

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

Nachhaltig – inklusiv – digital

Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation

Leonie Carell¹  und Wiebke Dannecker¹ 

¹ Universität zu Köln

Zusammenfassung

Angesichts globaler ökologischer Krisen kann Bildung für nachhaltige Entwicklung Werte, Wissen und Kompetenzen vermitteln, die der und die Einzelne benötigt, um das eigene Umfeld nachhaltig und verantwortungsvoll zu gestalten. Die Verbindung von Literaturdidaktik mit Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung muss dabei vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse Digitalisierung und Inklusion geschehen, um auch den kulturellen Aspekten einer sich ständig verändernden Gesellschaft Rechnung zu tragen. Inwiefern literarischen Texten das Potenzial zugesprochen werden kann, Reflexionsprozesse anzuregen, soll am Beispiel des Jugendromans «2084 – Noras Welt» von Jostein Gaarder untersucht werden. Aus der Perspektive der Literaturdidaktik werden nachhaltige und inklusive Umsetzungsmöglichkeiten entsprechend den Anforderungen einer Kultur der Digitalität zusammengeführt. Um die Dimensionen Nachhaltigkeit, Inklusion und Digitalität in literaturdidaktischer Absicht zu modellieren, wird das didaktische Modell des Lerndorfs vorgestellt, ein kooperativ angelegtes und flexibles Lehr-Lernarrangement, das auf die Aneignung von Agency zielt. Dazu wird die Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand innerhalb des Lerndorfs als kulturelle Praxis des Commoning analysiert. Der Artikel gibt Einblicke in den Entwicklungsprozess und die didaktischen Möglichkeiten des Lerndorfs, das sich als digital-kulturelles Lernangebot für inklusive Settings verstehen lässt.

Inclusive Literature Teaching in the Age of Societal Transformation. Practices of Commoning in the Learning Village as a Digital Tasks-Based Learning Arrangement

Abstract

In the face of global ecological crises, education for sustainable development can impart values, knowledge and competencies that individuals need in order to shape their own environment in a sustainable and responsible way. The connection of teaching literature with the principles of education for sustainable development must take place against

the background of the transformation processes of digitization and inclusion in order to also take into account the cultural aspects of a constantly changing society. The extent to which literary texts can be said to have the potential to stimulate processes of reflection will be examined regarding the young adult novel «2084 – Nora’s World» by Jostein Gaarder. From the perspective of teaching literature, sustainable and inclusive possibilities of implementation are brought together according to the requirements of a culture of digitality. In order to model the dimensions of sustainability, inclusion and digitality from a perspective of teaching literature, the concept of the learning village will be presented, a cooperative and flexible tasks-based-learning arrangement that focuses on the learners’ agency. Thus, engaging with climate fiction in the learning village is analyzed as a practice of commoning. The article provides insights into the development process and the didactic possibilities of the learning village that can be seen as a task-based-learning-arrangement for inclusive settings.

1. Einleitung

Im Kontext von Nachhaltigkeitsüberlegungen stellt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen – sei es in der Architektur, Religion, Wirtschaft oder Bildung – die Frage: Wie werden und wie wollen wir in Zukunft leben? Der Begriff *Nachhaltigkeit* wird in diesem Zusammenhang als «ein auf die Zukunft ausgerichtetes Verhalten» (Rippl 2019, 312) aufgefasst. Angesichts der Pandemie-Erfahrungen, der Klimakrise, der gegenwärtigen und kommenden Herausforderungen wird der *Umgang mit Kontingenzen, Komplexität und ständigem Wandel* zur Konstante in den alltäglichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen innerhalb und ausserhalb der Schule. In diesem Kontext kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Werte, Wissen und Kompetenzen vermitteln, die der und die Einzelne benötigt, um das eigene Umfeld aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten. Dem Rahmenprogramm BNE 2030 entsprechend (vgl. UNESCO/DUK 2021) müssen Bildung und Lernen so ausgerichtet sein, «dass sie einen Beitrag zu allen Aktivitäten leisten, die eine nachhaltige Entwicklung fördern» (ebd., iii). Schule sollte demzufolge ein Ort sein, an dem sich Menschen mit den komplexen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft auseinandersetzen und gemeinsam Lösungswege gestalten können. Im Sinne eines ganzheitlichen BNE-Ansatzes (vgl. den Whole Institution Approach und den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung der KMK) müssen zum einen Lernprozesse und Methoden auf eine BNE ausgerichtet werden. Zum anderen sind nicht nur Natur- und Gesellschaftswissenschaften gefragt, sondern auch künstlerisch-literarische Fächer von tragender Bedeutung.

Um Lernende zur Gestaltung ihrer Welt zu befähigen, kann Literatur als Medium der kulturellen Auseinandersetzung insbesondere auch im institutionalisierten Literaturunterricht in Schulen zur kulturellen Nachhaltigkeit beitragen, wenn dieser mit

didaktischen Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung verbunden wird (Sipl 2020, 3; Wanning 2019, 299). Eine solche Verbindung von Literaturdidaktik mit Prinzipien der BNE muss zudem vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse Digitalisierung und Inklusion geschehen, die die Schulforschung und -praxis verändern. Die Entwicklungen in beiden Handlungsfeldern können als «schulische und unterrichtliche Innovation ausgelegt werden» (Filk 2019, 4), die die Schulen vor die Herausforderung stellen, bekannte Abläufe, Haltungen und Werte neu zu denken. In Anbetracht der «gesellschaftlichen Verpflichtung inklusiver Lernangebote» (Schulz 2021, 32) ist ein Zusammendenken in den Räumen Schulforschung und -praxis zentral. Inklusion fordert die umfassende Wertschätzung und Anerkennung menschlicher Verschiedenheit (Dannecker 2018) und bezieht sich als gesamtgesellschaftliches Anliegen auf alle Lebensbereiche (Ziemen 2018). Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich für das Lernen in inklusiven Lerngruppen die Herausforderung, Lehr-Lernarrangements so zu gestalten, dass alle Schüler:innen individuell unterstützt und begleitet werden.

Unser Beitrag begegnet der fachdidaktischen Herausforderung, das Verständnis von Nachhaltigkeit, Digitalität und Gerechtigkeit aus kultur- und literaturwissenschaftlicher Perspektive in den Zusammenhang schulischer Veränderungsprozesse zu stellen. Die Auseinandersetzung mit fiktionalen Welten, Figuren und Narrationen kann Anlass geben, gesellschaftliche Transformationsprozesse in ihrer Bedeutsamkeit für das eigene Handeln zu reflektieren. Zu diesem Zweck wird die Thematisierung des Klimawandels in einer inklusiven Lerngruppe der Sekundarstufe I in digitalen wie analogen Lernräumen in den Blick genommen. Ziel ist es, Bildungsangebote zu entwickeln, die gleichermaßen inklusiv, gerecht und nachhaltig gestaltet werden. Dazu wird im Lernsetting des inklusiven Literaturunterrichts ein *Lerndorf* zu Jostein Gaarders Jugendroman *2084 – Noras Welt* entwickelt, in dem sich die Lernenden digital, analog und mit allen Sinnen produktiv, individuell und kooperativ mit dem Themenkomplex Nachhaltigkeit, Klimawandel und Zukunft literarisch auseinandersetzen (vgl. Ambrosini, Carell, und Dannecker 2021). Die Potenziale und Grenzen der Konzeption eines konkreten, digitalen und heterogenitätssensiblen Lehr-Lernarrangements werden ausgelotet und ein Einblick in den Entwicklungsprozess eines Lerndorfs in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln wird gegeben. Darüber hinaus wird insbesondere der *Dorfplatz* als Teil des Lerndorfs vorgestellt, um das Potenzial einer inklusiv konzipierten und nachhaltigen Arbeitsweise im Sinne des *Commonings als Praxis des gemeinschaftlichen und selbstorganisierten kulturellen Handelns* für den inklusiven Literaturunterricht zu dimensionieren.

2. *Commoning* als Ziel der kulturellen Teilhabe im Zeitalter der Digitalität

Schulische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen geschieht sowohl in analogen wie in digitalen bzw. hybriden Räumen. Analysen des WBGU zeigen, «dass Digitalisierungsdynamiken massive Auswirkungen auf alle 17 SDGs der Agenda 2030 haben» (WBGU 2019, 8). Das Nachdenken über die Erhaltung unserer Lebensgrundlagen muss also stets mit einem Blick auf Chancen und Gefahren der Digitalisierung geschehen und Kinder und Jugendliche müssen auf eine «digitale Mündigkeit» (ebd., 23) vorbereitet werden. Ebenso sollte sich Schule auf allen Ebenen als Lern- und Erfahrungsort für eine nachhaltige Entwicklung verstehen und auch im Literaturunterricht an den Prinzipien der Nachhaltigkeit ausrichten.

Die Anerkennung der Ubiquität digitaler Medien bzw. Infrastruktur, die sich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe eingeschrieben haben, als ein Kennzeichen dafür, dass die Digitalisierung als gesellschaftlicher Transformationsprozess bereits vollzogen ist und wir in der Post-Digitalisierung angekommen sind (vgl. Jörissen 2017), steht im Gegensatz zur Adressierung digitaler Medien «als Hilfsmittel oder Werkzeug [...], wie aktuell etwa im Digitalpakt häufig der Fall» (Klein 2019). Kulturen der Digitalität sind dabei nicht nur mit bestimmten Kommunikationsformen, sondern auch mit Formen des Zusammenlebens und der politischen Organisation verbunden. Grundsätzlich zielt 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). 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 (vgl. Dannecker 2021, 4).

Für die Zukunft sieht Stalder zwei grundsätzliche diametrale Richtungen, in die sich die Gemeinschaftsformen der (post-)digitalen Kultur entwickeln können: Auf der einen Seite die Postdemokratie als eine Welt, die von «flächendeckender Überwachung» geprägt und vom Einfluss einiger weniger Mächtiger bestimmt wird (Stalder 2017, 279–80). Diesem pessimistischen bzw. dystopischen Fazit auf der einen Seite, deren Tendenzen auch in den Strukturen von Schule eingeschrieben sind, stellt er die Kultur der *Commons* und der Partizipation gegenüber (vgl. Stalder 2017, 245–78). *Commons* bezeichnen Ressourcen sowohl materieller, z. B. Wasser, Nahrung, Land wie immaterieller Art, wie Informationen und Wissen. Sie sind, im Sinne von Gemeingütern, «spezifische Formen sozialer Übereinkünfte zur kollektiven, nachhaltigen und fairen Nutzung von Gemeinressourcen» (Helfrich und Stein 2011). Beispielhaft sind im Sinne klassischer Allmenden – gerade auch in urbanen Räumen – das Teilen von Lastenfahrrädern und das Bewirtschaften von Gemeinschaftsgärten (Baier et al. 2013, 160, 178) zu nennen oder gemeinschaftliche Nutzformen im Internet, die *digitalen Commons*. Commons als «solidarische[n] Verwirklichungsmöglichkeiten

eines guten Zusammenlebens und Zusammenarbeitens» (Umweltbundesamt 2019, 22) wird das Potenzial zugeschrieben, «einen entscheidenden Hebel gesellschaftlicher Transformation» darzustellen (ebd.). Durch den Zugriff mehrerer auf die gleichen Ressourcen entfaltet sich «das ressourcenschonende Potenzial der Commons» (ebd.) für nachhaltige Entwicklung.

Möglicherweise ist es sinnvoller, von *Commoning* als sozialer Praxis, dem Gemeinschaften als Verb, als von *Commons*, den Gemeinschaften als Substantiv zu sprechen, steht doch der Prozess zur Entstehung sozialer Gruppen im Vordergrund. Charakteristisch ist die Zusammenarbeit unter Gleichberechtigten; es handelt sich um die «Beziehung zwischen den Menschen, die gemeinsam eine bestimmte Ressource nutzen» (Stalder 2017, 246). Strukturiert ist diese Zusammenarbeit durch direkte soziale Kooperation und damit losgelöst von hierarchischen Anweisungen und öffentlichen Institutionen (vgl. ebd., 246–47). Die Gemeinschaft ist dabei «kooperativer Filter-, Interpretations- und Konstitutionsmechanismus» und organisiert, «wie die Mitglieder die Welt wahrnehmen und wie sie sich selbst und ihre Handlungsmöglichkeiten darin entwerfen können» (ebd., 146).

Inwiefern sich das Prinzip der Commons bzw. des Commonings für die Gestaltung digitaler und inklusiver Lehr-Lernsettings nutzen lässt, die sich einer Reflexion gesellschaftlicher Transformationsprozesse in ihrer Komplexität widmen, soll in Kapitel 6.3 anhand der Entwicklung eines digitalen Dorfplatzes innerhalb des Lerndorfs zum Thema *Klimawandel und Zukunftsgestaltung im inklusiven Literaturunterricht* skizziert werden.

3. Literaturunterricht in inklusiven Gruppen jenseits von Disparitäten

Angesichts der Veränderung der kulturell-digitalen Kommunikations- und Aushandlungsweisen plädieren Vertreter der New London Group dafür, das Lernen in einer diversitätssensiblen Gesellschaft im Sinne einer reflexiv/inklusive Pädagogik zu gestalten (vgl. Kalantzis und Cope 2017, 321). Damit plädieren sie für eine diversitätssensible Gestaltung inklusiver Lernsettings, die durch Kollaboration, Differenzierung sowie durch anregende Lerngegenstände und diskursive Aushandlungen geprägt sind: «The richness of learning is the richness of learning around nuances of perspective and interpretation» (ebd., 315).

Dem hier vorgestellten theoretisch-konzeptionellen Zugriff liegt die Zielsetzung zugrunde, die schulische und gesellschaftliche Inklusion als Zielperspektive anzustreben und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren. Grundlegend ist dafür eine Konzeption, die an anderer Stelle als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits

von Differenzkonstruktionen gefasst worden ist (vgl. Dannecker 2014, 212). Auch Kalantzis und Cope plädieren dafür, das Lernen weg von einer Defizitorientierung im Sinne einer Kompensation von Nachteilen hin zur Potenzialorientierung zu gestalten:

«[...] moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and a pedagogy of inclusion» (Kalantzis und Cope 2017, 313).

Dies würde die individuelle Disposition der Lernenden und ihre jeweilige Situierung im kulturell-sozialen Gefüge berücksichtigen und zugleich der Vorstellung einer nur begabungsfundierten Leistungsgerechtigkeit, die schulische Leistungen auf kognitive Leistungen verkürzt und mit einer individuellen Anstrengungsbereitschaft verknüpft, ein Modell entgegensetzt, das auf eine Gestaltung von Lernwegen jenseits von Disparitäten setzt und damit im genuinen Sinne die Teilhabe aller an Bildung ermöglicht (vgl. Heinrich 2013, 168).

Naugk et al. (2016) sprechen sich ebenfalls gegen kompensatorische Ansätze aus, die Benachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen suchen. Sie plädieren demgegenüber für die Gestaltung individualisierter Lernprozesse unter der Bedingung von offenem Unterricht und dem Angebot von Hilfestellungen (vgl. ebd., 36). Dabei erachten sie die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (ebd., 50). Die Forschenden plädieren dafür, Unterricht als inklusiv zu bezeichnen, der «anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht» (ebd., 58). Die Auswahl ästhetisch anspruchsvoller Gegenstände wird auch dahingehend als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit mannigfaltige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Frickel und Kagelmann 2017, 131; Dannecker 2020). Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen, sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer Lernvoraussetzungen (von Brand 2019, 76–77), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen sowie sprachlichen Präferenzen und Potenzialen der Lernenden ableiten lassen.

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 und Riegert 2015, 24).

Demnach folgt das hier vorgestellte Konzept dem Anspruch, fachdidaktisch reflektierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln, welche die Lernausgangslagen und Interessen aller Lernenden im Sinne einer kulturellen Teilhabe berücksichtigen und davon ausgehend eine intensive Auseinandersetzung mit der Komplexität der kulturellen Gegenstände in Zeiten gesellschaftlicher Transformation ermöglichen.

4. *Climate fiction* als Unterrichtsgegenstand – Agency als Zielperspektive

Kinder und Jugendliche sind umgeben von fiktionalen und wissensorientierten Darstellungen der Klimakrise und der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse. In der Annahme, der Mensch denke nicht nur in Fakten und Argumenten, sondern gerade auch in Geschichten und Erzählungen, könnte der Literaturunterricht prädestiniert sein für die Auseinandersetzung mit globalen Transformationsprozessen. *Climate Fiction*, ökologische Utopien und Dystopien weisen auf gesellschaftliche Fehlentwicklungen hin und laden zur kritischen Reflexion ein (Rippl 2019, 317–18). Die Bedeutung von Narrativen für die gesellschaftliche Verhandlung ökologischer Krisen wird deutlich angesichts der These von Hoiß, dass auch der vieldiskutierte Reflexionsbegriff des Anthropozäns «als Narrativ zu lesen ist» (Hoiß 2017, 13). Der kulturökologische Ansatz in der Literaturdidaktik untersucht Literatur hinsichtlich ihres Identifikationspotenzials und der Wechselwirkungen zwischen medial geprägten fiktionalen und realen Erfahrungsräumen (Zapf 2016; Wanning 2019; Grimm und Wanning 2016). Damit knüpft der Ansatz an die Lebenswelt der Lernenden an und setzt sich zum Ziel, BNE und die Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Fragestellungen als festen Bestandteil in das Fach Deutsch zu integrieren.

Wie alle ästhetischen Fächer bietet auch der Literaturunterricht mehr als bloße Wissensvermittlung oder emotionale Aktivierung, sondern kann die – im Falle des Deutschunterrichts: literaturbezogene – ästhetische Auseinandersetzung mit ökologischen Krisen in ihren komplexen sozialen und normativen Dimensionen ermöglichen. Anselm (2017) formuliert für das Erzählen im Zeitalter des Anthropozäns drei Leitlinien zur Reflexion im Deutschunterricht, als einem sprachlichen Fach und verweist dabei (1) auf die Wert- und Weltvorstellungen, die den literarischen Texten als ästhetischen Konstrukten inhärent sind (vgl. Anselm 2017, 11), (2) auf die Reflexion ethischer Fragestellungen durch ästhetische Bildung (vgl. ebd., 11–12) und (3) auf die didaktische Funktion von Erzählungen zur Bewusstmachung, Reflexion und Veränderung der Sicht auf die Welt (vgl. ebd., 12). Auf der Ebene der Inhalte und Lernziele lässt sich anschliessen, dass insbesondere handlungsbezogene Anschlussperspektiven entwickelt werden müssen.

Aus der Perspektive einer kulturökologisch fundierten Didaktik wird herausgestellt, dass es mit Bezug auf die literaturdidaktische Auseinandersetzung mit ökologischen Krisen «einer grundlegenden Auseinandersetzung über den Eigenwert narrativer Fiktion [...] bedarf, welche die Rolle und Funktion literarischen Lernens klarer konturiert» (Bartosch 2021, 101). So wies Bettina Hurrelmann der Bildung qua sprachlich-ästhetischer Erfahrung eine zentrale Rolle zu (vgl. Hurrelmann 2004, 41). Demzufolge sollte das Lernen im Literaturunterricht

«entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf [der] Lesenseite beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen» (Hurrelmann 2002, 13).

Sie bezog sich in ihrer Konzeptualisierung explizit auf Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und bettete dementsprechend die Lesekompetenz in einen Sozialisationskontext ein, für den die Leitidee des gebildeten Subjekts bestimmend sei (vgl. Hurrelmann 2002, 16). In Erweiterung dieses Lesekompetenzmodells wird die Aneignung einer *Critical Narrative Literacy* als Zielperspektive eines reflexiv/inklusive Literaturunterrichts verstanden, womit sich dieser Ansatz auch auf eine Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation bezieht. Dabei ist die Annahme eines reflexiven Verständnisses kultureller Teilhabe leitend. Ziel ist eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit Texten:

«teaching and learning how texts work, understanding and re-mediating what texts attempt to do in a world and to people, and moving students toward active position-takings with texts to critique and reconstruct the social fields in which they live.» (Luke 2000, 453)

In Australien hat der Ansatz der *Critical Literacy* Eingang in die schulischen Curricula gefunden und intendiert, dass die Schüler:innen anhand von Texten lernen, ihre eigenen Vorstellungen und Standpunkte zu einem Thema infrage zu stellen. Damit zielt er einerseits auf die Aneignung einer kritischen Lesehaltung, andererseits auf das Moment der *Agency*, i.e. der Handlungsmacht der Einzelnen (vgl. Dannecker 2012, 91f.). Da das Konzept der *Critical Literacy* nicht zwischen fiktionalen und expositorischen Texten unterscheidet, wurde der Ansatz im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven im Literaturunterricht konkretisiert (vgl. Dannecker 2020, 67f.).

Mit der Auswahl von Klimawandel-Romanen wird häufig das Bildungsziel verbunden, Menschen dafür zu sensibilisieren, mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen nachhaltig umzugehen. Dies ist als Bildungsziel unbedingt zu unterstützen, indes stellt sich erstens die Frage, inwiefern dieses Ziel bestmöglich mit der

Lektüre literarischer Texte erreicht werden kann. Zweitens birgt diese Zielsetzung immer auch eine Problematik in Bezug auf die Verantwortung der Generationen für den Klimawandel und drittens gilt es, die Funktionalisierung von Literatur für Bildungsziele zu hinterfragen. Demgegenüber liesse sich die anthropologische Dimension literarischen Lernens in den Vordergrund rücken, der zufolge sich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten generell dazu eignet, Facetten des Menschseins zu reflektieren (vgl. Abraham 2015, 8f.).

Eine erste Einordnung aktueller Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Klima-, Umwelt- und Naturschutz haben Mikota und Pecher (2020) vorgenommen. Den Roman *2084 – Noras Welt* von Jostein Gaarder, der literarische Gegenstand des in diesem Artikel beschriebenen Lerndorfs, ordnen sie als Dystopie ein (vgl. Mikota und Pecher 2020, 13). Auch Radvan und Weiss (2021) sprechen von einer «ökologischen Dystopie» (Radvan und Weiss 2021, 32). Gaarders Jugendroman *2084 – Noras Welt* erschien in Deutschland erstmals 2013 und wurde 2014 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Der Titel spielt auf den 1949 erschienenen Roman von George Orwell *1984* an, der das dystopische Zukunftsszenario eines Überwachungsstaates entwirft. Mit der Gattungsbezeichnung «Dystopie» ist, mit Carl (2021) gesprochen, eine fiktionale Erzählung gemeint, die in ihren Grundzügen schrecklich ist. Bekannte Werke sind neben Orwells *1984* Aldous Huxleys *Brave New World* oder Juli Zehs *Corpus Delicti*. Im Sinne einer Prototypik ist diesen Erzählungen gemein, dass sie von einer post-demokratischen, post-apokalyptischen Gesellschaftsordnung erzählen. Auch die Kinder- und Jugendliteratur nimmt sich dieser negativen Darstellung der Zukunft der Menschheit an, z. B. Suzanne Collins Romanserie *Tribute von Panem* (2012-2015) (vgl. Abraham 2021).

In Gaarders Roman *2084* wird von Nora erzählt, die im Jahr 2012 lebt und eine Beziehung zu ihrer zukünftigen Urenkelin aufbaut. In Noras Träumen wird die Veränderung des Lebensraums Erde im Jahr 2084 in Form eines dystopischen Zukunftsszenarios dargestellt. Nora entwickelt eine grosse Angst bzgl. des Klimawandels; ihre Gegenwart bietet ihr jedoch Handlungsoptionen, die sie zu nutzen weiss. Erzählerisch werden in den Roman immer wieder Textpassagen eingefügt, die Faktenwissen zum Klimawandel vermitteln, so etwa Jonas' Essay zur Rettung der Arten (143–46), oder Artikel zur Frage der ethischen Verantwortung (181). Durch diese erzählerische Verflechtung von Sachinformation und die Darstellung subjektiver Erfahrungen entstehen vielfältige Möglichkeiten der Reflexion von wissenschaftlichen Erkenntnissen und persönlichen Erfahrungen. Gaarders Roman lässt sich also nicht nur als eine dystopische Zukunftsvision lesen, sondern auch als Darstellung subjektiver Erfahrungen in der Gegenwart und als Reflexion darüber, wie wir angesichts der Veränderung der klimatischen Verhältnisse in Zukunft leben wollen und können.

5. It takes a village ... – Das Lerndorf als Konzept für heterogene Lerngruppen

Für eine didaktische Perspektivierung sollen im Folgenden Inklusion, Digitalität und Nachhaltigkeit als Herausforderungen in der Literaturdidaktik zusammengeführt werden: Anhand des «Lerndorfs» wird illustriert, wie Literaturdidaktik jene beschriebenen Nachhaltigkeitsfragen und Zukunftsszenarien im Rahmen eines inklusiven Literaturunterrichts thematisieren kann, der sich digitaler Formate bedient und auch die Frage nach möglichen Gemeinschaftsformen in der (post-)digitalen Kultur reflektiert. Das Lerndorf-Modell ist gegenwärtig Teil der Unterrichtspraxis im Deutschunterricht an der Inklusiven Universitätsschule Köln. Es erwies sich für die Schule auf der Suche nach einem schlüssigen Gesamtkonzept zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht als hilfreich. Die Ursprünge des Lerndorf-Modells liegen in der von der Groeben entwickelten *Pädagogischen Werkstatt* «Lernen – individuell und gemeinsam», die als Fortbildungsinhalt konzipiert ist und das Ziel in den Mittelpunkt rückt, «der Unterschiedlichkeit der Schüler:innen gerecht zu werden» (von der Groeben 2020, 8). Erstmals erwähnt wird das Lerndorf in der 2014 erschienenen *Werkstatt Individualisierung* von Annemarie von der Groeben und Ingrid Kaiser. Im April 2020 gibt der Schulverbund «Blick über den Zaun» das Handbuch zur Durchführung der *Pädagogischen Werkstatt* «Lernen – individuell und gemeinsam» heraus (vgl. von der Groeben 2020). Von der Groeben greift darin die Vision einer *anderen Schule* des Erziehungswissenschaftlers Howard Gardner auf: Eine Schule, die die Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen wirklich ausschöpft, kann keine isolierte Lernanstalt sein, sondern muss eine natürliche Lebens- und Lerngemeinschaft von Kindern und Erwachsenen sein, ein *Dorf* (vgl. ebd., 18). In diesem *Dorf* lernen die Schüler:innen von- und miteinander. In der Denkfigur, die Gardner zeichnet, lernen sie als Gruppe von *Lehrlingen* unter der Anleitung eines *Meisters* (vgl. ebd., 18–19). Es ist ein künstliches Bild, das absichtlich nicht auf idyllische Dorfgemeinschaften rekurriert: Das Bild vom Lerndorf ist nicht als Aufforderung zu mehr *praktischem* Lernen in der Schule zu verstehen, sondern als Metapher für gelingendes Lernen generell. Es dient von der Groebens Adaption als Theoriegrundlage (vgl. ebd., 19). Ein Leitziel der Werkstatt ist, das Lernen als individuellen und gemeinsamen Prozess zu gestalten. Die *Sache* wird in der Planung des Unterrichts bildlich gesprochen in der Dorfmitte platziert, d. h. in den Mittelpunkt gestellt und kann von dort aus auf unterschiedliche Weise angeeignet werden (vgl. ebd., 99). Die Dorfmitte spielt bei von der Groeben eine zentrale Rolle: Von dort aus geht das Lernen aus, d. h. ein Thema oder eine Frage, der alle nachgehen. Hier werden die Leitfragen präsentiert, die zu bearbeiten sind und am Ende des Unterrichts beantwortet sein sollen. Die «Dorfmitte» steht damit für «das leitende Bildungs- und Verstehensziel» (ebd., 25).

Nachdem die Schüler:innen in «Expert:innengruppen» gearbeitet haben, kommen sie mit ihren Ergebnissen wieder in der «Dorfmitte» zusammen (vgl. ebd., 22). Die Ergebnisse werden präsentiert, Produkt und Prozess werden reflektiert und Feedback

wird anhand transparenter Kriterien formuliert (vgl. ebd., 25). Von der Groeben definiert die ‹Dorfmitte› gleichzeitig auch als Raum, als Mitte der Gemeinschaft der Gruppe, in der sich die einzelnen Schüler:innen ‹aufgehoben wissen› (ebd., 25). An der Inklusiven Universitätsschule Köln und im Forschungsprojekt DigiLi wird die Metapher des Lerndorfs als didaktisches Konzept zu einem für die Schüler:innen auch visuell erfassbaren digitalen Lernarrangement weiterentwickelt.

6. Die Entwicklung eines nachhaltigen, inklusiven und digitalen Lerndorfs

Das Konzept des Lerndorfs beschreibt keine konkrete Methode, sondern allgemeine Prinzipien und bleibt somit anschlussfähig an verschiedene Umsetzungsformen wie z. B. an Freiarbeit oder Projektarbeit. Eine Form der expliziten Umsetzung findet das Lerndorf im Deutschunterricht an der Gesamtschule der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS). Hier wird die metaphorische Dorfstruktur wiederum zum Konkreten weiterentwickelt; die Konkretisierung geschieht dabei insbesondere auf der visuellen Ebene. Das Lerndorf bietet den Raum für eine Art Planarbeit im Fach Deutsch zu allen behandelten Themen und Gegenständen.

In einer grafischen Übersicht über das jeweilige Lerndorf sind die verschiedenen Häuser abgebildet. Diese Übersicht wird den Schüler:innen von ihren Lehrpersonen in Form eines *Advanced Organizers* zur Verfügung gestellt, sowohl als ausgedruckte Version im Raum als auch auf einer digitalen Lernplattform. Letztere beinhaltet darüber hinaus begleitende Erklärvideos, in denen die Häuserdarstellungen aufgegriffen werden.

Bislang variiert die Auswahl der Häuser in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts. So finden sich z. B. im Lerndorf zum Thema ‹Kommunikation› eine *Disko* mit Materialien zur nicht-verbalsprachlichen Kommunikation oder im Lerndorf zum Thema ‹Sachtexte› ein Restaurant, in dem Rezepte, ein Baumarkt, in dem Bauanleitungen und ein Museum, in dem Bildbeschreibungen verfasst werden. Inzwischen wiederkehrende Häuser sind der Werkzeugschuppen, in dem die Lernenden Hilfestellungen und Tipps finden, die sie beim selbstständigen Arbeiten im Lerndorf unterstützen, das Theater, in dem Aufgabenstellungen zum szenischen Spiel hinterlegt sind und die Buchhandlung, die Zugänge zur behandelten Textgrundlage anbietet. Die metaphorische Dorfmitte kann man an der IUS in der Stammgruppenzeit wiederentdecken; die Beschreibung auf der Schulhomepage lautet:

«Die Stammgruppenzeit ist das pädagogische Herz der Lernformate an der Heliosschule. Täglich treffen sich die Kinder bzw. Jugendlichen einer Stammgruppe mit mindestens einer oder einem ihrer Lernbegleitenden. [...] Die Stammgruppenzeit bietet vielfältige Gelegenheiten zum sozialen Lernen, zum

Feiern, Spielen und Entspannen, aber auch zum Austausch über aktuelle Themen aus der Schule, aus der Stadt oder aus der großen weiten Welt» (Heliosschule o. J., n. p.).

Der «Dorfmitte» entsprechend steht die Stammgruppe für die Gemeinschaft, in der sich die Schüler:innen, einer Klassengemeinschaft ähnlich, aufgehoben wissen. An der Inklusiven Universitätsschule Köln beginnt eine Lernzeiteinheit in der Regel mit einer Instruktion oder einem auf das Thema des jeweiligen Arbeitsplans bezogenen *Warm Up*. Hieran nehmen alle Schüler:innen gemeinsam teil, die sich für die Arbeit in dem jeweiligen Fach entschieden haben (vgl. ebd.). Von diesem Zentrum geht das Lernen aus. Es lässt von der Groebens Gedanken einer «Dorfmitte» wieder erkennen. Im Anschluss an das gemeinsame *Warm Up* können die Lernenden sich an selbst gewählten Arbeitsplätzen mit ihren individuellen Aufgaben beschäftigen (vgl. den Reiter «Lernzeit»: Heliosschule o. J., n. p.). Neben der räumlich und durch Sozialformen konstituierten Dorfmitte gibt es seit der Weiterentwicklung durch das Forschungsprojekt DigiLi – *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht* (<https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/forschung/forschungsprojekte/digili-lernen-mit-digitalen-medien-im-inkluisiven-literaturunterricht>) zusätzlich ein weiterentwickeltes, visuell fassbares und interaktives Element: Umgeben von weiteren mit Funktionen betrauten Häusern, findet sich in der Mitte angesiedelt das als *Dorfplatz betitelte Zentrum und darin die Vernetzungsplattform des Lerndorfs* (Abb. 1). In Kapitel 6.3 zum *Tauschmarkt der Talente* werden wir auf die Funktion des *Dorfplatzes* eingehen.



Abb. 1: Übersicht Lerndorf Literatur zu 2048. Noras Welt. DigiLi (eigene Darstellung).

6.1 Individualisierung und Offenheit – Wahlmöglichkeiten und differenzierendes Lernangebot

Die offene Unterrichtsgestaltung folgt einem Verständnis von inklusivem Literaturunterricht, das die Potenziale der Lernenden fokussiert, das Lernen hinsichtlich des Kompetenzerwerbs aller Lernenden dimensioniert und so das Ziel der kulturellen Teilhabe aller verfolgt. Ein in diesem Sinne verstandener inklusiver Literaturunterricht ist nicht mehr auf die Lektüre bestimmter literarischer Texte festgelegt, etwa solcher, die sich inhaltlich mit dem Thema Benachteiligung auseinandersetzen und die dann im Unterricht für «Betroffene» und «Nicht-Betroffene» aufgearbeitet werden (Boban und Hinz 2008). Vielmehr kann in der Auswahl von Unterrichtsgegenständen auf eine Vielfalt an thematischen und ästhetischen Erscheinungsformen zurückgegriffen werden (vgl. Dannecker 2020, 46). Die Orientierung an Kompetenzen wird dementsprechend als Etablierung eines Perspektivwechsels verstanden, der die Lernaktivitäten der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund stellt und damit einem schülerinnenorientierten, offenen und individualisierten Unterricht gerecht wird (vgl. Altrichter 2011, 23). Ein «individualisierender Unterricht [ist] nicht zwingend auf die konkreten Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zugeschnitten», sondern vielmehr «in seiner Grundanlage so offen, dass er den Lernenden den

nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. gemäß zu gestalten» (von Brand und Brandl 2017, 28; vgl. auch Dannecker 2020, 5–6).

Das Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt: «keine Einteilung der Schüler:innen in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden» (von der Groeben 2020, 23). Das Aufgabenangebot soll einem «Menü gleichen, aus dem die Schüler:innen sich bedienen können» (ebd.). Dabei wird die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler:innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser 2013, 286) als 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, andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible, Lernwege eröffnet.

6.2 Kooperativ und partizipativ – gemeinsame Verantwortlichkeit stärken

Die Erweiterung eines binnendifferenzierenden Lernarrangements um kooperative Lerngelegenheiten stellt eine Ergänzung zu gängigen Binnendifferenzierungsmodellen dar, die lediglich auf die Neigungs- bzw. Leistungsdifferenzierung im Sinne einer Individualisierung des Lernens setzt (vgl. Dannecker 2020). Grundsätzlich verlangt ein solches Lernarrangement eine Öffnung des Unterrichts, beispielsweise in Form von Stationenlernen oder Portfolioarbeit. Dabei gilt es, eine Balance zwischen der Individualisierung und dem kooperativen Lernen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu erreichen. Der Selbstverantwortung der Lernenden für den eigenen Lernprozess wird dabei eine grosse Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd., 82–84). Damit ist die Idee der Gemeinschaftlichkeit gegenüber jener der Individualisierung des Lernens gestärkt, was sich angesichts des herausfordernden Umgangs mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen wie Inklusion, Digitalisierung und Klimawandel als zielführend erweist.

Von der Groeben hat die Aufgaben des Lerndorfs zum Thema «Klimaschutz und Zukunftsbildung» entsprechend nach drei Typen differenzierender Aufgaben erstellt (vgl. von der Groeben 2011, 118–22): *Typ 1* umfasst Aufgaben, die unterschiedliche Kompetenzen und Anforderungsstufen enthalten. Diese müssen so konstruiert sein, dass alle Schüler:innen sie erfolgreich bearbeiten können und in sich so gestuft sein, dass arbeiten auf unterschiedlichem Niveau möglich ist. Es geht insbesondere darum, nicht von vornherein zu antizipieren, wer welche Aufgaben bearbeiten kann, sondern Möglichkeiten anzubieten, unterschiedliche Wege zu erproben (vgl. ebd., 54). Ein Grundpensum an Aufgaben wird vorgegeben, die übrigen Aufgaben stehen

zur Wahl. Ziel ist es, die Schüler:innen in die Verantwortung für das eigene Lernen zu nehmen und sie reflektieren zu lassen, was für sie selbst förderlich ist. An den Ergebnissen wiederum sollen die Lehrenden erkennen können, wie diese Lernwege verlaufen sind (vgl. ebd., 118): Wie sind die Lernenden bei der Lösung der Aufgaben vorgegangen, welche Lernstrategien zeichnen sich ab? Welche Stärken sind erkennbar und wo liegen die Probleme?

Aufgaben nach *Typ 2* erfordern kooperative Lösungen für ein Problem. Daher müssen sie so konstruiert sein, dass sie kooperatives Lernen und Handeln produktiv herausfordern und dafür unterschiedliche Möglichkeiten bieten. Die Schüler:innen stehen dabei in einer positiven bzw. wechselseitigen Abhängigkeit.

Typ 3 schliesslich beschreibt Aufgaben, die individuelle Aneignungs- und Lernwege zulassen. Damit müssen sie so konstruiert sein, dass sie unterschiedlichen Lernständen, Interessen und Begabungen entgegenkommen. Für die Arbeit mit dem Lerndorf im Literaturunterricht könnte hierzu beispielsweise die Arbeit mit Lesetagebüchern und der App *BookCreator* geeignet sein.

Die Erarbeitungsphase in unserem Lerndorf wird über ein Lernarrangement gestaltet, das es den Schüler:innen ermöglicht, ihre individuellen Lektüreeindrücke und Arbeitsergebnisse in einem digitalen Portfolio (= Lesemappe) festzuhalten. Dazu haben wir ein binnendifferenzierendes Aufgabenset entwickelt, das im Sinne einer Wahldifferenzierung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung eine individualisierte Auseinandersetzung mit der Lektüre ermöglicht.

Um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an der Rezeption des Romans zu ermöglichen, werden unterschiedliche Zugänge angeboten: lesend, betrachtend, sinnlich wahrnehmend, analysierend, audiovisuell, gestaltend, verbalkommunizierend. Zu ausgewählten Kapiteln liegt zudem eine Fassung in Einfacher Sprache vor. Die Formen der Auseinandersetzung können dabei analog und digital, rezeptiv und produktiv, reflektierend sowie kooperativ erfolgen. Die Aufgaben sind grundsätzlich in Einfacher Sprache verfasst. Individuelle Anpassungen und Unterstützungsangebote sind ausdrücklich erwünscht (Assistive Technologien, Gespräche zum Text und seinem Verständnis, Individualisierung durch Inklusionsbegleitung etc.).

Grundsätzlich wird damit der Kooperation der Schüler:innen untereinander grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Um die Kooperation nicht nur auf freundschaftliche Zufallsgruppierungen zu beschränken, sondern vielmehr ein an Kompetenzen orientiertes reziprokes Lernen zu ermöglichen, haben wir den *Tauschmarkt der Talente* entwickelt.

6.3 Tauschmarkt der Talente – Vernetzen und eigene Fähigkeiten entdecken

Der Tauschmarkt der Talente bildet *einen* Baustein, der hier aus dem Lerndorf zum Roman *2084 – Noras Welt*, d. h. aus einer Unterrichtseinheit über insgesamt sechs bis acht Wochen, herausgegriffen wurde. In diesem Lerndorf finden sich insgesamt sieben Häuser (vgl. Abb. 1), die über unterschiedliche Zugangsformen Aufgabenformate zur Erschließung des literarischen Werks bereithalten. Anhand des Tauschmarkts der Talente wiederum soll hier der Einbezug des kooperativen Lernens für die Arbeit im gesamten Lerndorf vorgestellt und analysiert werden. Der *Tauschmarkt der Talente* ist Teil des Hauses *Dorfplatz* und somit im Zentrum des Lerndorfs angesiedelt. Er betont die Stärken, «Talente» und unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler:innen und lädt sie implizit dazu ein, ihr Potenzial zu entfalten. Gleichzeitig müssen Kinder und Jugendliche – im Sinne einer Kultur der Digitalität und einer aktiven Teilhabe daran – Gelegenheit bekommen, sich sinnvoll zu vernetzen. Der Einsatz digitaler Medien sollte ihnen im Unterricht jederzeit die Möglichkeit bieten, neue Einblicke in sich selbst zu erhalten, sollte sie «zum Nachdenken über die Welt reizen, zum kritischen Reflektieren anregen und den kommunikativen Austausch fördern» (Hauck-Thum 2020). Hauck-Thum betont die Relevanz performativer Praktiken für ein «verändertes Verständnis von Lernen» (ebd.). Dem Gedanken folgend, wie bedeutsam es für Kinder und Jugendliche ist, eigens erschaffene Produkte zu präsentieren und zu teilen, wird für das Lerndorf der *Tauschmarkt der Talente* entwickelt und mit dem Konzept des *Commonings* (vgl. Kapitel 2) verbunden.

Der *Tauschmarkt der Talente* wird an der Inklusiven Universitätsschule über ein digitales Tool, in diesem Falle über ein *Padlet* organisiert. Die Schüler:innen denken über ihre eigenen Stärken und Talente nach und halten diese – ähnlich einem *schwarzen Brett* – auf farbigen Padlet-Karten fest. Dies kann in Form von Text, Symbolen, Audioaufnahmen oder Videos (z. B. in Gebärdensprache) geschehen. Im Lerndorf zu *Noras Welt* ist die Farbgebung an die erzählten Zeiten des Romans angelegt: Auf blauen Karten können die Lernenden ihre gegenwärtigen Stärken und Talente eintragen, denn blau ist im Roman die Farbe, die Noras Gegenwart symbolisiert; auf roten Karten können sie festhalten, was sie in Zukunft von anderen lernen möchten, denn rot ist die Farbe von Noras Zukunft.

Die Ausformulierung der eigenen «Talente» wird angeleitet und begleitet. Über ein Arbeitsblatt mit unterschiedlichen «Talenten», unterstützt durch Symbole, erhalten die Schüler:innen Anregungen. Der Tauschmarkt strebt an, dass sie alle «auf hohem Niveau herausgefordert [sind], alle können sich unterschiedlichen Gruppen zuordnen und individuelle Bestleistungen erreichen» (von der Groeben 2020, 141). Leistungen werden, neben der Wertschätzung durch die Lehrperson, hier insbesondere durch die Lerngruppe bzw. die Dorfgemeinschaft anerkannt. Der Tauschmarkt ermöglicht allen Schüler:innen, sich mit ihren jeweiligen Stärken einzubringen. Ein Gewinn der Plattform zeigt sich also auch darin, durch das Anleiten und Erklären,

die eigenen «Talente» zeigen und präsentieren zu können und positives Feedback zu erhalten. Dies stellt im pädagogischen Kontext einen Zusatz zum Kerngedanken des *Commonings* dar, in dem es vor allem darum geht, Wissen zu teilen und vom geteilten Wissen zu profitieren.

Es stellt sich die Frage, ob mit dem Tauschmarkt der Talente im inklusiven Literaturunterricht eine *Commons*-Struktur im engeren Sinne entsteht (vgl. Stalder 2017, 275). Entwicklungspotenzial sehen wir beispielsweise in Bezug auf die Art und Weise, wie Deliberationsprozesse auf dem Tauschmarkt funktionieren, wie eigenständig Überlegungen und Entscheidungen getroffen werden und wie das richtige Mass an Spannung zwischen Leitung seitens der Lehrperson und sich selbst ergebender Organisation unter den Schüler:innen im Sinne des *Commonings* erreicht wird. Der Tauschmarkt verkörpert jedoch die «Werte und Ausrichtungen, die *Commons* immer mehr zu alltäglichen Phänomenen der Kultur der Digitalität machen» (ebd.). Nach innen sind *Commons* gleichzeitig «oftmals meritokratisch organisiert» (ebd., 250) und dies spiegelt sich auch im Tauschmarkt wider: Wer mehr beiträgt, kann die Entwicklung des gemeinsamen Guts auch stärker beeinflussen. Die *Commons*-Theoretikerin und Aktivistin Helferich formuliert: «Man darf sich die *Commons*-Welt nicht vorstellen wie ein Schlaraffenland, sondern wie ein Picknick, zu dem alle etwas beitragen» (Voß und Reinecke 2019). Die Lernenden konstituieren im Falle des Tauschmarkts selbst, was sie zum Picknick «Unterricht» beitragen und was sie lernen. So verleihen sie der «Wertschätzung für die Bedeutung, welche die gemeinsame Ressource für das eigene Handeln besitzt, Ausdruck» (Stalder 2017, 266).

Commons, wie Stalder sie begreift, prägen «neue Erwartungen an die Möglichkeiten des Handelns und an die Institutionen, die diese Möglichkeiten verkörpern sollen» (ebd., 277). Eine Stärkung der in *Commons* organisierten Interaktion unter Lernenden könnte – ein paar Schritte weitergedacht – die Handlungsmöglichkeiten der Schulen und des Bildungssystems herausfordern. Ähnlich wie die postdemokratischen Tendenzen digitaler Kultur gesellschaftliche Realitäten weit über die Massenmedien hinaus prägen, so tun es nämlich auch die *Commons* und die in ihnen organisierten Menschen (vgl. ebd.).

7. Ausblick: Lernen im Zeitalter der Digitalität – Weiterentwicklung eines nachhaltigen, inklusiven und digitalen Lerndorfs

Aus der Perspektive der Deutschdidaktik wurden anhand konkreter Beispiele nachhaltige und bildungsgerechte Möglichkeiten zur Umsetzung eines Lernarrangements vorgestellt, die den Anforderungen einer Kultur der Digitalität entsprechen. Die Verwirklichung von *Commoning* wurde in diesem Zusammenhang als Weiterentwicklung deutschdidaktischer Konzeptionen in die Diskussion eingebracht und exemplarisch

am Beispiel der Gestaltung eines Lerndorfs konkretisiert. So ist beispielsweise der *Tauschmarkt der Talente*, dem Ansatz des *Commonings* entsprechend, selbstorganisiert und bedürfnisorientiert, ist digital organisiert, nachhaltig und gerecht.

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi – Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht – wird das Lerndorf-Konzept noch einmal weiterentwickelt und schliesslich in eine digitale Lerndorf-App transformiert. Damit knüpft das Projekt an die Forderungen des Bildungsdiskurses an – im Sinne eines Inklusionsverständnisses, das auf Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit beruht –, Lehr-Lernszenarien zu entwickeln, die allen zugänglich sind.

Literatur

- Abraham, Ulf. 2015. «Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht». *Leseräume* (2): 6–15.
- Altrichter, Herbert. 2011. «Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld». In *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?*, herausgegeben von Franz Hofmann, Daniela Martinek, und Ursula Schwantner, 9–27. Wien: LIT.
- Ambrosini, Caroline, Leonie Carell, und Wiebke Dannecker. 2021. «Lesen mit allen Sinnen – digital und analog. Ideen für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen am Beispiel des Bilderbuchs *Das schwarze Buch der Farben*». *Buch&Maus Fachzeitschrift des SIKJM*. (3): 10–12.
- Anselm, Sabine. 2017. ««Wir brauchen den Mut zur Erzählung.» Einführung: Leitlinien eines didaktischen Perspektivwechsels». In *Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter*, herausgegeben von Sabine Anselm, und Christian Hoiß, 7–12. München: Oekom.
- Anselm, Sabine, und Christian Hoiß. 2017. *Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter*. München: Oekom.
- Bartosch, Roman. 2021. ««Tiere erzählen»: Fachdidaktische Perspektiven auf Nachhaltigkeit». In *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur*, herausgegeben von Anna Mattfeldt, Carolin Schwegler, und Berbeli Wanning, 101–20. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Boban, Ines, und Andreas Hinz. 2008. «The inclusive classroom – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung». In *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*, herausgegeben von Kerstin Ziemer, 71–98. Oberhausen: Athena.
- Brand, Tilman von, und Florian Brandl. 2018. *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Brand, Tilman von. 2019. «Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt». *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 66 (1): 74–78.

- Carl, Mark-Oliver. 2021. «Juli Zehs Corpus Delicti als Abiturthema». Vortrag auf der Netzwerktagung des NLQ am 3.12.2021. https://www.researchgate.net/publication/356790951_Juli_Zehs_Corpus_Delicti_als_Abiturthema.
- Dannecker, Wiebke. 2012. *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dannecker, Wiebke. 2014. «Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts». In *Deutschunterricht in der Inklusion*, herausgegeben von Johannes Hennies, und Michael Ritter, 211–22. Stuttgart: Fillibach.
- Dannecker, Wiebke. 2018. «Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht». In *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Herausgegeben von Iris Kleinbub, Katrin Müller und Ulrike Müller. Weinheim: Beltz. 75-88.
- Dannecker, Wiebke. 2020. *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dannecker, Wiebke. 2021. «Lesen, createn, liken – Shaun Tans Der rote Baum». *Praxis Deutsch* 292: 14–21.
- Dannecker, Wiebke. 2021. «Inklusiver Literaturunterricht Im Zeitalter Der Digitalität – Überlegungen Zu Kutschers Kriminalroman Der Nasse Fisch Und Seinen Medialen Dispositiven: Praxisbeitrag». *MiDU - Medien Im Deutschunterricht* 3 (1): 1-14. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.11>.
- Dannecker, Wiebke, und Nathalie Kónya-Jobs. 2021. «Einführung: Literarisches Verstehen Im Kontext Von Digitalisierung Und Inklusion». *MiDU - Medien Im Deutschunterricht* 3 (1): 1-12. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.1>.
- Feuser, Georg. 2013. «Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In *Entwicklung und Lernen*. Herausgegeben von Georg Feuser und Jan Kutscher, 282-293. Kohlhammer Verlag.
- Filk, Christian. 2019. «Adaptive digitale Kulturtechniken im inklusiven Unterricht. Wegmarken zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrkräften». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 4: 1–10. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/02>.
- Frickel, Daniela, und André Kagelmann. 2017. «Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur». In *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*, herausgegeben von Jan Standke, 129–48. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Gaarder, Jostein. 2015. *2084 – Noras Welt*. Übersetzt aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. München: Hanser.
- Grimm, Sieglinde, und Berbeli Wanning. 2016. *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R unipress.

- Hauck-Thum, Uta. 2020. *Hotspot Grundschule. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. <https://www.digitalitaet.com/hotspot.html>.
- Heinrich, Martin. 2013. «Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum «Individual-Disparitäten-Effekt» als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung». In *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu «PISA»*, herausgegeben von Fabian Dietrich, Dems, und Nina Thieme, 181–94. Wiesbaden: Springer.
- Helfrich, Silke, und Felix Stein. 2011. «Was sind Gemeingüter? – Essay». *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33206/was-sind-gemeinguetter-essay/>.
- Heliosschule. <https://heliosschule.de/sekundarstufe/>. o. J. n. p.
- Hoiß, Christian. 2017. «Das Anthropozän. Auf den Spuren einer Narration». In *Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter*, herausgegeben von Sabine Anselm, und Christian Hoiß, 13–37. München: Oekom.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. «Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis». In *Praxis Deutsch* 176: 6–18.
- Hurrelmann, Bettina. 2004. «Sozialisation der Lesekompetenz». In *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*, herausgegeben von Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider u. a., 39–60. Wiesbaden: VS.
- Jörissen, Benjamin. 2017. «Subjektivation und «ästhetische Freiheit» in der post-digitalen Kultur». *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.421>.
- Kalantzis, Mary, und Bill Cope. 2017. «New Media and Productive Diversity in Learning». In *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis (= LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 9)*, herausgegeben von Sebastian Barsch, Nina Glutsch, und Mona Massumi, 308–23. Münster, New York: Waxmann.
- Klein, Kristin. 2019. «Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität». *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.527>.
- Luke, Allan. 2000. Critical Literacy in Australia. A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (43): 448–61.
- Mikota, Jana, und Claudia Maria Pecher. 2020. Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *KJLM* 20.4: 8–18.
- Musenberg, Oliver, und Judith Riegert. 2015. «Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung». In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, herausgegeben von Oliver Musenberg, und Judith Riegert, 13–28. Stuttgart: Kohlhammer.
- Naugk, Nadine, Alexandra Ritter, Michael Ritter, und Sascha Zielinski. 2016. *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Radvan, Florian, und Julia Weiss. 2021. «Das Schlimmste ist, dass es so kommen könnte!» Jostein Gaarders 2084. *Noras Welt als ökologische Dystopie*. *Praxis Deutsch* 287: 32–35.

- Rippl, Gabriele. 2019. «Kulturwissenschaft». In *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken: ein Kompendium*, herausgegeben von Ursula Kluwick, und Evi Zemanek, 312–29. utb Kulturwissenschaft. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Schulz, Lea. 2021. «Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein». Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>.
- Sippl, Carmen. 2020. «Nachhaltigkeit literarisch lernen. Themenorientierte Literaturdidaktik im Anthropozän (am Beispiel des SDG Book Club)». *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education S21* (Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren. Jahrestagung zur Forschung 2020). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/789/>.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Auflage. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Umweltbundesamt. 2019. *Die Zukunft im Blick. Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Trends der Ressourcenschonung*. www.umweltbundesamt.de/publikationen.
- UNESCO und Deutsche UNESCO-Kommission. 2021. *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris/Bonn: UNESCO.
- von der Groeben, Annemarie. 2011. *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- von der Groeben, Annemarie. 2020. «Pädagogische Werkstatt ‹Lernen – individuell und gemeinsam›. Ein Handbuch zur Durchführung der gleichnamigen Pädagogischen Werkstatt». Herausgegeben vom Schulverbund ‹Blick über den Zaun› (BüZ). Bielefeld.
- von der Groeben, Annemarie, und Ingrid Kaiser. 2014. *Werkstatt Individualisierung*. 3. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Voß, Hanna, und Reinecke, Stefan. 2019. «Kollektive Arbeit: Sozialismus ohne Klassenkampf». *taz.de*, 03.08.2010. <https://taz.de/Kollektive-Arbeit/!5609091/>.
- Wanning, Berbeli. 2019. «Bildungspolitik/Didaktik». In *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium*, herausgegeben von Ursula Kluwick, und Evi Zemanek, 295–311. utb Kulturwissenschaft. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. 2019. *Unsere gemeinsame digitale Zukunft: Zusammenfassung*. Berlin: WBGU. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU_HGD2019_Z.pdf.
- Ziemen, Kerstin. 2018. *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.