildungsstand soll erhalten werden, Literatur soll Freude bereiten, den Blick weiten, Unterstützung bieten (vgl. Frey / Wertgen 2012).

Dieser Text folgt Bogers Inklusionsverständnis.⁸ Nach Boger (2015; 2019) ist Inklusion ein „trilemmatisch[es]“ (ebd.). Dilemma der Ebenen *Empowerment*, *Normalisierung* und *Dekonstruktion*, das nicht aufgelöst, aber reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Boger nimmt eine systemstrukturelle Meta-Perspektive auf Inklusion ein, um Partizipation, Selbstbestimmung und Mitsprache derer, über die gesprochen wird, zu balancieren. Es geht Boger nicht darum, diese Differenzverhältnisse aufzulösen, sondern die Differenzlinien, Paradoxien und Spannungen reflektierend wahrzunehmen. Für den diversitätsorientierten Literaturunterricht bedeutet dies, Krankheit als eine (intersektionale) Ungleichheitsdimension wahrzunehmen und unterrichtlich zu berücksichtigen. Dabei geht es nicht um unrealistische Inklusionsideale, sondern Förderansprüche, die sich gesetzlich herleiten lassen (vgl. Art. 59 Abs. 2 GG; § 49 SGB IX; SchulG NRW § 1 UN-BRK, Art 24 Abs. 1 bis 3). Denn weder Inklusion, noch Diversitätssensibilität sind Serviceleistungen in der Bildung.

2.3 TELEPRÄSENZROBOTER – DIGITAL-INKLUSIVE TEILHABE ALS DIDAKTISCHE TEILHABE

Nachfolgend wird sich auf den AV1 bezogen, der u. a. erfolgreich in Kinderpalliativzentren eingesetzt wird (vgl. Hohnstein 2023). Er kann Gesten ausführen, Lichtsignale geben und Gesichtsausdrücke anzeigen (vgl. Abb. 1; 2). Das entspricht dem derzeitigen state of the art (vgl. Hartsell-Gundy et al. 2015). Schüler:innen steuern das Gerät per App. Sie können die Gesichtsausdrücke und Stimm Lautstärke selbstbestimmt modulieren (vgl. Abb. 2; 3).

⁷ Dies bezieht sich vorrangig auf die § 19 und § 20 des Schulgesetzes NRW (SchulG NRW 2022).

⁸ In diesem Kontext wird insbesondere das Spannungsverhältnis des Reintegrations- und Inklusionsbegriffes diskutiert. Hierzu weiterführend: Popp, Kerstin (2018): Inklusion – Segen oder Fluch für Kinder und Jugendliche mit psychiatrischen Auffälligkeiten. In: *SchuPs* 27, 4–7.



Abb. 1 (links): AV1: 27x17,5x13,5 cm (vgl. Nordtug / Johannessen 2023, 1684; Westermann o. J.; No Isolation 2025)
(rechts): Gesichtsausdrücke (Westermann o.J.)



Abb. 2 Teilnahme-Modi des AV1

Telepräsenzroboter (TR) sind *Assistive Technologien* (AT) oder *Informations- und Kommunikationstechnologien* (IKT). Dies sind bildungsbezogene Technologien, da der Medienbegriff seinerseits unpräzise ist (vgl. Zentel 2020, 380). TR sind jedoch weitaus mehr als ein digitales Unterrichtswerkzeug, das Mehrwert zur unterstützten Kommunikation bietet. Der Anschluss an die kritische Position zum Werkzeugbegriff und den Mehrwert digitaler Medien (vgl. Krommer 2018) macht dies deutlich. Dafür muss zwischen *digital-integrativer Teilnahme* und *digital-inklusive Teilhabe* am Literaturunterricht unterschieden werden. Wenn es nur um das teilnehmende Zuhören am Unterricht gehen würde, wären dosentelefonartige Medien ausreichend – ein Anruf ohne Bild würde für integrative Teilnahme genügen. TR sind jedoch bewusst als Interaktionspartner:innen designet und konstruiert worden. Es geht bei TR um *soziale Teilhabe* (vgl. Gilmour et al. 2015; Soares et al. 2017) und (*literatur-*)*didaktische Teilhabe* am Unterricht. TR zielen auf *digital-inklusive Teilhabe* am Unterricht ab, sind nicht zufällig anthropomorph und können interagieren. Der erkrankte Mensch wird *mit* und *durch* den TR repräsentiert – „the robot-controller is always physically represented by a machine“ (Schouten et al. 2022, 2). Um die Akzeptanz in der *Mensch-Maschine-Interaktion* zu steigern, werden Roboter oft menschenähnlich gestaltet (vgl. Bartneck et al. 2008), es reduziert Unbehagen (vgl. Guthrie 1995; Schouten et al.

2022, 2–3) „[but] blurs the boundaries between human and machine“ (ebd., 3). Rein technologische Integration stellt noch weder erfolgreiche Inklusion dar, noch guten digital-inklusive Literaturunterricht. Sie ist von der Schulalltagsgestaltung abhängig (vgl. Turner et al. 2024, 7). Es braucht demzufolge *fachdidaktisch-sonderpädagogische Konzepte*, um *digital-inklusive Teilhabe* im Literaturunterricht anzustreben. Arrangements, in denen das Erreichen von Kompetenzzielen im Fokus steht, die aber gleichzeitig mediendidaktisch flexibel sind. In Nachbarfächern wie der Kunstpädagogik liegen bereits digital-inklusive K-12-Konzepte vor (vgl. Garner 2019; Chang 2019). Es macht auch unterrichtlich identitätsstiftende Prozesse bedeutsam und die Frage danach, wie der TR für den:die betroffene Schüler:in und die Klasse definiert wird: Trägt der TR ein persönliches Merkmal (z. B. Halstuch)? Ist er die Repräsentation des Kindes oder ein Klassenhelfer mit eigenem Namen (Robi)?

Human-Media-Interaction wurde international bereits gut untersucht (u.a. Tanaka et al. 2014; Wang et al. 2016; Liao / Lu 2018; Han / Conti 2020). Eine Übersicht bietet Yousif (2021). Es konnte festgestellt werden, dass Schüler:innen, die den Roboter nutzten, stärkere Erfahrungen in der sozialen Präsenz durch partizipative Steuerung machten (vgl. Schouten et al. 2021, 7). Der Erfolg des didaktischen Einsatzes und der Eingebundenheit hängt auch vom Intimitätsgrad ab. Je weniger sich die Schüler:innen kannten, desto höher war das Risiko, zu scheitern (vgl. Nordtug / Johannesen 2023, 1689–1690). Gleichzeitig erfordert es hohe Reflexionsfähigkeit, auch schüler:innenseitig über den eigenen Gesundheitszustand, was je nach Alter oder Diagnose herausfordernd ist. Ebenso ist nicht zu unterschätzen, wie viel Energie es erkrankte Schüler:innen kosten kann, das Gerät über längere Zeiträume zu nutzen.

2.4 FACHDIDAKTISCH-SONDERPÄDAGOGISCHE KONKRETISIERUNG: DISPERMEDIALE DIDAKTIK

Die Prinzipien der Individualisierung, der Differenzierung, der Selbsttätigkeit und der Ganzheitlichkeit sowie der Einsatz von entsprechenden Lehr-, Lern-, Arbeitsmitteln und Medien haben bei der Unterrichtung kranker Schülerinnen und Schüler besondere Bedeutung. (KMK 2025, 7; identisch in 1998, 5)

Diese bis heute wichtige Verzahnung wurde bereits 1998 für erkrankte Schüler:innen hervorgehoben. Sie geht mit einem Grundverständnis von *Universal Design for Learning (UDL)* und einer Haltung des Willkommenseins einher (u. a. Hall et al. 2012; Burckhart / Jäger 2016, 91). Aus potenzialorientierter Sicht ist es wenig sinnvoll, interindividuell zu fragen: „Was kann der:die Schüler:in *als TR nicht* im Vergleich zu anderen“; sondern intraindividuell: „Welchen Schritt kann der:die Schüler:in *durch* den TR (mit anderen) als nächstes im Literaturunterricht gehen?“ Dies schließt an das Verständnis der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij (1987) und Leiß' (2019) potenzialorientiertem didaktischen Verständnis an.

Diese fachdidaktischen Überlegungen werden durch *Dispermedialität* umgesetzt, die sich an Bogers (2015; 2019) Sicht auf Inklusion anlehnt. *Dispermedialität* ist ein fachdidaktisch-sonderpädagogisches Unterrichtsprinzip und *Dispermediale Didaktik* ein Konzept (vgl. Lewald-Romahn 2024a; Lewald-Romahn 2024b). Anders als bei bspw.

(sym-)medialen Konzepten geht die Blickrichtung von den Schüler:innen und nicht von den Möglichkeiten des (Unterrichts-)Mediums aus; damit wird der sonderpädagogische Bezug deutlich. Diese Didaktik reflektiert Differenzierungsbestrebungen, die Lehrperson und ihre Haltung, Partizipation und den gesamten Methoden- und Medieneinsatz differenzsensibel und diversitätsorientiert. Denn „eine heterogene Schülerschaft wird nicht als ausschließlich von außen an Schule und Unterricht herangetragen verstanden, sondern auch als in und durch sie hervorgebracht.“ (Sturm 2018, 251). Auch (gut gemeinte) Differenzierung kann in der Praxis zu impliziten Zwei-Gruppen-Sichtweisen führen oder neue Trennlinien ziehen (vgl. Ziemer 2016, 103; Frickel 2020, 116). Denn Schüler:innen ist im Unterrichtsraum sehr wohl bewusst, wie sie wahrgenommen werden und was ihnen zugetraut wird. Fachdidaktisch lassen sich mit Bezug auf Boger (2015; 2019) drei Plateaus didaktischer Teilhabe ausmachen:

- Wie kann ich (alle) Schüler:innen jenseits ihrer Disparitäten ressourcenorientiert im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinschaftlichkeit teilhaben lassen (Empowerment – Partizipation)?
- Wie muss sich mein (Deutsch-/Literatur-)Unterricht methodisch-didaktisch und differenzierend unter diversitätsorientierter Unterrichtsnormalität verändern und wie bleiben die Kompetenzziele dabei bestehen (Normalisierung – Didaktisches Design)?
- Wie betrachte ich die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen, was schreibe ich (unbewusst) zu, was nehme ich an, welche Erfahrungen lege ich zugrunde und was (Gegenstand, Methode etc.) wähle ich warum aus (De-konstruktion – Lehrperson)?

Diese Dimensionen sind Prozess- und keine Zielebenen für z. B. Leitfragenentwicklung in der Unterrichtsgestaltung, die individuell reflektiert und angepasst werden müssen und sich überlappen können. ‚Dispers‘ meint ‚fein verteilen‘, ‚Dispersion‘ u. a. die Lichtbrechung im Prisma in Spektralfarben. ‚Medial‘ meint den reflektierten Einbezug von allen Zugängen. Es geht nicht darum möglichst viele multimodale oder (sym-)mediale Zugänge zu schaffen, sondern sich der Zugänge in der individuellen Unterrichtskonstruktion bei heterogenen Lerngruppen reflektierend bewusst zu werden. Denn nur weil es viele Zugänge gibt, ist Literaturunterricht noch nicht inklusiv. Und auch nicht jeder vermeintlich künstlerische Zugang im Literaturunterricht ist per se inklusiv, sogar gegenteiliges kann der Fall sein. Feinmotorik, Farbwahrnehmung, Gegenstände (z. B. Linolschnittgarnitur), Klangwerkzeuge (bei Höreinschränkungsmedien Rückkopplungen möglich), Lichtspiele (bei Epilepsie Trigger) o. ä. können sogar exkludierend sein. Nicht zufällig ist das *Kaleidoskop* das Sinnbild der Dispers-medialität, durch die Drehung entsteht immer wieder ein neues Bild auf die heterogene Lerngruppe. Es braucht flexible didaktische Konzepte und reflektierte Zugänge im inklusiven Raum und die aktive Wahrnehmung von Differenzlinien in der didaktischen Gestaltung.

Angewandt auf den Literaturunterricht mit TR ergeben sich so folgende Leitfragen (Abb. 4) entlang der oben eingebrachten Dimensionen, die als Grundlage für die di-

daktisch-methodische Unterrichtsgestaltung genutzt werden können. Sie sind erweiterbar. Die Plateaus sind vor dem Alter, Vorwissen und Gesundheitszustand didaktisch zu reflektieren. Auch Herausforderungen und Sorgen der Lehrperson sind Reflexionsdimensionen. Verunsicherungsgefühle, Arbeitsaufwandsangst oder Unsicherheit im Umgang mit dem möglicherweise veränderten Jugendlichen müssen enttabuisiert werden (vgl. Moosburger 2020, 125).

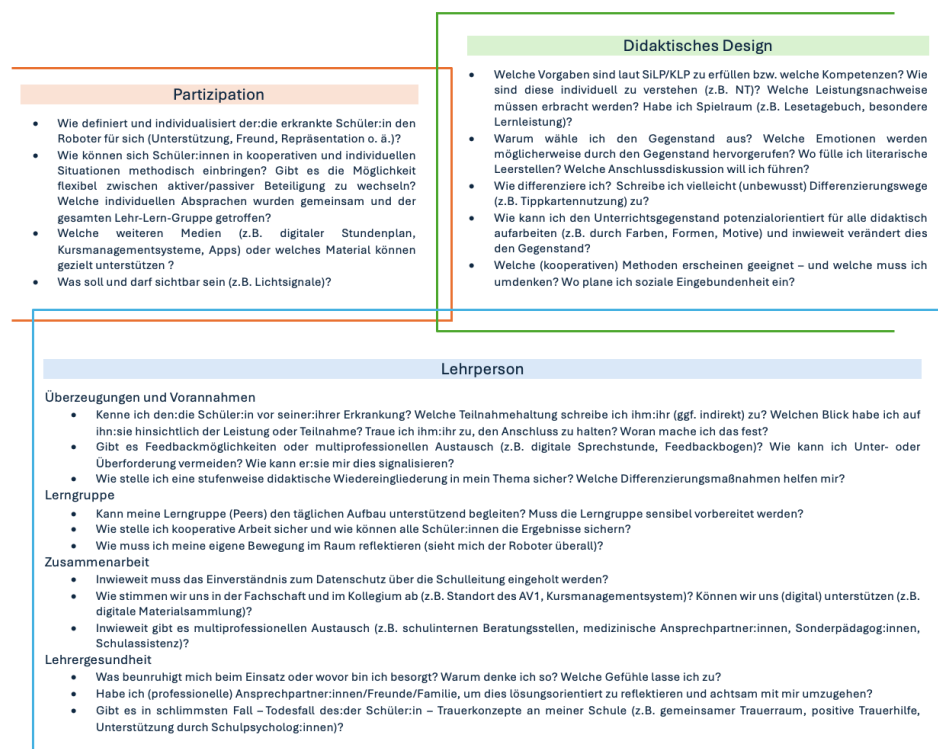


Abb. 3 Dispermediale Differenzlinienreflexion – Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung

3 — LITERATURDIDAKTISCHER UNTERRICHTSIMPULS

Der Unterrichtsgegenstand für die Fallrekonstruktion ist das Drama *Woyzeck* (Büchner 2023 [1836/37]). Die Werkauswahl ist sensibel reflektiert worden (Spannungsverhältnis von psychischer Erkrankung und physischer Vergiftung). Das Drama ist oftmals abiturrelevant (vgl. QUA-LiS Standardsicherung NRW 2024).⁹

3.1 UNTERRICHTSDESIGN

Der:die betroffene Jugendliche wurde durch einen AV-1-TR unterstützt, da durch eine chronische Erkrankung wiederkehrende Fehlzeiten auftraten. In der Praxis hat sich der enge Austausch mit der Peergroup des:der erkrankten Jugendlichen als hilfreich erwiesen, die ihrerseits Verwaltung und Aufbau des AV1s übernahmen. In jüngeren

⁹ Es kann auch als komplementäres Drama ggü. geschlossenen Dramen oder als vergleichendes Drama im Kontext von Rechtsprechung/Recht unterrichtlich einbezogen werden.

Klassen wäre eine ‚Roboter-Patenschaft‘, als (Dauer-)Aufgabe denkbar. Unverzichtbar waren eine Internetverbindung und ein Verlängerungskabel, da die Akkugrenze schnell erreicht wurde. Es wurde ein Kursmanagementsystem eingesetzt, um vollständig digitalen Zugriff auf Arbeitsblätter zu ermöglichen. Arbeitsaufträge wurden in kollaborativen, digitalen Schreibkonferenzen bearbeitet. Zusätzlich wurde ein Padlet angelegt, das die gesamte Reihe umfasste. Eine antizipierte Struktur für eine viergliedrige Unterrichtsreihensequenzierung wird in Abb. 5 dargestellt.

Sequenz I: Saat – Hülsen und Hüllen

umfasst das Ankommen im gemeinsamen Lehr-Lernraum, die Annäherung an die Hauptfigur und die grundlegende Figurenkonstellation;

Sequenz II: Blüte – Verhetzt zwischen den Figuren stehend

umfasst die Leitmotive und Leitideen im vorliegenden Drama (z. B. strukturelles Elend/Pauperismus, Materialismus, Idealismus, die Dreieckskonstellaton zwischen Woyzeck, Marie und dem Tambourmajor, das Sündenmotiv und die Frage nach idealistischer Forschung und ärztlichem Ethos);

Sequenz III: Wachstum – Über den Tellerrand auf die Bretter der Welt hinaus

umfasst unterschiedliche Woyzeck-Inszenierungen und Adaptionen;

Sequenz IV: Ernte – Prinzessin ohne Erbse, Mörder ohne Schuld?

umfasst intertextuelle Vergleiche des Anti-Märchens der Großmutter (Nihilismus) und die Schuldfrage im Drama.

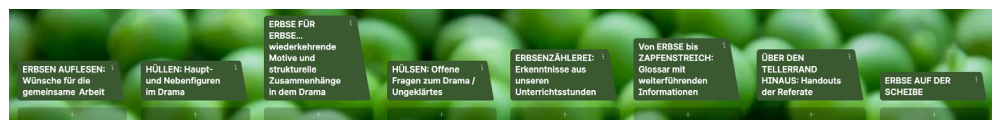


Abb. 4 Padlet-Beispiel

Die Stammschule galt als Bezugspunkt für den:die Schüler:in. Zwar lässt sich aus Sicht des Technikakzeptanzmodells (vgl. Davis 1989) argumentieren, dass die Akzeptanz des TR durch die wahrgenommene Nützlichkeit offensichtlich sein sollte (vgl. Wolff / Möller 2021, 164) – allerdings ist das Alter und die allgemeine Reflexionsfähigkeit der Schüler:innen zu berücksichtigen. Die Differenzlinien (Vorannahmen, Methodenauswahl, Organisation usw.) wurden im Vorfeld dispermiedial reflektiert (vgl. Abb. 4).

Das Unterrichtsdesign war so angelegt, dass der TR konsequent didaktisch mitgedacht wurde. Es gab keine zwei didaktische Unterrichtsdesigns, zwischen denen – auf Grundlage der TR-Teilnahme – gewechselt wurde, sondern ein universelles didaktisches Design, das ihn selbstverständlich erweitert heterogen mitdachte. Inwieweit der:die erkrankte Schüler:in an diesem Angebot teilnehmen konnte, entschied er:sie selbstbestimmt. Für die Orchestrierung des Unterrichts bedeutete es keinen Mehraufwand, sondern einen im Vorfeld differenzsensibel geplanten Literaturunterricht.

Folgende methodisch-didaktische Realisierungen umfasste dies u. a.:

- Digitaler *Advanced-Organizer* und digitale *Lehr-Lernlandkarte*, um den Lernweg abzubilden (via Goodnotes bzw. H5P-Image-Hotspot);
- Ein einheitliches Begrüßungs-/Abschlussritual, das *alle* leisten können, sodass der Roboter weder ausgeschlossen, noch hervorgehoben wird (z. B. alle sagen ‚Moin‘ und/oder lächeln);
- *Aufmerksamkeits-Klingel* am Pult für das Signal ‚Ruhe‘ (hört der TR), statt Standortwechsel der Lehrperson; Modifikation: *METACOM-Signale* für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit oder ein großer projizierter Timer (digitale Tafeln);
- *Grüne-Meldekette* mit dem TR ritualisieren (es empfiehlt sich ein leicht erhöhter und fester Standort, damit alle den Roboter sehen, ohne den Sichtbereich des Roboters einzuschränken);
- *Digitale Sicherung* der Arbeitsergebnisse als Standard; uneingeschränkter Zugriff auf alle Dokumente; ggf. digitale Hefte der Schüler:innen (z. B. Microsoft Teams);
- Digitale und binnendifferenzierte *Kooperation* als Standard ritualisieren (z. B. digitale Schreibkonferenzen) mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben und *digitale Zwischenevaluation*;
- Schriftliche Leistungsbewertung klären: Ist eine mündliche Prüfung möglich oder die Abgabe einer Ersatzleistung? Ist die Teilnahme in Präsenz für den:die Schüler:in an schriftlichen Klausuren in der Schule medizinisch vertretbar oder kann er:sie eine schriftliche Ersatzleistung in Form einer Hausarbeit o. ä. anfertigen?

3.2 BEISPIELHAFTE UNTERRICHTSARRANGEMENTS

Ausgehend von den Überlegungen von Scheller (2019) zur szenischen Interpretation, wurde eine handlungsorientierte Szeneninterpretation – vergleichend zur Bühnenszeneninszenierung von Rasches *Woyzeck* (2017) – angestrebt. Es handelt sich somit um eine Auseinandersetzung mit einer Adaption im (inter-)medialen Vergleich. Das Besondere der Inszenierung ist, dass sie auf einer hubliftfähigen Bühnen-Scheibe abgehalten wird, die doppelt drehfähig ist und sich durchgehend dreht (vgl. Abb. 6, 7). Die Darsteller:innen sind ausnahmslos schwarz gekleidet, interagieren lediglich mit sich selbst und sprechen nur in Richtung des Publikums. Sie bewegen sich mit- und gegen die Laufrichtung der Bühnenscheibe, sodass das ‚zu Grunde gehen‘ zur allgegenwärtigen Metapher wird. Die Metallscheibe begrenzt und verbindet, suggeriert Durchlässigkeit, aber strahlt gleichzeitig Unbeugsamkeit aus. Keine Figur kann ihr entkommen, keine Figur kann stehen bleiben, alle marschieren ausnahmslos auf das offene Ende zu. Um diese komplexe Symbolik der Scheibe als Bühne hinsichtlich des Dramas zu greifen, wird sich nicht der Analyse eines Trailers oder Ausschnitts der Bühnenfassung bedient, sondern der Bezug zur verkörperten Auseinandersetzung gesucht – auch mit TR. Dabei geht es nicht um die nachträgliche Inszenierung der Szene, sondern das Einfühlen in die Figuren, den Perspektivwechsel und die ge-

meinsame Reflexion, um zu einer grundlegenden Sinnkonstruktion (Interpretation) im Literaturunterricht zu gelangen (vgl. Scheller 2019, 50-52). Die Leitfrage wurde induktiv über stumme Bildimpulse erarbeitet (Abb. 6, 7): Inwiefern ist Woyzecks Rückkehr zum Tatort als Verwirrtheitszustand oder Vertuschungsversuch zu verstehen und wie wird dies durch die Darstellung der Bühne unterstützt? Das Unterrichtsziel bezieht sich damit auf die Interpretation der Hauptfigur in Hinblick auf die emotional-instabile Rückkehr an den Tatort und nimmt intermedialen Bezug auf die Bühnengestaltung als Drehscheibe.

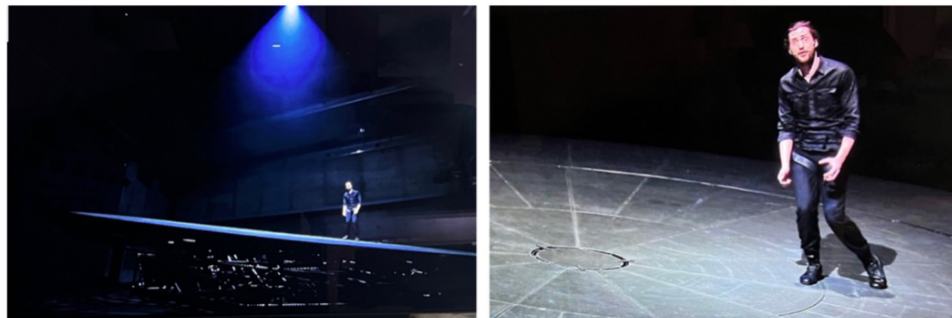


Abb. 5 Stummer Bildimpuls (vgl. Rasche 2017, links: 2:22:29; mittig: 2:22:38).

Alle Schüler:innen erhielten die identische Aufgabe (vgl. Abb. 6). Die Aufgabe wurde so konstruiert, dass der TR selbstverständlicher Teil der Inszenierung werden konnte. Die Gruppen wurden zufällig eingeteilt – inklusive TR. Kein:e Schüler:in wurde hervorgehoben, der TR erhielt keine Sonderaufgabe.

Inszenieren Sie in einer Kleingruppe (max. 4 Personen) ein fiktives <u>Zwiegespräch</u> zwischen dem inneren Woyzeck (Gedanken, Gefühle) und dem äußeren Woyzeck (Handlungen in der Szene, Taten) auf Grundlage der Szenen 23 und 24 (Rückkehr an den Tatort) Beziehen Sie die Bühne (Scheibe) aktiv ein, indem sie passende Regieanweisungen geben (z. B. „Woyzeck läuft gegen den Uhrzeigersinn“) Bereiten Sie sich auf eine Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor. Wenn Sie das Gespräch komplexer gestalten möchten, dürfen Sie Szene 15 (Kauf des Messers) und/ oder Szene 22 (Woyzeck im Wirtshaus, vor der Rückkehr an den Tatort) einbeziehen.	
---	--

Abb. 6 Binnendifferenzierte Aufgabe zur szenischen Interpretation

Die erweiterte Heterogenität war für die Gruppe der Normalfall. Es stand nicht die Frage im Raum, was der TR *nicht* kann, sondern wie er selbstverständlich einbezogen werden konnte. Nachfolgend werden verschiedene szenische Unterrichtsimpulse (schüler:innenseitig) mit dem TR dargestellt:

- Woyzecks innere Stimme wird von dem TR im Off gelesen, während sich die äußere Stimme im Klassenraum bewegt (auch umgekehrt möglich);
- der Stillstand des TR (Nicht-Beweglichkeit) ist bewusster Teil der schüler:innenseitigen Inszenierung, um die Interaktion mit der Bühne einzubeziehen, z. B. durch Stillstehen/Hinlegen des Roboters in die Mitte, während sich andere um ihn herum bewegen;
- Transformation des gesprochenen Wortes des Roboters durch pantomimische Bewegungen eines Gruppenmitglieds (auch durch Gesichts- und Leucht-Pantomime des TR möglich);
- Regieanweisungen werden von dem TR gelesen, während die anderen Schüler:innen dies darstellend inszenieren;
- Stillstehen/Sitzen der sich in Präsenz befindenden Schüler:innen, während der TR die 360°-Sicht nutzt, spricht und sich im Zuge eines inneren Monologs bewegt.

4 — AUSBLICK

Erkrankungen können Schüler:innen aller Schulformen betreffen. Nicht nur soziale, sondern auch (literatur-)didaktische Teilhabe muss in das Blickfeld methodisch-didaktischer Überlegungen rücken. Telepräsenzroboter (TR) sind mehr als digitale Werkzeuge zur unterstützten Kommunikation, sie ermöglichen *digital-inklusive Teilhabe* am Literaturunterricht. Der bloße TR-Einsatz im Literaturunterricht führt weder zur Teilhabe noch zum besseren Literaturunterricht; es braucht didaktische Konzepte an der Schnittstelle von inklusions- und diversitätsorientierter Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Empirische Erkenntnisse aus der Fachdidaktik wären wertvoll, um die Lehrer:innenprofessionalisierung zu unterstützen.

Die *dispermediale Didaktik* ist die erste ausformulierte fachdidaktisch-sonderpädagogische Konzeptualisierung für die diversitätsorientierte Deutschdidaktik. *Dispermedialität* ist ein Unterrichtsprinzip und *dispermediale Didaktik* ein fachdidaktisch-sonderpädagogisches Konzept zur Unterrichtsvorbereitung durch z. B. Leitfragenentwicklung. Das Ziel ist den Unterricht im Vorfeld diversitäts- und inklusionsorientiert reflektiert zu planen. Bogers (2015; 2019) Plateaus bilden aus fachdidaktischer Sicht die theoretische Basis: Partizipation, didaktisches Design und Reflexion der Lehrperson. Diese Reflexion ist nicht starr, sondern prozessual. So steht bspw. nicht im Fokus, was der AV1 *nicht* kann, sondern was die Schüler:innen-Gemeinschaft mit dem AV1 gemeinsam *Neues* im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand tun können. Dieser versöhnliche Blick erkennt Differenzlinien und Spannungskonstruktionen, die es immer unterrichtlich geben wird, an und behält Kompetenzerwerb im Blick.

Gegenwärtige TR haben Grenzen (z. B. Akkulaufzeit, Bewegungsradius) in schulischen Settings (z. B. Klassenfahrt mit Wanderung), aber gerade hinsichtlich des rasant ansteigenden KI-Fortschritts ist mit Wachstum zu rechnen. Es steht außer Frage, dass der Einbezug von Robotik und KI von fachdidaktischer Bedeutung ist, aber bedeutsam ist auch die didaktische Ausformulierung. Die Literaturdidaktik wird sich weiteren Fragen stellen müssen: Welche didaktischen Mensch-Maschine-Interaktionskonzepte werden folgen, um literarisches Lernen zu ermöglichen? Welche mentalen Modelle über Literaturunterricht müssen wir hinterfragen? Welche neuen methodisch-didaktischen Wege müssen wir erproben? Es eröffnet den Weg hin zu einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik im Spiegel der Digital Humanities, (barrierefreien) Mensch-Maschine-Diskursen und einem (selbstverständlich) inklusiven Unterrichtsdesign in der Digitalität.

LITERATUR

- **Antonovsky, Aaron (1997):** *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag. — **Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hg.) (2017):** *Sick Lit. Warum es in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur so häufig kränkt*. In: *JuLit – Fachzeitschrift des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, H. 3 (2017). München: Arbeitskreis für Jugendliteratur. — **Bartneck, Christoph / Kulić, Dana / Croft, Elizabeth / Zoghbi, Susana (2008):** Measurement instruments for the anthropomorphism, animacy, likeability, perceived intelligence, and perceived safety of robots. In: *International Journal of Social Robotics*, H. 1 (1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s12369-008-0001-3> — **Biewer, Gottfried (2017):** *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: utb. — **Bildungsportal NRW (2024):** Sonderpädagogische Förderung. <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung> [23.08.2025]. — **Boger, Mai-Anh (2015):** Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–62. — **Boger, Mai-Anh (2019):** *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage. — **Büchner, Georg (2023 [1836/37]):** *Woyzeck* Braunschweig: Schönigh/Westermann. — **Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM):** ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html [23.08.2025]. — **Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM):** ICD-11. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html [23.08.2025]. — **Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA o. J.):** Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Schule und Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 1–10. <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Handreichung.pdf> [23.08.2025]. — **Burckhart, Holger / Jäger, Bennet (2016):** Menschenrechte. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 87–92. — **Chang, Eunjung (2019):** Museums for Everyone: Experiments and Probabilities in Telepresence Robots. In: Garner, Rick L. (Hg.): *Exploring Digital Technologies for Art-Based Special-Education. Models and Methods for the Inclusive K-12 Classroom*. New York/London: Routledge, 65–76. — **Cloerkes, Günther (2007):** *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter. — **Dannecker, Wiebke / Schindler, Katharina (Hg.) (2022):** *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung*. SLLD-B, 4. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223> — **Elman, Julie Passante (2014):** *Chronic Youth. Disability, Sexuality, and U.S. Media Cultures of Rehabilitation*. New York: New York University Press. — **Elsner, Anna M. / Pietrzak-Franger, Monika (Hg.) (2024):** *Literature and Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Critical Concepts). <https://doi.org/10.1017/9781009300070> — **Faltermaier, Toni (2023):** Salutogenese. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i104-3.0> — **Feuser, Georg (2018):** Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Blick nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Bd. 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147–195. — **Frey, Hermann / Wertgen, Alexander (Hg.) (2012):** *Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele*. Lengerich: Pabst. — **Frickel, Daniela A. (2020):** Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In: Kloppert, Katrin / Neumann, Stefan / Ronge, Verena (Hg.): *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113–132. — **Garner, Rick L. (Hg.) (2019):** *Exploring Digital Technologies for Art-Based Special-Education. Models and Methods for the Inclusive K-12 Classroom*. New York/London: Routledge. — **Gilmour, Megan (2015):** *School Connection für schwerkranke Kinder. Who Are They, How do We Know What Works, and Whose Job is it?* Australian Research Alliance for Children and Youth. — **Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG).** — **Guthrie, Stewart (1995):** *Faces in the Clouds: A New Theory of Religion*. Oxford: University Press. — **Hall, Tracey E. / Meyer, Anne / Rose, David H. (2012):** *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: The Guilford Press. — **Han, Jeonghye / Conti, Daniela (2020):** The use of UTAUT and post acceptance models to investigate the attitude towards a telepresence robot in an educational setting. In: *Robotics*, H. 9 (2), 34. — **Hartsell-Gundy, Jeffrey / Johnson, Eric O. / Kromer, John (2015):** Testing telepresence: Remote reference service via robotics. In: *Reference & User Services Quarterly*, H. 55 (2), 118–121. — **Hohnstein, Aileen (2023):** Lichtblick: Hightech für mehr Teilhabe. In: *Klinik Management aktuell*, H. 28 (6), 82. — **Holst, Nina / Schäfer, Iris / Ullmann, Anika (Hg.) (2016):** *Narrating Disease and Deviance in Media for Children and Young Adults / Krankheits- und Abweichungsnarrative in kinder- und jugendliterarischen Medien*. Berlin: Peter Lang Verlag. — **Huber, Helmut (2021):** Krankheit. In: Wirtz, Markus A. (Hg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, 1037. — **Kiel, Ewald / Weiß, Sabine (2016):** Sekundarstufe. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 277–288. — **Krommer, Axel (2018):** Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. Bildung unter Bedingungen der Digitalität. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [23.05.2025]. — **Lebherz, Gerhard (2011):** Chronisch kranke Kinder. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang / Walthes, Renate (Hg.): *Sinne, Körper und Bewegung*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 9. Stuttgart: Kohlhammer, 287–291. — **Leiß, Judith (2019):** Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In: Veber, Marcel / Benöken, Ralf / Pfitzner, Michael (Hg.): *Potenzialorientierte*

Förderung in den Fachdidaktiken. Münster/New York: Waxmann, 192–209. — **Lewald-Romahn, Laura M. (2024a)**: „Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht. In: *k:ON Sonderausgabe*, 54–75. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.4> — **Lewald-Romahn, Laura M. (2024b)**: *Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I*. Trier: WVT. https://www.wvt-online.com/media/wvt_Lewald-Romahn_DiLiKuS7.pdf [25.05.2025]. — **Liao, Jian / Lu, Xiaofei (2018)**: Exploring the affordances of telepresence robots in foreign language learning. In: *Language Learning & Technology*, H. 22 (3), 20–32. — **Markowetz, Reinhard (2016)**: Krankheit. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 246–251. — **Moosburger, Angelika (2020)**: Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen. In: Heimlich, Ulrich / Kiel, Ewald (Hg.): *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121–132. — **No Isolation (2025)**: Der AV1-Avatar für mehr soziale Teilhabe. <https://www.noisolation.com/de> [25.05.2025]. — **Nordtug, Maja / Johannessen, Lars E. F. (2023)**: The social robot? Analyzing whether and how the telepresence robot AV1. In: *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, H. 29, 1683–1697. — **Rasche, Ulrich (2017)**: *Woyzeck*. Basler Schauspielhaus. — **Scheller, Ingo (2019)**: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage. Reihe Praxis Deutsch. Klett/Kallmeyer: Seelze. — **Schouten, Alexander P. et al. (2022)**: Robomorphism: Examining the effects of telepresence robots on between-student cooperation. In: *Computers in Human Behavior*, H. 126, 1–9. — **Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) (2005)**: Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p19> [25.05.2025]. — **Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1998)**: Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von erkrankten Kindern und Jugendlichen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2025. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_03_20-Empfehlung-erkrankte-SuS.pdf [09.01.2025]. — **Sommer, Nicole / Ditsios, Evangelia (2022)**: *Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — **Sontag, Susan (2003)**: *Krankheit als Metapher*. Frankfurt a.M.: Fischer. — **Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – (SGB IX)**. — **Sturm, Thomas (2018)**: Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: Sturm, Thomas / Wagner-Willi, Monika (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Stuttgart: utb, 251–268. — **Tanaka, Fumihide et al. (2014)**: Telepresence robot helps children in communicating with teachers who speak a different language. In: *9th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)*, Bielefeld, 399–406. — **Turner, Agnes et al. (2024)**: „Mit meinem Avatar bleibe ich trotz Krankheit Teil der Klasse!“ Einsatz von Telepräsenzrobotern für Schüler:innen mit chronischen Erkrankungen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 19 (3), 67–81. Auch online: <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/785> [25.05.2025]. — **Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut Schule (QUA-LIS NRW) (2024)**: Standardsicherung Abitur im Fach Deutsch. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=1> [25.05.2025]. — **Vereinte Nationen (2006)**: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), Art. 24 Abs. 1–3. New York. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [25.05.2025]. — **Wang, Huanhuan / Hsiao, Pai-Ying / Min, Byung-Cheol (2016)**: Examine the Potential of Robots to Teach Autistic Children Emotional Concepts: A Preliminary Study. Online verfügbar unter: <https://web.ics.purdue.edu/~minb/pub/icsr2016.pdf> [25.05.2025]. — **Westermann (o. J.)**: AV1 – Per Livestream von daheim ins Klassenzimmer / Was ist der AV1? <https://www.westermann.de/landing/no-isolation/av1> [25.05.2025]. — **Wolff, Fabian / Möller, Jens (2021)**: Telepräsenzroboter in der Hochschullehre: Befunde einer Längsschnittstudie sprechen für hohe Akzeptanz. In: *die hochschullehre* 7(18), 162–173. <https://doi.org/10.3278/HSL2118W> — **Yousif, Jabar H. (2021)**: Social and Telepresence Robots – A Future of Teaching. In: *Artificial Intelligence & Robotics Development Journal*, H. 1(1), 58–65. — **Zentel, Peter (2020)**: Medien und Neue Technologien. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 380–384. — **Ziemen, Kerstin (2016)**: Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M.: Lang, 103–113.

AUTOR*INNENINFORMATION

[Laura M. Lewald-Romahn](#) ist Literatur- und Mediendidaktikerin. Sie ist Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Münster. In Köln wurde sie mit einer Arbeit zum inklusiven Literaturunterricht promoviert. Sie hat das zweite Staatsexamen und war mehrere Jahre im Schuldienst tätig. Forschungsschwerpunkte: Literarästhetisches und mediales Lernen, Inklusion/Diversität, Didaktik des analogen und digitalen Spiels, Serialitäts- und Medienverbunddidaktik.