

Laura M. Lewald-Romahn

Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen

Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption
und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik
für die Sekundarstufe I

Roman Bartosch, Wiebke Dannecker, Andreas Köpfer (Hg.)

DIVERSITÄTSORIENTIERTE
LITERATUR-, KULTUR- UND SPRACHDIDAKTIK

Band 7

Laura M. Lewald-Romahn

Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen

Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und
empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik
für die Sekundarstufe I

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Wissenschaftlicher Verlag Trier
OPEN ACCESS / Licensed under CC BY 4.0 / non-commercial use only

Lewald-Romahn, Laura M.:

Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I / Laura M. Lewald-Romahn. -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024
(Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik; Band 7)
ISBN 978-3-98940-047-4 (Open Access)
ISBN 978-3-98940-038-2 (Print)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation angenommen.
Defensio: 13.10.2023

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons "Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)" veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>).
Eine Verwertung, die den Rahmen dieser Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags nicht zulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons-Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons-Lizenz steht, ist für eine eventuelle Weiterverwendung des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

© Laura M. Lewald-Romahn, 2024
ISBN 978-3-98940-047-4 (Open Access)

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503
Internet: <https://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

"Doch irgendwann, irgendwann / fängt es an, sich zu verändern [...]
Und nichts bleibt gleich – Kaleidoskop"*

* Oerding, Johannes/Dernhoff, Benni (2022): Kaleidoskop. Refrain. BMG Rights Management.

Danksagung

Ein Kaleidoskop fokussiert die Veränderlichkeit bestehender Kristallisationspunkte, zeigt durch Drehung innovative Sichtweisen auf und lässt am Entstehungsprozess teilhaben, wenn neue, bunte Bilder entstehen. Aus dieser Perspektive heraus hat es Ähnlichkeit mit dem Verfassen einer Dissertation. Der vorliegende Band ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, die ich im Oktober 2023 an der Universität zu Köln verteidigt habe. An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die Teil meines Arbeitsprozesses waren.

Meiner Erstbetreuerin, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Wiebke Dannecker, möchte ich für Ihre Unterstützung, das bedingungslose Vertrauen und den Glauben an das Projekt danken. Für jedes Gespräch, jeden Impuls und die Fähigkeit mich zu inspirieren, zu motivieren und anzuspornen. Ihre Begeisterung und den wertschätzenden, potenzialtragenden Blick auf Inklusion teile ich. Ich bin ihr dankbar für so vieles.

Prof. Dr. Michael Staiger und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maren Conrad möchte ich meinen großen Dank für die Zweit- und Drittbetreuung aussprechen. Ich habe die Begleitung sehr geschätzt und bedanke mich für die konstruktive und wertschätzende Unterstützung, spannenden Gespräche und das große Interesse an meiner Arbeit. Dank gilt auch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Petra Anders für die externe Begutachtung.

Ich danke der a.r.t.e.s.-Graduiertenklasse Didaktiken der Geisteswissenschaften für den wertvollen Austausch, besonders meinen Mitdoktorand:innen: Leonie Carell, Sina Derichsweiler, Alex Miller-Noe, Svenja Rosenau, Mirko Ruf und Mareike Tödter. Gleichzeitig möchte ich Prof. Dr. Roman Bartosch aus vollem Herzen für das Mentoring und die exzellente Defensio-Moderation danken.

Die Arbeit entstand in Kooperation mit der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln (IUS). Dem Kollegium und den Schüler:innen möchte ich ganz besonders danken. Trotz der Pandemie haben wir gemeinsam die Datenerhebungen realisiert. Ein herzlicher Dank geht an Rita Halberkamp, Benedikt Gohr und das Schulleitungsteam. Ein Dank geht auch an das Heinrich-Heine Gymnasium Bottrop, das mit mir in der Masterarbeit kooperiert hat. Danken möchte ich auch Dr.ⁱⁿ Renate Petersen und Dr. Markus Engels, die mich auf dem Weg zur Doktorandin unterstützt haben.

Meiner Familie, Andreas Severin Otto und Anna Theresia Lewald und Andreas und Rosemarie Romahn, und meinen Freund:innen, besonders Katharina Wewer, danke ich, dass sie immer für mich da waren und an mich geglaubt haben.

Vor allem meinem Mann Dr. Christian Romahn danke ich aus vollem Herzen, dass er mit mir diesen Weg gegangen ist und weiter gehen wird.

Laura Maria Lewald-Romahn

Inhalt

A Einleitung und Forschungsinteresse

1	Kristallisationspunkte – Ziele und Aufbau der Arbeit.....	1
1.1	Problemstellung und Gegenstandsbetrachtung	2
1.2	Methodologische Ausrichtung und methodisches Vorgehen.....	13
1.3	Aufbau der Arbeit.....	17

B Theoretische Fundierung

2	Inklusion und Literaturunterricht – konzeptionelle Überlegungen	19
2.1	Inklusiver Literaturunterricht und inklusive Bildung	20
2.1.1	Inklusionsverständnis und Bezug zum Bildungsbegriff.....	21
2.1.2	Grundverständnis von inklusivem Literaturunterricht	31
2.1.3	Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts als Fachunterricht (Sek. I).....	37
2.1.4	Zwischenfazit	42
2.2	Literaturunterricht in Vielfalt und Differenz – sonderpädagogischer Bezug	43
2.2.1	Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser).....	44
2.2.2	Der Kern der Sache (Seitz).....	50
2.2.3	Mehrsinnliches Geschichtenerzählen (Formefeld)	52
2.2.4	Bedeutung der sonderpädagogischen Theorien für das fachdidaktische Verständnis	55
2.2.4.1	Einbezug des Gemeinsamen Gegenstands	55
2.2.4.2	Einbezug des Kerns der Sache	57
2.2.4.3	Einbezug der mehr–Sinn Geschichten	58
2.2.4.4	Verdichtung der sonderpädagogischen Bezüge für den inklusiven Balladenunterricht.....	59
2.2.5	Zwischenfazit	61
2.3	Inklusive Balladenkulturdidaktik in der Digitalität	61
2.3.1	Sachanalyse – Ballade und Film.....	62
2.3.1.1	Balladen – fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsrahmen.....	63
2.3.1.2	Film – fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsrahmen.....	75
2.3.1.3	Gattungsdidaktik – Gattungsbewusstsein – Gattungsrevision.....	81
2.3.1.3.1	Die Vorstellung von der Ballade als Ur-Ei	83
2.3.1.3.2	Gattungshybridisierung.....	89
2.3.1.3.3	Von der Trias zur Tetraktys – Synergien von Ballade und Film	93
2.3.1.4	Verbindung von Balladen- und Filmanalyse	96
2.3.1.5	Zwischenfazit.....	106

2.3.2	Inklusive Literatur- und Mediendidaktik.....	107
2.3.2.1	Medien- und Wahrnehmungsbildung	108
2.3.2.2	Fachdidaktisches Unterrichtskonzept der vorliegenden Arbeit – Symmedialität, Multimodalität, Dispermedialität	114
2.3.2.3	Literarästhetische Bildung und literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen.....	122
2.3.2.4	Filmbildung und filmästhetisches Lernen in inklusiven Lerngruppen.....	129
2.3.2.5	Transformation als fachdidaktische Prozess- und Verhandlungsebene	136
2.3.2.5.1	Gesellschafts- und kulturwissenschaftliche Perspektive	138
2.3.2.5.2	Literatur-, medien- und filmwissenschaftliche Perspektive	141
2.3.2.5.3	Fachdidaktische Überlegungen zum Transformationsbegriff.....	144
2.3.2.6	Verständnis der Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation	151
2.3.3	Fazit.....	152
3	Design-Prinzipien – Konstruktion eines Möglichkeitsraums.....	154
3.1	Verständnis des Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum	155
3.2	Zentrale Design-Prinzipien.....	161
3.3	Bedeutung der Design-Prinzipien für die vorliegende Arbeit.....	167
 C Methodologische und methodische Entscheidungen 		
4	Entwicklung eines theoriegeleiteten Lehr-Lernarrangements.....	169
4.1	Forschungs- und Entwicklungsfragen der vorliegenden Arbeit.....	170
4.2	Forschungsmethodische Begründung und Darstellung der Design-Zyklen	171
4.2.1	Strömungen der Entwicklungsforschung – Design-based Research (DBR)	173
4.2.2	Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der inklusiven Literaturdidaktik – <i>DiaMantEn-Modell</i>	183
4.2.3	Darstellung der Design-Zyklen in Bezug auf die Design-Prinzipien	188
4.2.4	Sachanalytische Begründung zur Balladenauswahl.....	210
4.3	Reflexion.....	212
5	Datenerhebung und Datenauswertung	214
5.1	Design-Experimente als Methode der Datenerhebung	214
5.2	Forschungsmethodische Umsetzung der Design-Experimente.....	217
5.3	Datenauswertung.....	225
5.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	225
5.3.2	Umgang mit dem Datenkorpus und dem Kategoriensystem.....	227
5.3.2.1	Datenkorpus.....	228
5.3.2.2	Transkription.....	229

5.3.2.3	Das Kategoriensystem als Entwicklungsprodukt	230
5.3.2.3.1	Kategoriensystem in Design-Experiment 1	230
5.3.2.3.2	Kategoriensystem in Design-Experiment 2	231
5.3.2.3.3	Kategoriensystem in Design-Experiment 3	233
5.3.2.3.4	Kategoriensystem in Design-Experiment 4	235
5.3.3	Gütekriterien	237
5.4	Reflexion	238

D Empirische Ergebnisse

6	Sinnanregende und vorstellungsentwickelnde Prozessebene	240
6.1	Fallrekonstruktionen	241
6.1.1	DE1-S01: "Wasser, sodass das da durchrutscht."	241
6.1.2	DE1-S02: "Diese rollende Kugel, die dann immer langsamer wird und dann aufhört – wie das Leben."	243
6.1.3	DE1-S03: "Irgendwie so mit Handlicht, irgendwie so 'nen Ton machen?"	248
6.2	Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive	251
6.2.1	Forschungsperspektive	251
6.2.2	Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien	254
7	Gemeinsame und individuelle Perspektiven im Austauschprozess	257
7.1	Fallrekonstruktionen	258
7.1.1	DE2A-S03: "Nis. Kugel."	258
7.1.2	DE2A-S04: "Wieso sollte ein Junge ein Kleid tragen?"	265
7.1.3	DE2B-S02: "Aber was ist das denn für ein Anteil?"	269
7.2	Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive	273
7.2.1	Forschungsperspektive	273
7.2.2	Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien	277
8	Balladenanalyse als gemeinsame mediale Balladentransformation	280
8.1	Fallrekonstruktionen	281
8.1.1	DE3-S14: "[...] wir haben Inhalt drüber geschrieben."	281
8.1.2	DE3-S13: "Und das zeigt auch, dass es kein Gut und Böse gibt."	286
8.1.3	DE3-S06: "Aber es hat auch keiner gesagt, dass das Menschen sind."	289
8.2	Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive	291
8.2.1	Forschungsperspektive	292
8.2.2	Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien	295
8.3	Fallrekonstruktionen	297
8.3.1	DE4-17: "[...] noch ein bisschen genauer guckt, welche Farben das genau sind."	298
8.3.2	DE4-S09: "Denn das ist ja kein Pferd, das ist eine Welle."	300

8.3.3 DE4-S11: "[...] der Eisbär bald voll Feuer ist und dass die sich beim Reden beeilen müssen, um den zu retten."	305
8.4 Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive	309
8.4.1 Forschungsperspektive	309
8.4.2 Entwicklungsperspektive	315

E Resümee und Ausblick

9 Kaleidoskop einer Balladenkulturdidaktik	317
9.1 Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen	317
9.1.1 Grundpositionen einer Balladenkulturdidaktik	318
9.1.2 Einbezug sonderpädagogischer Theorien	319
9.1.3 Gattungsverständnis der Ballade	320
9.1.4 Dispermediale Didaktik/Dispermedialität und Transformation	322
9.1.5 Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum – <i>DiaMantEn-Modell</i>	324
9.2 Zusammenfassung der Forschungs- und Entwicklungsergebnisse entlang der Design-Prinzipien	327
9.2.1 #1 Potenzialorientierung	327
9.2.2 #2 Balladenzugang	328
9.2.3 #3 Tetraktys	329
9.2.4 #4 dispermedial und transformativ	330
9.2.5 #5 Analysekultur	333
9.2.6 Synopse	334
9.3 Reflexion von Limitationen und Desiderata	336
9.3.1 Aussagekraft der Ergebnisse und Übertragbarkeit auf andere Lehr-Lernräume	336
9.3.2 Relevanz für den inklusiven und kompetenzzielorientierten Balladenunterricht	337
9.3.3 Relevanz der Design-Prinzipien für die Schulpraxis	340
9.3.4 Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Literaturdidaktik	340
9.4 Schlussbemerkung	342
Literatur	344
Balladen	344
Primärverweise	344
Sekundärverweise	347
Anhang	390
Abbildungsverzeichnis	390
Tabellenverzeichnis	391
Zum OER-Material	391
Materialische	392

A Einleitung und Forschungsinteresse

1 Kristallisationspunkte – Ziele und Aufbau der Arbeit

*"Alle Kristallisationen sind ein realisiertes Kaleidoskop"*¹

Der Blick durch ein Kaleidoskop offenbart verschiedene Möglichkeiten räumlicher Anordnung von Kristallen: sie ordnen sich immer wieder neu an, verändern sich und lassen geometrische Muster entstehen. Das Kaleidoskop ist von Transformation gekennzeichnet, es steht nicht still und wird durch die Handlung, die Drehung des Objekts und von den Betrachter:innen² geprägt. Durch diese Parameter verändern sich die Positionen der verschiedenfarbigen Kristalle und der Blick auf sie. Trotzdem bleiben die Kristalle in einem Raum – ihre Lichtreflexion wird immer wieder neu gebrochen. Damit ist das Kaleidoskop durch seinen Grundaufbau ein *struktureller Möglichkeitsraum*, den es zu gestalten gilt. Die bunten Kristalle befinden sich in einem perspektivischen Gefüge, das erst durch die Drehung Veränderung aufzeigt.

Wenn wir den Literaturunterricht als Kaleidoskop, seine kompetenzzielorientierten Bezüge als definiertes Strukturgefüge und den Balladenunterricht als einen von vielen Kristallen verstehen, wie kann sich die Perspektive verändern? Welche Kristalle müssen bewegt werden? Und aus welchen Kristallen setzt sich eine inklusiver Balladenunterricht zusammen? Sukzessive leitet das Bild des Kaleidoskops dabei durch die vorliegende Arbeit, um eine inklusive Balladenkulturdidaktik herauskristallisieren zu können.

Konzepte, die "Lernen in Vielfalt und Gemeinsamkeit"³ in den Blick nehmen, einen hohen fachlichen Anspruch haben⁴ und die Unterschiedlichkeit der Lerner:innen als wertvolle Ressource verstehen, stehen für die verschiedenen Gegenstände des Literaturunterrichts in großen Teilen noch aus. Aus diesem Grund wendet sich die vorliegende Arbeit

-
- 1 Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1982a): Maximen und Reflexionen. Gott und Natur. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 12 (Kunst und Literatur). 10. Auflage. München: Beck, S. 365–372, S. 370.
 - 2 In der vorliegenden Arbeit wird durch die Verwendung des Doppelpunktes (:) gegendert, um die positive Sichtbarkeit *aller* Menschen durch Sprache zu schaffen. Geschlecht wird als offenes soziales Cluster und nicht als binäre Konstruktion verstanden.
 - 3 Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz, S. 25.
 - 4 Vgl. Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/New York: Waxmann, S. 69–133; Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Dannecker 2020, S. 20–21.

einem kanonisierten Unterrichtsgegenstand und dem Umgang mit ihm zu – der Ballade und ihrer Analyse in der Sekundarstufe I.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen veränderten Zugang mit einer offenen Analysekultur der Ballade zu begründen und dafür ein empirisch erprobtes Lehr-Lernarrangement zu entwickeln. Das *Forschungsinteresse* dieser Arbeit richtet sich zum einen auf die formal-ästhetische sowie narrative Auseinandersetzung mit der Ballade und ihrer audiovisuellen Dispositive – im Sinne einer *Critical Narrative Literacy*⁵ – und zum anderen auf die Frage, wie allen Schüler:innen ein analytischer Zugang zum Unterrichtsgegenstand *Ballade* ermöglicht werden kann. Das *Entwicklungsinteresse* dieser Arbeit fragt danach, wie ein solches Lehr-Lernarrangement gestaltet werden muss, damit es in einer inklusiven Schüler:innengruppe lernwirksam eingebunden werden kann und Unterschiedlichkeit als strukturelle Ressource mitdenkt.⁶ Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt damit im Spektrum von Erforschung und Entwicklung. Die Arbeit ist damit ein Kristallisationspunkt der theoretisch-konzeptionellen und empirischen Literatur- und Mediendidaktik. Durch die Ausrichtung zur inklusiven Literaturdidaktik befindet sie sich an der Schnittstelle zur Sonderpädagogik.

Das Innovative an dieser Arbeit ist nicht allein das Zusammenführen des literarischen und medialen Lernens, sondern das strukturelle Zusammendenken von sonderpädagogisch-fachdidaktischer Modellierung – die *Dispermediale Didaktik* als Konzept und der fachdidaktische Einbezug des *Transformationsbegriffs* (Kap. 9.1.4). Hinzu kommt ein offenes und multimodales Gattungsverständnis der Ballade (*Balladentetraktys*) als Grundlage einer neuen Analysekultur (Kap. 9.1.1; 9.1.2; 9.1.3), ferner die Bezugnahme auf einen neuen forschungsmethodischen Ansatz der Entwicklungsforschung (*DiaMantEn-Modell*) (Kap. 9.1.5). Das Herzstück der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung und Beforschung eines didaktischen Lehr-Lernarrangements im Feld, um die Potenziale für Forschung und Praxis herauszukristallisieren.

1.1 Problemstellung und Gegenstandsbetrachtung

Nicht erst seit Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)⁷ haben alle Schüler:innen ein Recht auf qualitativen Literaturunterricht mit ästhetisch anspruchsvollen Ge-

5 Vgl. Dannecker, Wiebke (2020): Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 48; Dannecker, Wiebke (2023): Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomas Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kißling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker, Maria-Theresia (Hrsg.): Intersektionalität und erzählte Welten. Darmstadt: wbv Academic, S. 375–400, S. 393.

6 Eine Übersicht über die Forschungsmethoden und den Ablauf des qualitativ ausgerichteten Entwicklungsforschungsprojekts geben Tab. 10 und Abb. 34.

7 Vgl. (CRPD) UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations) (2006): Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Art. 24. <https://www.un.org>.

genständen wie zum Beispiel Balladen. Die rechtlich verbindlichen Forderungen des Artikels zeigen jedoch die Notwendigkeit von innovativen und differenzierten Lehr-Lernarrangements auf, die erprobt *und* empirisch auf ihre Wirksamkeit überprüft wurden. Die wissenschaftliche Untersuchung und die fachdidaktische Konkretisierung von inklusiven Lehr-Lernarrangements ist damit nicht 'auch' sinnvoll, sondern erforderlich.

Inklusion, hier als Meta-Diskurs verstanden, hat Unterschiedlichkeit nicht in den Fachunterricht gebracht – Lerngruppen sind selbstverständlich immer heterogen. Die Auseinandersetzung mit Inklusion hat jedoch die Bedeutung von differenzierten Lehr-Lernarrangements deutlicher hervorgehoben und zeigt die Leerstellen in der bisherigen Konstruktion und Auffassung von Literaturunterricht auf:

Es gibt nämlich bei diesen Veränderungen Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses.⁸

Die Sonderpädagogik⁹ verhandelt zwar ähnliche Fragestellungen, die einen Bezug zu literarischen Fachgegenständen haben, bezieht sich jedoch vornehmlich auf die partizipative Teilhabe am (Fach-)Unterricht.¹⁰ Zwar diskutiert die Literaturdidaktik bereits seit einigen Jahren Inhaltsbereiche inklusiver Pädagogik unter fachdidaktischen Sichtweisen¹¹,

org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html [22.04.2024]; (UN-BRK) Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Präambel. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=052A6083BDF9ACFA12C00DF8E11BB017.delivery2-replication?__blob=publicationFile&v=1 [22.04.2024].

- 8 Haas, Gerhard (2015): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines 'anderen' Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 7.
- 9 *Sonderpädagogik* wird im Folgenden als Bezugsbegriff verwendet. Weitere Bezeichnungen sind *Heil-, Behinderten-, Förder- und/oder Rehabilitationspädagogik bzw. -wissenschaften*. Die Begriffe sind unterschiedlich besetzt.
- 10 Siehe hierzu u.a. Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Wilke, Julia (2016): Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: Springer VS; Groß-Kunkel, Anke (2017): Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Thäle, Angelika (2020): Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktischer Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer VS.
- 11 Siehe hierzu u.a. Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett;

die *inklusive Deutsch- bzw. Literaturdidaktik* vereint zum Status quo jedoch ein disparates Nebeneinander unterschiedlicher Zugriffe.

Für die Literaturdidaktik ist die Inklusion noch immer ein junges "Paradigma"¹². Die theoretisch-konzeptionelle Fundierung, unter besonderer Berücksichtigung der sonderpädagogischen Theoriebildung und ihrer empirischen Wirksamkeit¹³, und die empirische Überprüfung, insbesondere über die Primarstufe hinweg, ist allerdings noch immer recht schmal.¹⁴ Zwar ist Inklusion auch über zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK noch als Herausforderung für die Literaturdidaktik zu lesen, die Forschung hat sich jedoch

-
- Pompe, Anja (2015) (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang; Naugk et al. 2016; Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2017): *Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen*. Münster/New York: Waxmann; Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/ Springob, Jan (Hrsg.) (2018): *Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 10). Münster/New York: Waxmann; Standke, Jan (Hrsg.) (2017): *Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 2). Trier: WVT.
- 12 Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. In: Dies. (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11–36; kritisch dazu Standke, Jan (2017): *Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht*. In: Ders. (Hrsg.): *Gegenwartsliteraturen im inklusiven Deutschunterricht* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 2). Trier: WVT, S. 1–10, S. 4.
- 13 Vgl. Markowetz, Reinhard/Reich, Kersten (2016): *Didaktik*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 338–334, S. 340; Becker-Mrotzek, Michael (2016): *Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik*. In: Gebele, Diane/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Franck, S. 47–56, S. 50 f; Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael (2018): *Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik*. In: *Didaktik Deutsch* 44, S. 84–100, S. 89 f.
- 14 Vgl. Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2015): *Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung*. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–28, S. 20; Böhnert, Katharina/Hözlner, Matthias (2019): *Sprachdidaktik und Inklusion. Eine Bestandsaufnahme*. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)* 43(4), S. 34–40, S. 39; Schiefele, Christoph (2020): *Teilhabeorientierte Grundgedanken eines inklusiven Deutschunterrichts*. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.): *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung* (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 36–49, S. 42.

"auf den Weg"¹⁵ gemacht.¹⁶ So ist es nicht mehr ausreichend literaturdidaktische Theorien inklusiv 'mitzudenken', sondern inklusiver und kompetenzzielorientierter Literaturunterricht muss sich auch unter sonderpädagogischem Theorieeinbezug weiterentwickeln. Eine unreflektierte Übernahme sonderpädagogischer Theorien ignoriert das jeweilige Grundverständnis der Disziplinen. Die Sonderpädagogik 'denkt' vom Individuum zum Gegenstand, die Fachdidaktik vom Unterrichtsgegenstand und der Kompetenzzieleerreichung ('Unterrichtsziel') aus.

Hinzu kommt das Schaffen einer differenzsensiblen und wertschätzenden Arbeitsatmosphäre für alle Schüler:innen. Es verbleibt jedoch oft bei einer "begrifflichen Einheits-suggestion bei praktischer Differenzkonstruktion"¹⁷, dem theoretischen Willen der inklusiven Überzeugung, die jedoch diametral mit der praktischen Umsetzung bricht, wenn letztlich wieder von 'den I-Kindern' gesprochen wird.¹⁸ Die Zieldimension jedes Literaturunterrichts sollte eine potenzialorientierte Förderung¹⁹ sein, welche die Balance zwischen Standardisierung und Individualisierung hält und Unterschiedlichkeit als wertschätzende Ressource wahrnimmt, um der Forderung nach Bildungsteilhabe²⁰ nachkommen zu können.

-
- 15 Vgl. Dannecker 2020, S. 28.
- 16 Siehe hierzu u.a. Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2019): *Deutschunterricht inklusiv. Literatur- und sprachdidaktische Perspektiven zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens*. Münster/New York: Waxmann; Krammer, Stefan/Malle, Julia (Hrsg.) (2019): *Inklusion. Deutschunterricht der Vielfalt*. Informationen zur deutschdidaktik (ide) 43(4); Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz; Dannecker 2020; Frickel, Daniela A. (2020): *Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur*. In: Kloppert, Katrin/Neumann, Stefan/Ronge, Verena (Hrsg.): *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–132; Sauerborn, Hanna (Hrsg.) (2020): *Inklusion im Deutschunterricht*. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben; Dannecker, Wiebke/Kónya-Jobs, Nathalie (Hrsg.) (2021): *Themenheft Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung*. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 3(1), <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/144> [22.04.2024]; Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2022): *Diversitätssensible Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4)*, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- 17 Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. In: Ackermann, Karl Ernst/Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 27)*. Oberhausen: Athena, S. 17–41, S. 34.
- 18 Vgl. Dannecker 2020, S. 3.
- 19 Vgl. Leiß, Judith (2019): *Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion*. In: Veber, Marcel/Benölken, Ralf/Pfützner, Michael (Hrsg.): *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken (Begabtenförderung, Bd. 7)*. Münster/New York: Waxmann, S. 192–209.
- 20 Vgl. Heinrich, Martin (2013): *Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum 'Individual-Disparitäten-Effekt' als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung*. In: Diet-

Dabei ist es die "Aufgabe der Fachdidaktiken, theoretisch-reflektierte und zugleich empirisch-rekonstruierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln."²¹ Balladen "gehören zu den wenigen (traditionsreichen) Gegenständen im Deutschunterricht"²² und stellen innerhalb der föderalen Vielfalt eine Konstante in den gegenwärtigen Curricula und Deutschbüchern *aller* Schulformen der Sekundarstufe I dar.²³ Wie kaum eine andere Kleinstgattung fordert sie die ohnehin schon diskutablen Gattungsgrenzen von Epik, Lyrik und Dramatik heraus und kann gattungsüberschreitend und/oder -verbindend betrachtet werden. Erste Diskussionen zum Umgang mit der Ballade im inklusiven Literaturunterricht wurden bereits eingebracht, allerdings vornehmlich auf der Ebene der Leichten Sprache²⁴, die die Vereinfachung lyrischer Texte zur Folge hat.²⁵

-
- rich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits der Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–194, S. 186; Dannecker 2020, S. 46 ff.
- 21 Dannecker, Wiebke (2019): Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Implikationen. In: *informationen zur didaktik* (ide) 43(4), S. 53–60, S. 55.
- 22 Dube, Juliane/Führer, Carolin (2020): Einführung: Balladen im Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB, S. 9–18, S. 9.
- 23 Vgl. (KLP Sek. I Gesamtschule NRW) Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (2004): Deutsch. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 26, 35, 37 f, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/8/gs_deutsch.pdf [22.04.2024], (KLP Sek. I Gesamtschule/Sekundarschule NRW) Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen (2021): Deutsch. Entwurf der Verbändebeiträge vom 22.10.2021. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 25, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/verbaende/gesk/gesk_d_klpentwurf_vb_2021_10_22.pdf [22.04.2024]. Die vorliegende Arbeit nimmt die föderalistische Sicht Nordrhein-Westfalens ein und bezieht sich hier im empirischen Teil auf die Sekundarstufe I einer Gesamtschule.
- 24 Vereinfachte Texte werden insbesondere in *Leichter Sprache* – oder an ihr orientiert – geschrieben. Es handelt sich um eine schriftsprachliche Anpassung der Texte (z.B. Hauptsatzverwendung, Mediopunkte, Vermeidung von komplexen Wörtern). Die Texte haben selbstverständlich auch ihren berechtigten didaktischen Platz. 'Einfach' bzw. 'leicht' darf jedoch nicht mit 'automatisch verständlich' verwechselt werden. Siehe hierzu weiterführend Köb, Stefanie/Teresa Sansour/Janz, Frauke/Vach, Karin/Terfloth, Karin/Zentel, Peter (2018): *Literarische Texte in leichter Sprache – eine interdisziplinäre Betrachtung*. In: Langner, Anke (Hrsg.): *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109–115; Bredel, Ursula/Maaß, Christina (2019): *Leichte Sprache*. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 80–92, S. 83 ff.
- 25 Vgl. Dube, Juliane/Priebe, Claudia (2020): *Balladen in Leichter Sprache als Gemeiner Gegenstand im inklusiven Literaturunterricht*. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.): *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller*

Da die Ballade als Kulturgut verstanden wird, die allen Schüler:innen gleichermaßen zusteht, wird nicht der Weg der Vereinfachung gewählt, sondern ein veränderter Umgang gesucht. Das ausgewählte Balladenkorpus (Kap. 4.2.4) umfasst daher vor allem kanonisierte Balladen, wobei auf die grundlegende Übertragbarkeit des Konzepts hingewiesen wird.

Der Klassenraum wird als demokratisches Mikrosystem "des Zusammenlebens in pluralistischen und sozialen Systemen"²⁶ verstanden, dem es durch systemische Veränderung gelingen muss, allen Schüler:innen Teilhabe an Literatur zu ermöglichen.²⁷ Es geht demzufolge um die "Verzahnung von inhaltlich bedeutsamen Kulturgütern und der Berücksichtigung individueller Zugangsmöglichkeiten."²⁸ Das Vorenthalten von anspruchsvollen Kulturgütern aufgrund zugeschriebener (kognitiver) Absprache wird abgelehnt.²⁹ Gleichmaßen ist die Sichtweise, dass Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen keine Literatur verstehen 'können', als empirisch widerlegt zu betrachten.³⁰

Dass vor allem die Ballade für unterschiedliche Lerner:innen geeignet ist, wurde zwar in der Vergangenheit hervorgehoben³¹, es wurde jedoch noch nicht gefragt, wie die

Förderung (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 297–332.

26 Naugk et al. 2016, S. 21.

27 Vgl. Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH) 9, S. 354–361, S. 357; Dannecker, Wiebke (2013): Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. In: dies (Hrsg.): Literaturvermittlung und Binnenzugänge – empirische Zugänge (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 3). Bielefeld: Aisthesis, S. 7–14, S. 8.

28 Vgl. Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2019): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. 3., aktualisierte Auflage. München: UTB, S. 67.

29 Vgl. Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1), S. 4–48, S. 22, <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html#content> [22.04.2024]; Terfloth/Bauersfeld 2019, S. 67; Siehe hierzu weiterführend Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schüler mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée/Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (Hrsg.): Basale Stimulation: kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 151–205, S. 157.

30 Vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009; Wilke 2016; Groß-Kunkel 2017; Dannecker, Wiebke/Groß-Kunkel, Anke (2019): Zielperspektive Inklusion – Eine Interviewstudie zur Textauswahl für den (inkluisiven) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Impulse Inklusion Online, S. 1–15, http://www.impulse-inklusion.de/beitraege/DanneckerGrossKunkel_Zielperspektive.pdf [22.04.2024].

31 Vgl. Groeben, Annemarie von der (2008): Die Birnen des Herrn Ribbeck. Über individuelle und gemeinsame Formen der Aneignung. In: Friedrich Jahresheft XXVI, S. 34–36; Frederking 2008a; Groeben, Annemarie von der (2011): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 25; Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2015): Lesen literarischer Texte in inklusiven Lerngruppen. In: Blö-

Komplexität des Gegenstands für verschiedene Lerner:innen potenzialorientiert genutzt werden kann. Die gegenwärtige Balladendidaktik lässt zudem weitere Leerstellen zu. Der Film, als vierte Großgattung³² verstanden, bzw. das Filmische wird noch nicht einbezogen, obgleich der Bezug durch die "plurimediale"³³ Darstellungsweise und die Zwischenposition als "metatextueller Hybridtext"³⁴ möglich wäre.³⁵ Die Balladenanalyse wird fast ausschließlich schriftlich, dem geordneten Dreischritt folgend³⁶ und unter den Bedingungen der Gedichtanalyse, verhandelt. Dabei ist bis heute die umfangreiche formale Analyse

-
- mer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): *Sprekperiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–266, S. 264; Dannecker 2020, S. 44; Berg, Gunhild (2020): *Goethes Erbkönig multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens*. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 2(1), S. 1–13, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.2>; Dube/Führer 2020, S. 14; Dube, Juliane (2020a): *Balladen in neuen medialen Formaten*. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): *Balladen. Didaktische Grundlegung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB, S. 92–98; Dube/Priebe 2020.
- 32 Vgl. Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael (2008): *Zur Situation der Filmdidaktik*. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 2–7, S. 5; Kern, Peter C. (2012): *Film*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 6. Auflage. München: dtv, S. 217–229, S. 217; Kepser, Matthias/Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 42)*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt, S. 52; Dannecker 2020, S. 63; Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 65)*. Berlin: Erich Schmidt, S. 11.
- 33 Surkamp, Carola (2010): *Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer*. In: Kepser, Matthias (Hrsg.): *Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: kopaed, S. 85–108, S. 86.
- 34 Conrad, Maren (2014): *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur phantastischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 323)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 52; siehe dazu auch Conrad, Maren (2017): *Die Ballade als Gattungshybrid. Ein Modellvorschlag zur strukturierten Analyse*. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauka, Annika (Hrsg.): *Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Kon-nex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21–36.
- 35 Dabei geht es nicht um die (synchrone) Feststellung, dass Gattungen unterschiedliche Entstehungszeitpunkte haben. Es geht um die grundlegende Gattungsdiskussion einer adaptionsfreudigen Hybridgattung, die seit jeher medial (z.B. oral, visuell) verstanden wird. Siehe hierzu Kap. 2.3.; 2.3.1.3.3.
- 36 Vgl. Leubner, Martin/Saupe, Anja (2012): *Erzählung in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 35 ff; Zabka, Thomas (2012): *Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz*. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, S. 139–164, S. 155 ff.

in der Sekundarstufe I üblich, obgleich diese kein Garant für tieferes literarästhetisches Verstehen ist. Eigene ästhetische Erfahrungen, Sinneseindrücke und Beobachtungen erfahren so schnell Vernachlässigung, Funktionalität und Bezüge bleiben rasch zwischen dem literarischen Text und den rhetorischen Mitteln losgelöst.³⁷ Rhetorische Diagnostik steht so rasch isoliert neben inhaltlichen Bezügen.³⁸ Die Essenz solcher Arbeiten erschöpft sich schließlich oft in der Auflistung in welcher Zeile welches rhetorische Mittel 'gefunden' wurde: *In Zeile vier steht eine Metapher und in Zeile sechs eine Personifikation.*

Zwar ist das Erkennen von Strukturen eine Grundvoraussetzung für das Verstehen³⁹, sinnliche Erfahrung darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Die Ballade als "Karbonpapier für Kompetenzzieldimensionen eines reinen Lyrikunterrichts zu instrumentalisieren"⁴⁰ bietet weder Austausch- noch Reflexionsmomente und missachtet, dass Literatur etwas ist, das zum gemeinsamen Gespräch und zur Auseinandersetzung mit Sichtweisen, differentem Kulturverständnis, Raum-Zeit-Konstruktionen und zur kritischen Diskursreflexion einlädt.⁴¹ Gestützt wird diese Sichtweise durch die Annahme, dass (literarische) Bildung als individueller und konstruktiver Aneignungsprozess zu verstehen ist.⁴² Die (Text-)Analysekompetenz bezieht sich dabei auf die Kenntnis der inhaltlich- und formal-literarischen Kategorien und ihrer textuell-kausalen Verkettings und ist "die zentrale Methode zum Erkennen von Textstrukturen im Unterricht"⁴³. Sie bezieht den Perspektivwechsel, die Bewertung und Weiterentwicklung ge-

-
- 37 Vgl. Spinner, Kaspar H. (2004): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hrsg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed, S. 199–206, S. 200; Leubner/Saupe 2012, S. 173.
- 38 Vgl. Brand, Tilman von (2018): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 6., aktualisierte Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 81.
- 39 Vgl. Leubner, Martin/Saupe, Anja (2017): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 88.
- 40 Lewald-Romahn, Laura M. (2021): Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 3(1), S. 1–19, S. 5, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>.
- 41 Vgl. 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: WVT, S. 1–2.
- 42 Vgl. Rauschenberger, Hans (2001): Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die deutsche Schule 93(3), S. 266–278, S. 267; Dannecker, Wiebke/Illner, Berenike (2013): Konzepte zur Binnendifferenzierung im Literaturunterricht in Zusammenarbeit von Studierenden und Schulen entwickeln, erproben und evaluieren. In: Dannecker, Wiebke (Hrsg.): Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 3). Bielefeld: Aisthesis, S. 71–96, S. 72.
- 43 Vgl. Leubner/Saupe 2017, S. 88.

sellschaftlicher Fragestellungen mit ein⁴⁴ und ist die Voraussetzung für ein partizipatives Leben *aller* Gesellschaftsmitglieder in der Demokratie und einer (Ver-)Handlungskompetenz mit sich und der Welt.

Verortet man eine inklusive Balladenkulturdidaktik, im Zeitalter der Digitalität⁴⁵, ist dies vor allem für das Lernen mit und über audiovisuelle Dispositive im Zuge der Förderung von Medienkompetenz⁴⁶ für alle Schüler:innen bedeutsam.⁴⁷ Diese Verbindlichkeit zeigt insbesondere das mittlerweile ergänzte Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt*⁴⁸ auf. Es gilt "Teilhabe an Medien und Teilhabe durch Medien"⁴⁹ im Literaturunterricht einzu-beziehen. Inklusive Literaturdidaktik wird aus diesem Grund als "Medienkulturdidaktik"⁵⁰ verstanden. Der Ballade wird dabei schon länger eine Übertragbarkeit in mediale Formen, insbesondere durch Zuwendung zum handlungs- und produktionsorientierten Li-

-
- 44 Vgl. Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 29–40.
- 45 Vgl. Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp; aus literaturdidaktischer Perspektive Dannecker, Wiebke (2021): Inklusiver Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität. Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 3(1), S. 1–14, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.11>.
- 46 Vgl. Bollmann, Matthias (2009): Kreative Videoproduktion in der Schule. Ein Handbuch für Pädagoginnen und Pädagogen. Innsbruck: Studienverlag, S. 16; Lipkowski/Schüller 2017, S. 51 ff, 98 ff; Lipkowski/Schüller 2019, S. 86 ff; Dannecker 2020, S. 56 f.
- 47 Vgl. Pakt für Inklusion (2021): Memorandum: Pakt für Inklusion 2021 – Inklusive Bildung und Digitalisierung zusammen denken. Hrsg. v. d. Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR), https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Aktuelles/2021_06_17_Pakt_f%C3%BCr_Inklusion_lang.pdf [22.04.2024]; Schulz, Lea (2018): Diklusion, <https://leaschulz.com/diklusion/> [22.04.2024]; Schulz, Lea (2021): #Diklusion. Das Fünf-Ebenenmodell zu digitalen Medien in inklusiven Settings. Poster, https://leaschulz.com/wp-content/uploads/2021/10/Poster-Schulz_klein-1-scaled.jpg [22.04.2024].
- 48 (KMK a) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Hrsg. v. der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [22.04.2024]; (KMK b) Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur digitalen Strategie 'Bildung in der digitalen Welt'. Hrsg. v. der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [22.04.2024].
- 49 KMK b 2021, S. 21.
- 50 Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Staiger, Michael (2020): Von der 'Wende zum Bild' zum 'multimodalen Turn'. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 5, S. 65–74, S. 65.

teraturunterricht⁵¹, zugesprochen. Für das (digitale) Lehren und Lernen mit Balladen liegt zwar eine Varianz an Praxisbeispielen vor⁵², allerdings noch keine empirische Überprüfung. In diesem Kontext wird oftmals von *digitaler* und/oder *medialer Transformation* gesprochen. So steht als Anforderung in der *Integration der Ziele des Medienkompetenzrahmens*: "Texte medial umformen (Vertonung/Verfilmung bzw. szenisches Spiel)"⁵³ oder im Kernlehrplan der Sek. I: "eine Textvorlage [...] medial umformen"⁵⁴. Ähnlich lautet es in den Ergänzungen des Strategiepapiers *Bildung in der Digitalen Welt*:

Insgesamt erscheint es notwendig, bestehende Aufgabenkataloge und -formate kontinuierlich zu überprüfen und unter Berücksichtigung der erweiterten digitalen Möglichkeiten, auch im Hinblick auf die digitale Transformation von Schule sowie die Transformation von Arbeits- und Geschäftsprozessen, zielgerichtet zu erweitern und somit die Aufgabekultur für das Lehren und Lernen in der digitalen Welt systematisch weiterzuentwickeln.⁵⁵

Während der Transformationsbegriff in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, "[als] zentrale Aufgabe des didaktischen Designs"⁵⁶ oder im Bereich *Inklusive Education*⁵⁷, schon international verhandelt wird und in diverse Theoriekonzepte der Medien-

-
- 51 Vgl. Köster, Juliane (2001): Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht. In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Velber: Friedrich, S. 175–185, S. 180; Hesse, Matthias/Krommer, Axel (2006): "Du sollst nicht..." – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed, S. 145–160; Spinner, Kaspar H. (2006a): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 4. Auflage. München: dtv, S. 247–257. Frederking, Volker (2008a): Lyrikunterricht symmedial und digital. (Syn)Ästhetische Bildung mit 'neuen Medien' am Beispiel von Goethes Ballade Der Zauberlehrling. In: Frederking, Volker/Kepser, Matthis/Reg, Matthis (Hrsg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: kopaed, S. 157–184; Spinner, Kaspar H. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 319–333.
- 52 Siehe hierzu u.a. Hodson, Julia (2017): Erlkönig live. Die multimediale Interpretation einer Ballade untersuchen. In: Praxis Deutsch 265, S. 28–34; Rading, Karin/Simmes, Katharina (2018): Balladen als Film. In: Deutschunterricht 4, S. 22–26; Simon, Nicholas (2019): Webstories, Podcasts, Videos und Co. Digitale Lernprodukte zu Balladen erstellen. In: Deutsch 5–10 58, S. 16–20; Dube 2020a.
- 53 MKR MSB 2019, S. 4.
- 54 KLP 2021, S. 29.
- 55 KMK b 2021, S. 12.
- 56 Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 265.
- 57 Vgl. Murdoch, Diana/English, Andrea R./Hintz, Allison/Tyson, Kersti (2020): Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle. In: Educational Theory 70(5), S. 653–679.

bildung⁵⁸ einfließt, steht eine literaturdidaktische Konkretisierung noch aus. Unter der Prämisse, dass Literatur etwas ist, das zum kommunikativen Erschließen einlädt, wird daher die Definition für eine *mediale Balladentransformation*⁵⁹ im inklusiven Literaturunterricht⁶⁰ angestrebt, die Individualisierung, Kooperation, Austausch und Differenzierung zusammendenkt. Dies berührt das fachdidaktische Konzept des *symmedialen Deutschunterrichts*.⁶¹ Auf dem Tableau steht jedoch nicht nur die reine Überführung des literarischen Texts in ein filmisches Medium, sondern zugleich die Einbindung von sonderpädagogischen Theorien in die Fachdidaktik.

Nimmt man demzufolge als Ziel die Entwicklung einer inklusiven Balladenkulturdidaktik, so offenbaren sich verschiedene Kristallisationspunkte innerhalb des Kaleidoskops einer inklusiven Balladenkulturdidaktik:

- Welches *Verständnis* einer inklusiven Balladenkulturdidaktik ist zu Grunde zu legen?
- Welche *Zielperspektiven* hat eine inklusive Balladenkulturdidaktik?
- Welche *sonderpädagogischen Theorien* sind bei der Modellierung einer inklusiven Balladenkulturdidaktik einzubeziehen und inwieweit müssen diese aus fachdidaktischer Sicht angepasst werden?
- Inwieweit kann das *Gattungsverständnis* der Ballade (didaktisch) erweitert werden, um das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven einzubeziehen?
- Wie kann es methodisch gelingen *Unterschiedlichkeit als Ressource* für den kompetenzzielorientierten Literaturunterricht nutzbar zu machen?

58 Siehe hierzu u.a. Kerres, Michael (2005): Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, Damian (Hrsg.): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern u.a.: Haupt, S. 156–182; Mezirow, Jack (2009): Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass; Kerres 2013, S. 256 et passim; Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/ Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 31). Wiesbaden: Springer, S. 149–161; Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.) (2017): Transformative Learning Meets *Bildung*. An International Exchange (International Issues in Adult Education, Bd. 21). Rotterdam u.a.: Sense; Kerres 2018, S. 71 ff; Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart. Kohlhammer; Yacek, Douglas/Rödel, Severin Sales/Karcher, Martin (Hrsg.) (2020): Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. In: Educational Theory 70(5); Kerres, Michael (2021): Didaktik. Lernangebote gestalten. Münster/New York: Waxmann, S. 18.

59 Vgl. Lewald-Romahn 2021.

60 Vgl. Spinner 2006a, S. 247 ff.

61 Vgl. Frederking 2008a; Frederking, Volker (2013): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 515–545, S. 515.

- Wie kann der analytische Umgang mit der Ballade als *gemeinsame Analysekultur* verstanden werden?
- Wie kann der Klassenraum zum *Möglichkeitsraum* werden? Und wie wird ein solcher Raum konstruiert? Wie wird innerhalb dessen mit dem Unterrichtsgegenstand umgegangen?
- Wie ist mit dem *Transformationsbegriff* in der Literaturdidaktik strukturell und methodisch umzugehen, um ihn auszuschärfen?

1.2 Methodologische Ausrichtung und methodisches Vorgehen

Der "Paradigmenwechsel"⁶², der gleichermaßen mit der 'empirischen Wende' der Disziplin in Verbindung steht, fordert überprüfbare Wirksamkeit von Unterricht ein, ausgelöst durch das nur mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in den internationalen Schulleistungsstudien. Die "Überzeugung von der Unverträglichkeit hermeneutischer und empirischer Methoden"⁶³ oder eine "Empirisierung der Deutschdidaktik"⁶⁴, insbesondere in der Lese- und Literaturdidaktik, ist jedoch überholt. Das Erforschen von Lehr-Lernprozessen ist nicht in strukturell verwandte Forschungsdisziplinen (z.B. Erziehungswissenschaften, Psychologie) zu übertragen, da hier fachdidaktische Fragestellungen oftmals sekundäre oder gar keine Rolle spielen.⁶⁵ Dabei geht es nicht um die "Empirisierung"⁶⁶ der Literaturdidaktik, sondern das Erweitern um ein empirisches Paradigma, denn es gehört zum

Kerngeschäft [...], mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen. Der Terminus (Weiter-) Entwicklung wird dabei nicht nur abstrakt verstanden etwa im Sinne von Leitlinien oder Empfehlungen zur Unterrichtspraxis, sondern bezieht sich auch auf die Entwicklung von konkreten, qualitativ hochwertigen und funktionalen Produkten für den Einsatz im Unterricht [...] als Ergebnis wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung. Im Zuge der

62 Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006): Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In: Dies. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa, S. 11–30, S. 11. Die Perspektivierung auf die großen internationalen Schulleistungsstudien und Lernstandserhebungen lenken den Blick seit einigen Jahren auf verschiedene virulente Diskussionspunkte in der Breite der Deutschdidaktik.

63 Ebd., S. 12.

64 Ebd., S. 15; siehe dazu auch Kammler, Clemens (2006): Literarischen Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Ders. (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 7–23, S. 9 ff.

65 Vgl. Dube, Juliane/Prediger, Susanne (2017): Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik. In: leseforum.ch, S. 1–15, S. 10, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf [22.04.2024].

66 Groeben/Hurrelmann 2006, S. 15; dazu auch Kammler 2006, S. 9 ff.

reflexiven Analyse dieser Entwicklungsprodukte für die Praxis leisten die einzelnen Wissenschaften parallel relevante Bezüge für die Theorieentwicklung.⁶⁷

Es geht nicht um die Umformung, sondern die sozialwissenschaftliche Erweiterung der Disziplin.⁶⁸ Literatur, und damit die Erforschung von inklusiven Lehr-Lernarrangements, erfordern ein maximales Perspektiven- und Methodenspektrum.⁶⁹ Modellentwicklung, und die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements, war schon immer Aufgabe der Literaturdidaktik – nicht erst seit der Output-Orientierung.

Auch wenn sich die Beziehung zwischen Grundlagenforschung und Bildungspraxis in den letzten Jahren aus dem Blickwinkel der Bildungssteuerung weiter angenähert hat, können die großen Large-Scale Assessments (u.a. PISA, NEPS, VERA, IQB-Bildungsmonitoring) nur begrenzt beschreibende Aussagen über die unterrichtliche Praxis und die einflussnehmenden Faktoren machen.⁷⁰ Die Lehr-Lernforschung musste sich in der Vergangenheit immer wieder der Kritik stellen, dass zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis eine Lücke existiert.⁷¹ Sowohl von Seiten der Forschung als auch von Seiten der Praxis wird daher schon länger eine intensivere Verzahnung der Domänen gefordert. Zum einen die Anpassung fachwissenschaftlicher Diskurse an die Pra-

67 Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU)* 65(8), S. 452–457, S. 452.

68 Vgl. Bremerich-Vos, Albert (2002): Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 5)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16–29, S. 25; Dannecker 2012, S. 7. Das kontroverse Spannungsverhältnis geht auf Diltheys (1894) Ausspruch: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir." (S. 144) zurück. Vgl. Dilthey, Wilhelm (1894/1990): *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. In: Misch, Georg (Hrsg.): *Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 5*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 139–236. Es ist in seinem Dualismus für die Literaturdidaktik als "dysfunktional, unnötig, inadäquat" (S. 287) zu verbuchen. Vgl. Groeben, Norbert (2006): *Wissenschaftstheorie: Grundlagen für eine Verbindung von empirischen und hermeneutischen Traditionen*. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa, S. 287–306.

69 Vgl. Groeben 2006, S. 287.

70 Vgl. Prediger, Susanne/Parchmann, Ilka/Hammann, Marcus/Frederking, Volker (2016): *Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis*. In: *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 405–435, S. 405, http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-BMBF-Forum-Fachdidaktik_Prediger_etal.pdf [22.04.2024].

71 The Design-Based Research Collective (2003): *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. In: *Educational Researcher* 32(1), S. 5–8, S. 5.

xis⁷² und zum anderen die Ausrichtung der Wissenschaft an konkrete Unterrichtssituationen – reine Diagnostik entwickelt Unterricht nicht weiter.⁷³

Die vorliegende *Entwicklungsforschungsarbeit* befindet sich im Spektrum von Forschung und Entwicklung. Das theoretisch-konzeptionell verdichtete Lehr-Lernarrangement wird in der Praxis erprobt und evaluiert und die Erkenntnisse in die Theorie zurückgeführt. Die forschungsmethodische und -programmatische Design-based-Research-Ausrichtung der *Fachdidaktischen Entwicklungsforschung* unterstützt diese Position im Erkenntnisprozess und zielt auf das didaktische Design und die Beforschung eben dessen ab.⁷⁴ Dieser entwicklungs- und designorientierte Ansatz lehnt sich lerntheoretisch an die didaktische Rekonstruktion, ausgehend von einem konzeptuell veränderten Verstehen der Vorstellungsdimension der achtziger und neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Lehr-Lern-Prozessen und deren Umdeutung, Veränderung, Schärfung und Redefinition an.⁷⁵ In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist

-
- 72 Vgl. Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 13(1), S. 59–81; Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 13(1), S. 7–20; Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildungsphilosophie – Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 15(2), S. 403–407.
- 73 Vgl. De Jong, Onno/Kortland, Koos/Waarlo, Arend J. (Hrsg.) (1999): Bridging the Gap between Theory and Practice: Research says to the Science Teacher. Hong: Kong: ICASE; Burkhardt, Hugh/Schoenfeld, Alan H. (2003): Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. In: Educational Researcher 32(9), S. 3–14; Groeben/Hurrelmann 2006, S. 14; Prediger et al. 2012, S. 452; Wilhelm, Thomas/Hopf, Martin (2014): Design-Forschung. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 31–46; Dube, Juliane (2018): Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–64, S. 49.
- 74 Vgl. Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2006): Educational Design Research. London: Routledge; Prediger, Susanne/Link, Michael (2012): Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegung (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 2). Münster/New York: Waxmann. S. 29–46, S. 29; Dube/Prediger 2017, S. 3; Dube 2018.
- 75 Vgl. Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): Accommodation of a scientific conception. Toward a theory of conceptual change. In: Science Education 66(2), S. 211–227; Watts, Mike/Bentley, Di (1994): Humanizing and feminizing school science: Reviving anthropomorphic and animistic thinking in constructivist science education. In: International Journal of Science Education (IJSE) 16(1), S. 83–97; Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für na-

das Interesse an diesen Ansätzen seit der Jahrtausendwende stetig gewachsen.⁷⁶ In den Fachdidaktiken ist diese Entwicklung vor allem seit den zehner Jahren des gegenwärtigen Jahrhunderts aus der Richtung der Mathematikdidaktik zu beobachten⁷⁷, während er für die inklusiven Literaturdidaktik noch relativ neu ist.⁷⁸

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag für die Etablierung einer empirisch ausgerichteten Forschungspraxis in der inklusiven Fachdidaktik. Damit folgt sie gleichzeitig

-
- turwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN) 3(3), S. 3–82, S. 13; Dube/Prediger 2017, S. 4–5.
- 76 Siehe hierzu u.a. Akker, Jan van den (1999): Principles and Methods of Development Research. In: Akker, Jan van den/Branch, Robert M./Gustafson, Kent/Nieveen, Nienke/Plomp, Tjeerd (Hrsg.): Design Approaches and Tools in Education and Training. Dordrecht: Springer, S. 1–14; Educational Researcher (2003) 32(1), <https://journals.sagepub.com/toc/edra/32/1> [22.04.2024]; The Journal of Learning Sciences (2004) 13(1); für die deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften: Fischer, Frank/Waibel, Mira/Wecker, Christof (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 8(3), S. 427–442; Reinmann, Gabi (2017): Design-Based Research. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 49–62, S. 49, <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8423> [22.04.2024]; Reinmann, Gabi (2018): Reader zu Design-Based Research. Hamburg, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [22.04.2024].
- 77 Siehe hierzu u.a. Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (2012) (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegung (Fachdidaktische Forschung, Bd. 2). Münster/New York: Waxmann; Prediger/Link 2012; Prediger et al. (2012; 2016); Komorek, Michael/Prediger, Susanne (2013) (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschung, Bd. 5). Münster/New York: Waxmann; Hußmann, Stephan/Nührenbörger, Marcus/Prediger, Susanne/Selter, Christoph (Hrsg.): Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts. Wiesbaden: Springer.
- 78 Vgl. u.a. Dube/Prediger 2017; Dube 2018; Dube, Juliane/Hußmann, Stephan (2019): Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In: Priebe, Claudia/Mattiesson, Christiane/Sommer, Katrin (Hrsg.): Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen Praxisbezogene Anwendungsaspekte Zielgruppenorientiertes Publizieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–35; Lewald-Romahn 2021; Albrecht, Christian (2022): Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: Metzler; Dannecker, Wiebke (2022): Perspektiven für empirisch und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 141–151. Ähnliches ist für die Sonderpädagogik auszumachen.

dem Forschungsappell die Lehr-Lernforschung aus fachdidaktischer Sicht zu erforschen, da dort der (Unterrichts-)Inhalt eine andere Akzentuierung erfährt als in den Bildungs-, Erziehungs- oder Rehabilitationswissenschaften.⁷⁹ Dies löst die "konkurrierende Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung"⁸⁰ dahingehend auf, als dass die Dimensionen Theorie und Praxis konsequent innerhalb des Forschungsprozesses zusammengedacht werden.⁸¹ Demzufolge liegt dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsverständnis zugrunde. Dies begründet sich aus dem Postulat der Prozessualität von Unterrichtsforschung und der Alltagsnähe. Das bedeutet, dass die Schüler:innen in ihrer lebensweltlichen Umgebung und in ihrem situativen Handeln untersucht werden, um die Ergebnisse und die Alltagssituation miteinander reflektiert beurteilen zu können.⁸² Es wird nicht gefragt *was* 'besser' ist, sondern *wie* ein konkretes Bildungsproblem gelöst werden kann. Unter Zuhilfenahme des in dieser Arbeit entwickelten *DiaMantEn-Modells* (Kap. 4.2.2), einem Design-based Research-Modell für die inklusive Fachdidaktik, wird der entwicklungsforschungsmethodische Rahmen gespannt. Die generierten Daten werden mittels der qualitativ orientierten Inhaltsanalyse⁸³ ausgewertet und in die Theorie zurückgeführt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Entwicklungsforschungsarbeit zielt auf eine theoretisch-konzeptionelle und empirische Entwicklung und Beforschung eines Lehr-Lernarrangements ab, um den Grundstein für eine inklusive Balladenkulturdidaktik zu legen. Die Ergebnisse sollen literatur- und mediendidaktisch anschlussfähig sein und es soll ein Praxisbeitrag entstehen.

Um die Kristallisationspunkte einer inklusiven Balladenkulturdidaktik diskutieren zu können, ist diese Arbeit in vier Bereiche aufgeteilt:

Abschnitt A beinhaltet die *Hinführung und Zielklärung* der Arbeit. Dieser Abschnitt bildet den einleitenden Teil, um die Relevanz des Forschungsvorhabens aufzufächern und die fachdidaktische und gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit herauszustellen.

Abschnitt B umfasst die *theoretischen Grundlagen* der Arbeit. Hierzu gehört die Klärung des Inklusionsverständnisses und der Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts (Kap. 2.1). Dabei werden die sonderpädagogischen Theoriebezüge in ihrer

79 Vgl. Dube/Prediger 2017, S. 10.

80 Ebd., S. 3.

81 Vgl. ebd.; siehe dazu auch Dube 2018, S. 49 f.

82 Vgl. Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 19, 23. Mayring bezeichnet dies gleichermaßen als *Postulat Nr. 5*.

83 Vgl. Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17.

Bedeutung für die vorliegende Arbeit einbezogen und reflektiert (Kap. 2.2) und die Ballade und der Film sachanalytisch diskutiert (Kap. 2.3).

Das Ziel dieses Abschnitts ist die fachdidaktische Begründung einer theoretisch-konzeptionellen Basis für den inklusiven Balladenunterricht, um die Überlegungen in der *Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation* bündeln zu können (Kap. 2.3.2.6).

Abschnitt C stellt methodologische, methodische und strukturelle Überlegungen zur Diskussion. Dieser Abschnitt zielt auf die forschungsmethodische Begründung ab. In diesem Abschnitt wird in die neue Vorstellung des Lehr-Lernarrangements als *Möglichkeitsraum* (Kap. 3.1) eingeführt und die für die Arbeit bedeutsamen Design-Prinzipien, die strukturell und handlungsleitend den Forschungsrahmen der vorliegenden Arbeit führen, dargelegt (Kap. 3.2; 3.3). Den Schwerpunkt bildet die Darstellung der Entwicklung des theoriegeleiteten Lehr-Lernarrangements – mit Bezug auf die *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* (Kap. 4).

Der Mittelpunkt der Auseinandersetzung ist dabei die Darstellung der Design-Zyklen und der eigene forschungsmethodische Ansatz – das *DiaMantEn-Modell* (Kap. 4.1; 4.2). Der Umgang mit den Methoden zu Datenerhebung und Datenauswertung stellt den Abschluss dieses Kapitels dar (Kap. 5).

Abschnitt D fächert die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf (Kap. 6; 7; 8). Am Ende eines jeden Ergebniskapitels werden die Forschungs- und Entwicklungsfragen zur Diskussion gestellt und mit den in Abschnitt B aufgestellten und in C diskutierten Design-Prinzipien (Kap. 3.2; 4.2.3) abgeglichen. Diese Kapitel bilden als Konnex die (Weiter-)Entwicklungsdimensionen und die Vernetzung von Theorie und Praxis (Kap. 6.2; 7.2; 8.2; 8.4).

Im Anschluss an die empirischen Ergebnisse werden die einzelnen Kristallisationspunkte der vorliegenden Arbeit – wie in einem Kaleidoskop – zusammengeführt, um die lokale Theoriebildung, Abschluss- und Anschlussfragen und die Bedeutung für die Schulpraxis zu resümieren (Kap. 9).

B Theoretische Fundierung

2 Inklusion und Literaturunterricht – konzeptionelle Überlegungen

"Bildung versteht sich als Selbstbildung, als Möglichkeitsraum für individuelle Entwicklung."⁸⁴

Das einleitende Zitat umreißt mehrere für diese Arbeit bedeutsame Begriffe: erstens den Bildungsbegriff⁸⁵ – im Gegensatz zum latent dominanten Begriff der (sonderpädagogischen) Förderung⁸⁶; zweitens die Sichtweise auf Lehr-Lernarrangements im inklusiven Literaturunterricht als "Möglichkeitsräume"⁸⁷; drittens die individuelle Entwicklung, gelesen als potenzialorientierte Entwicklungsschritte der einzelnen Schüler:innen, in eben diesen. In Deutschland wird Inklusion vor allem entlang des Artikels 24 (Bildung), seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)⁸⁸ 2009, und des nach aufsteigender Klassenstufe immer stärker separierenden deutschen Schulsystems geführt.⁸⁹ Inklusion ist gleichermaßen Schlagwort und Politikum in Fragen nach schuli-

-
- 84 Werner, Birgit (2011): Didaktik und Förderung unter erschwerten Bedingungen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer, S. 43–66, S. 59.
- 85 Klafki, Wolfgang (1963/1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- 86 Vgl. Böing, Ursula/Terfloth, Karin (2013): 'Gedichte lesen, erleben und handelnd erleben'. Elementarisierung als Schlüssel für den Literaturunterricht. In: Lernen konkret 32(3), S. 24–30, S. 26.
- 87 Feuser 2011, S. 88; ähnlich dazu Feuser, Georg (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 17(3), S. 156–165; Feuser, Georg (2013a): Die 'Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand' – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg/Kutscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7). Stuttgart: Kohlhammer, S. 282–293, S. 289; aus literaturdidaktischer Sicht Frickel 2020; Frickel, Daniela A. (2022): Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 103–119, S. 108, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>; siehe dazu auch Frickel, Daniela A. (2024): Literatur im Möglichkeitsraum. Die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur. In: Häcker, Thomas/Köpfer, Andreas/Rühlow, Daniel/Granzow, Stefanie (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 107-119, DOI: 10.25656/01:29112; 10.35468/6078-07.
- 88 Vgl. CRPD 2006; UN-BRK 2018. Es handelt sich bei der UN-BRK, mit Bezug auf die juristische Nomenklatur, um einen Artikel (Art.) und keinen Paragraphen (§).
- 89 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf

scher Teilhabe, Ressourcenverteilung und Bildungsgerechtigkeit. Gleichzeitig wird sie – sowohl in der Sonderpädagogik als auch über sie hinaus – auch vereinzelt als "unscharfe[r] bis konturlose[r] Modebegriff"⁹⁰ oder "Paradiesmetapher"⁹¹ kritisiert. In der Beschäftigung mit Inklusion kommt man daher nicht umhin, eine gewisse "Ambivalenz und Widersprüchlichkeit"⁹² und Schnittmengen von "Differenz und Differenzierungsprozesse[n]"^{93 94} zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik zu diskutieren⁹⁵ (Kap. 2.1), um Spannungslinien zwischen Individualisierung von Lernprozessen und Stundenziel- und Kompetenzzielorientierung⁹⁶ in einer inklusiven Balladenkulturdidaktik zu berücksichtigen (Kap. 2.2; 2.3). Das Ziel des Abschnitts B ist die Herausarbeitung einer theoretisch-konzeptionellen Basis für die inklusive Balladenkulturdidaktik, um im weiteren Verlauf der Arbeit Design-Prinzipien formulieren zu können (Kap. 3).

2.1 Inklusiver Literaturunterricht und inklusive Bildung

Diese Arbeit spricht sich für eine *inklusive Literaturdidaktik* aus. Dass bei dieser Attribuierung streng genommen nicht die fachlichen Inhalte oder die Fachdidaktik des be-

-
- (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 59–77, S. 59.
- 90 Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68–84, S. 68.
- 91 Jantzen, Wolfgang (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–76.
- 92 Ellger-Rüttgardt, Sieglinde L. (2016): Historischer Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–27, S. 17.
- 93 Ebd., S. 18.
- 94 Vgl. Hofer, Ursula (2004): Sonderpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 887–902.
- 95 Vgl. Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck, S. 97–133; Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdekonstruktion einer Idee. In: Beyrau, Dietrich/Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte (Ordnungssysteme. Studien zur Ideengeschichte der Neuzeit, Bd. 20). München: Oldenbourg, S. 497–520, S. 497–498; Ellger-Rüttgardt 2016, S. 17–18.
- 96 Vgl. Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 89; Ritter, Michael (2019): Zwischen Kompensation und Diversifizierung. In: informationen zur deutschdidaktik (ide) 43(4), S. 17–24, S. 19–20.

zunehmenden Unterrichtsfachs, sondern die Lernprozesse inklusiv sind, wird aus der Disziplin heraus beantwortet: Die inklusive Literaturdidaktik wird als Fachzweig der Germanistik im Allgemeinen und – als vergleichsweise junges Forschungsfeld – der Deutschdidaktik im Besonderen betrachtet.⁹⁷ Die Arbeit folgt der Ansicht, dass "Theorien und Methoden [...] an das Paradigma der Inklusion akkommodiert werden müssen und können"⁹⁸. Dementsprechend wird in diesem Abschnitt zunächst das allgemeine Inklusionsverständnis dargelegt (Kap. 2.1.1; 2.1.2). Anschließend werden die Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts als Fachunterricht in der Sekundarstufe I diskutiert (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Inklusionsverständnis und Bezug zum Bildungsbegriff

Der Zugriff zum Inklusionsbegriff erfolgt in dieser Arbeit über den Bildungsbegriff. Die Herausforderung bei der Verwendung des Bildungsbegriff ist, dass er wechselseitig aus dem Verständnis seiner Zeit heraus betrachtet werden muss und "nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematischen-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden [kann]"⁹⁹.¹⁰⁰ Ohne Zweifel ist *Bildung* ein pädagogischer Grund- und Kernbegriff, der diverse Nuancierungen aufweist, sodass in dieser Arbeit nur *eine* Betrachtung angerissen werden kann. Dieser Arbeit liegt damit ein dynamischer und subjektbezogener Bildungsbegriff¹⁰¹ zu Grunde, der sich auf die "Kategoriale Bildungstheorie"¹⁰² von Klafki (1963/1975) bezieht und innere und äußere Vorgänge betrachtet (Abb. 1).

Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen [...] Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit 'erschließen', und dieser Vorgang ist [...] nichts anderes als das Sich-erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlaubnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.¹⁰³

97 Und nicht eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik oder eine Literaturdidaktik in der Inklusion. Damit wird sich offensiv der Rückfrage gestellt, ob das Etikett 'inklusive' überhaupt notwendig sei. Siehe hierzu auch: Merz-Atalik, Kerstin (2019): Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für 'inklusive' Schulen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–32, S. 26.

98 Fricke/Kagelmann 2016, S. 12.

99 Vgl. Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17., aktualisierte und vollständig bearbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 74.

100 Vgl. Biewer, Gottfried (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81.

101 Saalfrank, Wolf-Thorsten/Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Schöningh, S. 15.

102 Vgl. Klafki 1963/1975, S. 43.

103 Ebd.

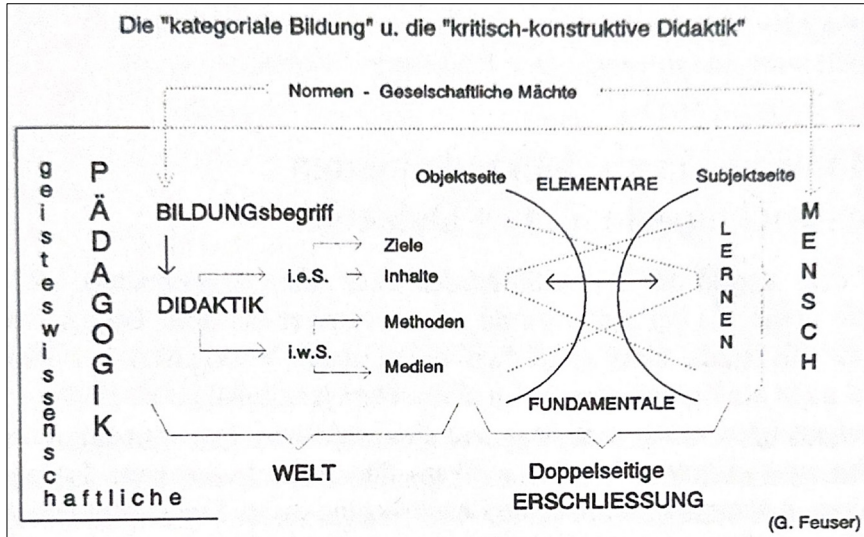


Abb. 1: Kategoriale Bildung (Feuser 1998, S. 27)

Damit wird einerseits das Subjekt im Zentrum seines individuellen Lernprozesses verortet, andererseits ergibt sich eine wechselseitige Korrespondenz zwischen dem Subjekt und der interagierenden Welt als Wirklichkeitsraum.¹⁰⁴ Mensch und (Um-)Welt sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern sie sind im Zuge "doppelseitige[r] Erschließung"¹⁰⁵ als miteinander verbunden zu verstehen. Bildung erschließt sich demzufolge "indem sich dem Menschen 'Welt' und der Mensch sich der 'Welt'"¹⁰⁶ öffnet und ihr neugierig begegnet (Abb. 1). Bildung stellt damit

niemals eine spezifische Möglichkeit [dar,] die nur für bestimmte Schichten bzw. Menschen mit bestimmten Eigenschaften gelten, [so] hat Bildung eine universale Bedeutung, der somit *jeder Mensch* teilhaftig werden kann.¹⁰⁷

Bildung hat damit nicht nur eine demokratische Dimension, sondern ist gleichsam eine Haltung, "die sich selbst als dynamisch, wandungsfähig (damit historisch) und offen versteht."¹⁰⁸ Der Bildungsbegriff wird in dieser Arbeit damit im Sinne der "kritisch-

104 Vgl. Saalfrank/Zierer 2017, S. 15.

105 Klafki 1963/1975, S. 43.

106 Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 19–35, S. 27.

107 Saalfrank/Zierer 2017, S. 15. Herv. d. Verf.

108 Feuser 1998, S. 27.

konstruktive[n] Didaktik"¹⁰⁹ definiert, um das "Ziel der Befähigung aller Lernenden zu wachsender *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidaritätsfähigkeit*"¹¹⁰ hervorzuheben. Damit wird sich gegen die latent dominante Überbetonung des Begriffs der (sonderpädagogischen) Förderung¹¹¹ ausgesprochen und zugleich der Sicht von Böing/Terfloth (2013), ihrerseits angelehnt an Klafki zu verstehen, gefolgt:

Während 'Förderung' einseitig die vermeintlichen Defizite in verschiedenen Entwicklungsbereichen fokussiert und auf eine rein formale Bildung abzielt, wird mit dem Begriff der 'kategorialen Bildung' und der 'doppelseitigen Erschließung' der Blick auch auf materiale Bildungsinhalte gelenkt.¹¹²

Die implizite Verbindung von kognitiven Leistungen und schulischen bzw. fachlichen Inhalten, die einen defizitorientierten Kern trägt, soll damit zugunsten einer potenzialorientierten Sicht auf alle Schüler:innen überwunden werden.¹¹³ Statt in kontrastierenden Dimensionen zu denken, die indirekt das defizitorientierte medizinische Modell aufrecht erhalten¹¹⁴, und kontinuierlich zu fragen, wie einzelne Schüler:innen gefördert werden müssen, um den Stand anderer zu erreichen, rückt damit in den Mittelpunkt, was der:die einzelne Schüler:in bereits kann und wohin er:sie als nächstes im Bildungsprozess gehen könnte.¹¹⁵ Nicht der Vergleich, sondern die Potenziale des:der Einzelnen sind damit im Vordergrund. Damit ist nicht mehr allein das Ziel entscheidend, sondern der Lernprozess, der individuelle Lernweg und die Betonung, dass jedes Kind alles lernen kann und darf – ohne Absprache des Verständnisses a priori. Ohne den historischen Ausbildungsprozess der Sonderpädagogik in Gänze aufzuarbeiten, ist hervorzuheben, dass das Bewusstsein einer allgemeinen Bildsamkeit von beeinträchtigten Kindern als wegweisend anzuerkennen ist. Es ist spätestens ab dem 18. Jahrhundert die wichtigste Voraussetzung auf ein

109 Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 83.

110 Feuser 1998, S. 28. Herv. i. Orig.

111 Es ist sich zudem vor Augen zu führen, dass *Förderung* kein genuin pädagogisch-didaktischer Terminus – wie bspw. *Bildung* – ist. Der Begriff verdankt seine Popularität insbesondere den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und den Dokumenten der Kultusministerkonferenz der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts: *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* (1973), *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* (1972) und *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (1994). Siehe dazu auch Biewer 2017, S. 89 f.

112 Böing/Terfloth 2013, S. 26.

113 Vgl. ebd.

114 Vgl. Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100, S. 87.

115 Vgl. Kap. 2.2.1 und die *Zone der nächsten Entwicklung* (ZdnE).

Recht auf Bildung von beeinträchtigten Kindern¹¹⁶ und mündet im deutschsprachigen Raum des 20. Jahrhunderts in den integrativen Bestrebungen der Elternverbände der sechziger und siebziger Jahre.¹¹⁷ Von der selbstorganisierten Bewegung bis hin zur schulgesetzlichen Verankerung¹¹⁸ – aus dieser Sichtweise heraus ist der heterogenitäts-erweiternde Weg als bisher erfolgreich zu verstehen.

Diese Arbeit folgt einem *bildungsbezogenen Inklusionsbegriff*, der mit dem Einbezug des Bildungsgerechtigkeitsbegriffs das soziologische Grundverständnis dieser Arbeit konturiert. Dies vereinbart sich grundständig mit der Sichtweise von Ainscow/Booth/Dyson (2006).¹¹⁹

(Bildungs-)Gerechtigkeit und (Chancen-)Gleichheit sind dabei zu unterscheiden. *Bildungsgerechtigkeit* meint einen "Spezialfall der Forderung nach Gerechtigkeit [...] und geht auf die seit den späten sechziger Jahren diskutierte Chancengleichheit im Bildungswesen zurück"¹²⁰. Gerechtigkeit wird, mit Rückgriff auf Dux (2019), verstanden,

allen die Möglichkeit zu geben, sich so in die Gesellschaft zu integrieren, dass sie an den ökonomischen und kulturellen Errungenschaften der Gesellschaft einen hinreichen Anteil haben.¹²¹

-
- 116 Biewer 2017, S. 82, 157. Dies ist gerade deshalb bedeutsam, da beeinträchtigten Kindern so überhaupt die Rolle des Schülers zugeschrieben werden konnte. Sie galten nicht mehr von Bildung gänzlich ausgeschlossen. Die Bildungsprozesse wurden unterschiedlich schnell aufgegriffen, der Fokus lag zunächst auf dem somatischen Bereich. An dieser Stelle wurde bewusst auf die Gender-Schreibweise verzichtet, da das historische Gendern eine historisch-kritische Verzerrung beinhalten würde. Siehe hierzu weiterführend Gstach, Johannes (2016): Die Entstehung der Heilpädagogik. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–32.
- 117 Vgl. Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München: Beltz Juventa; Biewer 2017, S. 157.
- 118 (SchulG NRW) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005/2021). § 2 Abs. 5. Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader> [22.04.2024].
- 119 Vgl. Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Tony (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, S. 13, 19 ff. Insbesondere die Perspektiven von *Inclusion as developing the school for all*, *Inclusion as 'Education for All'* und *Inclusion as a principled approach to education and society* sind hier gemeint.
- 120 Dederich, Markus (2016a): Bildungsgerechtigkeit. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–101, S. 92.
- 121 Dux, Günter (2019): *Warum denn Gerechtigkeit – Die Logik des Kapitals*. Die Politik im Widerstreit mit der Ökonomie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9. Das generelle Problem sieht Dux vor allem im Zugang zur Marktwirtschaft und dem (ethisch-moralischen) Strukturproblem an der Teilnahme. Gänzlich ausgeschlossen wird in seiner Sichtweise eben das Subjekt, welches keinen Zugang zum Arbeitsmarkt erhält und damit an den Rand der Marktwirtschaft und somit an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird.

Bildung wird aus menschenrechtlicher Perspektive gelesen und gilt als "Grundvoraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben"¹²². Sie akzentuiert damit gleichermaßen einen politisch-demokratischen Impetus. Bildung hat eine historische Ungleichheitsdimension und wird dann zum Privileg, wenn nicht alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen Anspruch auf sie haben. "Chancengleichheit"¹²³, als Schlagwort der UN-BRK, muss dabei reflektiert werden. Feuser (2017) verweist hierbei kritisch auf Bourdieu (2001):

Bourdieu (2001) bezeichnet Chancengleichheit in seinen Arbeiten zur Bildungssoziologie als Illusion und als einen 'der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung', die 'der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht'.¹²⁴

Der Begriff der Chancengleichheit mag politisch eine gewisse sprachliche Attitüde aufweisen, er ist jedoch dahingehend störanfällig, als dass er ein eklatantes Spektrum von Ungleichheit aufmacht. Im Grunde könnte nur ernüchternd festgestellt werden, dass kein Mensch in keinem Kontext jemals identische Ausgangsbedingungen hat.¹²⁵ Keinem:r Schüler:in hilft eine Forderung nach absoluter Chancengleichheit, da Literaturunterricht nur *ein* Teil in der Lebenswirklichkeit eines Kindes darstellt und ungleiche Situationen, die es gibt und immer geben wird, niemals vollständig aufgelöst werden können. In dieser Arbeit wird daher nicht der Begriff der Chancengleichheit verwendet, sondern es wird sich dem Begriff der *Bildungsgerechtigkeit* zugewandt, der sich auf *partizipative Teilhabe* an (literarischen) Bildungsprozessen bezieht. Ohne diese Reflexion und die lose Forderung auf Einbezug aller in allen Bereichen verklärt sich der Inklusionsbegriff sonst zur Phrase, "zum Himmelreich auf Erden, zur 'Paradiesmetapher'"¹²⁶ oder einem "Inklusionismus"^{127, 128}.

-
- 122 Burckhart, Holger/Jäger, Bennet (2016): Menschenrechte. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–92, S. 87.
- 123 UN-BRK 2018, S. 5 et passim.
- 124 Bourdieu 2001, zit. n. Feuser, Georg (2017a): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Eröffnungsvortrag bei der Projekttagung und dem Wissenschaftsforum 'Planung von Unterricht für heterogene Gruppen – im Gespräch mit Georg Feuser' am 18. und 19. Mai 2017 an der Universität Rostock, S. 1–17, S. 2, <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostck-18-05-2017.pdf> [22.04.2024].
- 125 Bourdieu begründet diese Feststellung am Beispiel der unterschiedlichen Einnistungspunkte zweier genetisch identischer Embryonen im Uterus der Mutter.
- 126 Jantzen 2017, S. 55.
- 127 Feuser, Georg (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik 51(2), S. 118–125; siehe dazu auch Dannecker 2020, S. 4.
- 128 Vgl. Lanwer, Willehad (2017): Wenn Inklusion zur Phrase wird... Anmerkungen zur Trivialisierung eines gesellschaftlichen Schlüsselproblems. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 13–30, S. 18.

Damit wird auch das Paradigma um soziale (Un-)Gleichheit einbezogen. Bildungssysteme sind per se soziale Systeme, die mit Zugehörigkeiten, Schranken und/oder Zugängen versehen sind und gesellschaftlich aus- und verhandelt werden.¹²⁹ In diesem Zusammenhang ist häufig der von Luhmann geprägte Inklusionsbegriff in der fachdidaktischen Diskussion zu lesen, der Inklusion und Exklusion als Dual gegenübersetzt. Dieser Ansicht folgt die vorliegende Arbeit nur bedingt, da es sich um einen *systemtheoretischen Inklusionsbegriff*¹³⁰ handelt, dessen Grundlage die brasilianischen Favelas sind und nicht das Schulsystem. Aus schulsystematischer Sicht bleibt die Frage offen, wie das (Bildungs-)System *im* (föderalen) System *im* (Einzelschul-)System *im* Klassenraum als gesellschaftlichem Mikrosystem immer wieder neu verhandelt wird. Luhmanns "differenzbildendes Grundverständnis"¹³¹ denkt nur bedingt vom substanziiell Umfassenden.¹³² Es zieht u.a. die Problematik von Exklusionsbereichen als "schwarze[] Löcher[]"¹³³ nach sich, ebenso die umgekehrte Kritik, dass jeder in irgendeiner Weise in irgendein Teilsystem inkludiert ist. Literaturunterricht ist ein staatlicher und curricular festgehaltener (Bildungs-)Prozess (Makro- und Mesoebene), der durch diverse Akteur:innen ausgeführt wird (Mikroebene), bei dem ganz unterschiedliche 'Pläne' einwirken (z.B. Bildungsstandards, Curricula, heimlicher Lehrplan). Eine reine Dualität greift in einem derartig komplexen Netz schlicht zu kurz, da das Inklusionsverständnis vielmehr zwischen verschiedenen Ansichten changiert.

Das wird bereits durch das Begriffspaar Teilnahme/Teilhabe deutlich. Die Teilnahme am Literaturunterricht ist zwar nicht exkludierend, aber auch nicht inklusiv. Bildungsbezogene Inklusion – als partizipative *Teilhabe* – grenzt sich von rein anwesender

-
- 129 Vgl. Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. München: utb; Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Thoms, Sören/Werning, Rolf (2018): Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9–58, S. 11.
- 130 Vgl. Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hrsg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–45; Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 131 Jantzen, Wolfgang (2010): Integration und Exklusion. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, S. 96–104, S. 100.
- 132 Vgl. Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Springer, S. 40; Biermann, Julia/Pfahl, Lisa (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–207, S. 205.
- 133 Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie (Global Studies & Theory of Society, Bd. 1). 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript, S. 60.

Teilnahme am (Regel- bzw. Fach-)Unterricht qua Begriffsdefinition¹³⁴ ab. An dieser Stelle wird sich für den bildungspolitischen Rahmen der Netzwerktheorien ausgesprochen und der Bezug zu Ziemer (2008; 2018; 2020)¹³⁵ gesucht, die, unter Rückgriff auf den von Bourdieu (1983; 1993) geprägten Kapitalbegriff¹³⁶ und die soziale Feldtheorie¹³⁷, Inklusion als Prozess in einem komplexen Akteur:innennetzwerk versteht. Die soziologische Diskussion dieses Ansatzes findet für die Modellentwicklung dieser Arbeit keine Berücksichtigung, der grundsätzlichen Haltung wird jedoch gefolgt, gleichermaßen bietet sie sich für weiterführende Betrachtungen an.¹³⁸

Der mit dem bildungspolitischen Inklusionsbegriff verbundene Begriff *Inclusive Education*¹³⁹ ist von einer politischen Perspektivierung geprägt. Diese Verzahnung ergibt sich durch den Impetus "Education for all"¹⁴⁰ der UNESCO und die Debatten um

134 Hinz 2002, S. 359.

135 Vgl. Ziemer, Kerstin (2008): Entwicklungsorientierung und Differenzierung in didaktischen Prozessen. In: Dies. (Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 161–172, S. 166 ff; Ziemer, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91 ff; Ziemer, Kerstin (2020): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In: *Zeitschrift für Inklusion 2*, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/572> [22.04.2024].

136 Vgl. Bourdieu, Pierre (1983/2012): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242. Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital.

137 Vgl. Bourdieu, Pierre (2011): *Über einige Eigenschaften von Feldern*. In: Ders.: *Soziologische Fragen*. Hrsg. v. Hella Beister und Bernd Schwibs. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–114. Die *Feldtheorie* geht mit der Kapitaltheorie einher, die davon ausgeht, dass die Gesellschaft in verschiedene Bereiche strukturiert/gegliedert ist, die unter jeweils eigenen Strukturlogiken im Feld agieren und verschiedene Kapitalarten zur Verfügung haben. Siehe hierzu weiterführend Anheier, Helmut K./Gerhards, Jürgen/Romo, Frank P. (1995): *Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields. Examining Bourdieu's Social Topography*. In: *American Journal of Sociology (AJS)* 100(4), S. 859–903, S. 860 f.

138 Ein noch viel stärkeres Zusammendenken der sozialen Netzwerktheorie und Netzwerkanalyse und des bildungspolitischen Inklusionsdiskurses erscheint in weiterführenden Diskussionen um Inklusion und Deutsch- bzw. Literaturunterricht sinnig.

139 Vgl. Biewer, Gottfried/Schütz, Sandra (2016): *Inklusion*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–131, S. 123; Lütje-Klose et al. 2018, S. 11–13. Der Begriff kam als *Inclusion* im ausgehenden 20. Jahrhundert, im Zuge der Diskussion um Schüler:innen mit *special educational needs*, in nordamerikanischen Bildungskontext auf und löste rasch die Begriffe *Mainstreaming* (USA) und *Integration* (GB) in den Neunzigern ab. Siehe hierzu weiterführend Campbell, Carol (2002): *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education.

140 (UNESCO a) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [22.04.2024]; (UNESCO b) United Nations

Bildung von Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen seit den frühen Nullerjahren mit den Kategorien der OECD¹⁴¹. Obgleich *Inclusive Education* bereits Mitte der 90er-Jahre ein inhaltlicher Auseinandersetzungspunkt war, wurde die öffentliche Diskussion in Deutschland erst ab 2009, im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK und der damit verbundenen Anerkennung durch Bundesregierung und Bundesrat, für das deutsche Bildungssystem intensiviert. Besonders hervorgehoben wurde Artikel 24 Absatz (a), der Einbezug von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in das Regelschulsystem.¹⁴² Denn durch Unterzeichnung der Konvention hat sich Deutschland als Vertragsstaat zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems rechtlich verpflichtet.¹⁴³ Damit ist die Diskussion in das Zentrum der schulischen Auseinandersetzung und der Fachdidaktiken gerückt.

(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities *are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education*, on the basis of disability [...].¹⁴⁴

Die UN-BRK hat einen völkerrechtlichen¹⁴⁵ Status und reiht sich in eine Reihe von Deklarationen im übergeordneten "Menschenrechtskanon"¹⁴⁶ ein. Der Artikel 24 ist dabei

-
- Educational, Scientific and Cultural Organization (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf [27.05.2021]; (UNESCO c) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> [22.04.2024]; Biewer, Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–24, S. 12. Für die Entwicklung und Popularität des Inklusionsbegriffs wird insbesondere das *Salamanca Statement* (1994) hervorgehoben. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch diese Erklärung noch nicht ganzheitlich inklusiv dachte. Straßenkinder und indigene Gruppen wurde bspw. nur in einer Fußnote erwähnt.
- 141 (OECD/CERI) Organization for Economic Co-operation and development/Centre for Educational Research and Innovation (2005): Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators. Paris. Hier wird noch zwischen 'disabilities' und 'learning difficulties' unterschieden.
- 142 Vgl. CRPD 2006; Biermann/Pfahl 2016, S. 201; UN-BRK 2018; Lütje-Klose et al. 2018, S. 13.
- 143 Vgl. Bericht der Bundesregierung über ihre Menschenrechtspolitik (2014): 11. Bericht. Berichtszeitraum 1. März 2012 bis 28. Februar 2014. Hrsg. v. Auswärtigen Amt, S. 36 f, <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/216946/8c6fa08a25e056af85bfaef4854e468d/mrb-11-data.pdf> [22.04.2024].
- 144 CRPD 2006, Art. 24, Abs. 2a). Herv. d. Verf.
- 145 Als Meilenstein ist die Weltkonferenz der Menschenrechte (1993) zu nennen. Siehe hierzu weiterführend (DGVN) Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (1994): *Gleiche Menschenrechte für alle. Dokumente zur Menschenrechtsweltkonferenz der Vereinten Nationen in Wien 1993*. Hrsg. v. Ders., https://menschenrechte-durchsetzen.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschenr_durchsetzen/bilder/Menschenrechtsdokumente/2.1_Wiener_Erklaerung_und_Aktionsprogramm_web.pdf [22.04.2024].
- 146 Biermann/Pfahl 2016, S. 200. Es sind die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, der Sozialpakt und die Kinderrechtskonvention zu nennen.

als Spitze der Debatte um das (Menschen-)Recht auf Bildung zu lesen, das sich aus internationaler Perspektive auf die vorangegangene Kommentierung der 4A-Dimensionen (Availability [Verfügbarkeit], Accessibility [Zugänglichkeit], Acceptability [Annehmbarkeit] und Adaptability [Anpassbarkeit])¹⁴⁷ des *International Content on Economic, Social and Cultural Rights* lesen lässt.¹⁴⁸ Es ist ein Bezug zum Grundgesetz herstellbar, wenn betont wird, dass kein Mensch "[...] wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf"^{149,150} Aus schulgesetzlicher Perspektive hat das Recht auf Bildung Einzug gefunden – in Nordrhein-Westfalen wird explizit "inklusive Bildung"¹⁵¹ er-

-
- 147 (CESCR) Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999): General Comment No. 13. The Right to Education (Art. 13). Adopted at the Twenty-first Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights on 8 December 1999, Art. 13, Abs. 2, Ziff. 6 a)–d). <https://www.refworld.org/pdfid/4538838c22.pdf> [10.05.2021]; (UNO AWSKR) UNO Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1999): Allgemeine Bemerkung Nr. 13. Durchführung des internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Das Recht auf Bildung, Art. 13, Abs. 2, Ziff. 6 a)–d), <https://www.un.org/depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf> [22.04.2024].
- 148 Vgl. (ICESCR) International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966/76): Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966 entry into force 3 January 1976, in accordance with article 27, <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf> [10.06.2021]. Die 4A-Dimension gibt zugleich Hinweise auf Operationalisierung.
- 149 (GG) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2020). Art. 3, Abs 3. Fassung vom 29.09.2020, <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [22.04.2024].
- 150 Vgl. Burckhart/Jäger 2016, S. 88. Die Konvention bezieht sich damit gleichermaßen auf das Sozialgesetzbuch IX, das wiederum dem Grundgesetz (GG) unterstellt ist: Es wird betont, die "Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken" (Sozialgesetzbuch IX. § 1. Fassung vom 09.10.2020, <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> [22.04.2024]). Die UN-BRK hat, aus der juristischen Perspektive den gleichen Stellenwert wie die Sozialgesetzbücher, deren normenhierarchische Beziehung sich aus Art. 59 Abs. 2 GG ergibt. Siehe hierzu weiterführend Roller, Steffen (2019): UN-Behindertenrechtskonvention in der sozialgerichtlichen Praxis – anwaltliche Trumpfkarte oder juristische Nebelkerze? In: Neue Zeitschrift für Sozialrecht (NZS) 10, S. 368–377, S. 368 f; Rüthers, Bernd/Fischer, Christian/Birk, Axel (2020): Rechtslehre mit Juristischer Methodenlehre. 11., überarbeitete Auflage, München: Beck, S. 173–175.
- 151 (SchulG NRW) § 2 Abs. 5: "Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen." Abweichende Formulierungen sind durch die föderalistische Vielfalt der Schulgesetze der Bundesländer möglich. Vgl. Lange, Valerie/Hendricks, Renate (2016): Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen. Teil 7 des Ländervergleichs. Gefördert durch die Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 11–12, <https://>

wähnt.¹⁵² Die Sichtweise auf den bildungspolitischen Inklusionsdiskurs ist daher als politisch-juristischer Menschenrechtsdiskurs zu lesen und nicht als Mitleidsdebatte. Es geht nicht darum, dass 'die' Inklusionskinder jetzt 'auch' im Literaturunterricht 'mitmachen' dürfen, sondern dass alle Kinder, ungeachtet ihrer Beeinträchtigungen, ein Recht auf Bildung – und damit Literaturunterricht – haben. Dabei wurde eben dieses Recht gerade bei beeinträchtigten Kindern oft nicht aus menschenrechtlicher Perspektive gelesen, sondern als "Serviceleistung, die die Gesellschaft gewährt oder auch nicht gewährt"¹⁵³, abgetan.¹⁵⁴ Diese pejorative Perspektive wird vollständig abgelehnt. Der vorliegenden Arbeit liegt damit ein bildungsbezogener und *weiter* Inklusionsbegriff zu Grunde. Dieser schließt, in Bezug auf die kulturelle Bildung, alle Kinder

im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen [mit ein].¹⁵⁵

Von Differenzlinienkonstruktionen wird damit abgesehen, sodass alle Lerner:innen in ihrer Unterschiedlichkeit im Bildungsprozess "jenseits von Disparitäten"¹⁵⁶ wertgeschätzt werden.¹⁵⁷ Damit ist Inklusion aus bildungspolitischer Brille zugleich die "Überwindung der sozialen Ungleichheit"¹⁵⁸ und nach Reich (2008) mit den Grundgedanken der partizipativen und demokratischen Gesellschaft verbunden – als "Achtung vor dem Anderen"¹⁵⁹. Ein Zwei-Gruppen-Denken wird zugunsten einer "Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion"¹⁶⁰ abgelehnt. Die damit verbundene primär sonderpädagogische Debatte um Abgrenzung zum *Integrationsbegriff* reicht dabei von der grundständigen Übersetzungsproblematik der CRPD/UN-BRK und Gegen-

library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12388.pdf [22.04.2024]; Lütje-Klose et al. 2018, S. 32 f.

152 Vgl. Lange/Hendricks 2016, S. 11–12.

153 Biewer 2017, S. 157.

154 Vgl. ebd.

155 Hinz 2002, S. 357.

156 Dannecker 2020.

157 Vgl. Dannecker/Illner 2013, S. 72–73.

158 Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. In: Inklusion Lexikon, S. 1–5, S. 2, http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf [22.04.2024].

159 Reich, Kersten (2008): Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In: Ders. (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, S. 36–54, S. 37.

160 Leiß 2019.

überstellung¹⁶¹ bis hin zur vollständigen und drastischen Ablehnung des Begriffs¹⁶² und wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Die hier eingenommene Sichtweise auf Inklusion ist zugleich eine "Entwicklungsdimension"¹⁶³, um auf unterschiedliche Bedürfnisse und Verschiedenheit von Lerner:innen eingehen zu können.¹⁶⁴ Relativierend muss angemerkt werden, dass Inklusion als "Wertbegriff"¹⁶⁵ auch eine politisch und ethisch aufgeladene "normative Leitidee"¹⁶⁶ ist. Auch die UN-BRK darf nicht auf Inklusion oder Art. 24 verkürzt werden.¹⁶⁷ Inklusion ist letztlich als ein Prozess zu verstehen.¹⁶⁸ Die in dieser Arbeit eingenommene Sichtweise für einen inklusiven Literaturunterricht I ist nur *eine* Perspektive in der gesamten Debatte.

2.1.2 Grundverständnis von inklusivem Literaturunterricht

Inklusion denkt radikal von der Veränderlichkeit von Systemen aus. Nicht das einzelne Kind muss dem Schulsystem angepasst werden, sondern das gegenwärtige System "ist aufgefordert, sich der Individualität der Schüler(innen) zu öffnen"¹⁶⁹. Um jedoch über inklusiven Literaturunterricht zu sprechen, "müssen zentrale Ansprüche der Inklusionspädagogik ignoriert werden."¹⁷⁰ Denn Inklusion ist die konsequente Abkehr der Aussonderung und dies schließt die sprachliche Markierung mit ein.¹⁷¹ Dieses Spannungs-

-
- 161 Herausforderungen bei der Übersetzung hatten sich bereits 1996 bei der (deutschen) Übersetzung der Salamanca-Erklärung ergeben. Siehe dazu auch Hinz 2002; Biewer 2017, S. 128 ff.
- 162 "Einen Unterschied zu dem, was heute mit dem Inklusionsbegriff verbunden und mit der UN-BRK gefordert wird, sehe ich nicht." Feuser, Georg (2017b): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183–286, S. 239.
- 163 Vgl. Biewer 2017, S. 204. Dieser Ansicht folgen international Slee (AUS), Ainscow (UK) und Booth (UK).
- 164 Vgl. UNESCO b 2005, S. 13.
- 165 Dederich, Markus (2016b): Ethische Grundlagen. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–87, S. 86.
- 166 Ebd.
- 167 Die UN-BRK umreißt weitere (rechtliche) Diskussionslinien, die mit Inklusion einhergehen können (z.B. Wahlrecht, Recht auf Elternschaft, Sterilisation bzw. körperliche Unversehrtheit). Siehe dazu auch Jantzen 2017, S. 56.
- 168 Vgl. UNESCO b 2005, S. 13; Biewer 2017, S. 135.
- 169 Werning, Rolf/Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 32.
- 170 Ritter 2018, S. 19.
- 171 Vgl. Heimlich, Ulrich (2020): Schulen mit dem Profil Inklusion. In: Heimlich, Ulrich/Kiel, Ewald (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 210.

feld, lässt sich mitnichten vollständig auflösen. Es ist jedoch ein erster Schritt, es aktiv wahrzunehmen.

Vergleichsweise früh – mit Blick auf andere Fachdidaktiken – wurde eine theoretische Konzeptionierung für einen *inklusiven Literaturunterricht* von Dannecker (2014) vorgelegt. Sie spricht sich gegen eine Defizitorientierung, für begründete Auswahl und einen reflektierten Kompetenzerwerb aus.¹⁷² "Ausgangspunkt ist nicht eine Orientierung an Defiziten, der Lernenden, sondern der Kompetenzerwerb der Schüler:innen."¹⁷³ Auch wenn der Bildungsbegriff in dieser Arbeit betont wird, kommt man nicht umhin den Begriff *Förderbedarf*¹⁷⁴ anzureißen. Zwar soll der Stigmatisierung, durch defizitorientierte Sichtweise auf Förderung vorgebeugt werden (Dekategorisierung), auf institutionelle Sonderzuweisung und parallellaufende Bildungsorganisationen verzichtet werden (Deinstitutionalisierung)¹⁷⁵, aber die Ignoranz des Förderbedarfs wäre schlicht praxisfern. Vor allem, weil dieser in den vergangenen Jahren bundesweit angestiegen ist.¹⁷⁶ Auch wenn die Zahlen kritisch unter dem Gesichtspunkt intransparenter ICD-

172 Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Hennies, Johannes/Michael, Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209–220, S. 212.

173 Dannecker 2020, S. 10.

174 Die sonderpädagogische Förderung umfasst in NRW gegenwärtig sieben diagnostizierbare Förderschwerpunkte (NRW): Lernen (1), Sprache (2), Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) (3), Hören und Kommunikation (4), Sehen (5), Geistige Entwicklung (6), Körperliche und motorische Entwicklung (7). Vgl. (MSB NRW a) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Sonderpädagogische Förderung, <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung> [22.04.2024]. Diese Dimension schließt nahtlos an die sonderpädagogische Debatte der kategorialen Einteilung, als Konsequenz der der Schulstrukturentwicklung der Nachkriegszeit, nach vornehmlich körperlichen Dispositionen an. Sie umreißt ethische und philosophische Fragen nach (internationalen) Normalisierungstendenzen, Kategorisierung von Individuen gesellschaftlicher Konstruktion und Auf- und Abwertung durch Zuschreibung. Siehe hierzu weiterführend Sasse, Ada/Moser, Vera (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowitz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–145, S. 145; Biewer 2017, S. 61 ff, 48 ff; Lütje-Klose et al. 2018, S. 19.

175 Vgl. Lütje-Klose et al. 2018, S. 18; Heimlich, Ulrich (2014): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 80–116, S. 81; Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 11.

176 Vgl. Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen (2014). Hrsg. v. d. Bertelsmann Stiftung. Unter Mitarbeit von Klaus Klemm. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf [22.04.2024].

Chiffren, gerade bei nicht sofort sichtbaren Förderbedarfen wie 'Lernen'¹⁷⁷ und der Kopplung staatlicher Ressourcen an eben diese Kategorien¹⁷⁸, diskutiert werden muss, löst der sprachliche Verzicht nicht die grundsätzliche Hürde, dass ein grundständiges Angebot sich nur über einen entsprechenden Bedarf konstituiert.¹⁷⁹ Förderkategorien sind auch wichtige Diagnostikdimensionen zur Unterstützung von Lerner:innen in heterogenen Lehr-Lernarrangements.¹⁸⁰ Ausgehend vom Bildungsbegriff wird für Diversität als Regelfall im Literaturunterricht plädiert und der *Selbstverständlichkeit* von sonderpädagogischem Förderbedarf – jenseits von kognitiver Absprache. Es gilt zu vermeiden, "dass einzelne Schüler:innen auf Grund einer bestimmten persönlichen oder körperlichen Disposition als Ziel der Inklusion identifiziert werden."¹⁸¹ Unterschiedlichkeit und auch unterschiedliche Ziele und Bedürfnisse sind damit selbstverständlich.

Es wird weiter dafür plädiert die Angst vor Diagnostik und dem Sprechen über Förderschwerpunkte im Literaturunterricht zu überwinden, wenn das Ziel das gemeinsame Lernen in Individualität und Unterschiedlichkeit ist. In der Diskussion um Förderschwerpunkte zeigt sich noch immer die (gesellschaftliche) Angst vor Misserfolg, dem 'Anderssein' und die Befürchtung des Anschlussversagens. Die "Entdramatisierung der Kategorie 'sonderpädagogischer Förderbedarf'¹⁸² ist ein gesellschaftlicher Lanzenbruch auf dem Weg zu einem inklusiven Literaturunterricht und dem Einlösen von Bildungsgerechtigkeit "jenseits von Disparitäten"¹⁸³. Unterschiedliche Lerner:innen im Literaturunterricht mit unterschiedlichen Zielen sind aus dieser Perspektive selbstverständlich. Diese von Dannecker (2020) geprägte Sicht lehnt sich eng an die *Dis/ability Studies* an, die Behinderung nicht als Merkmal, sondern als selbstverständlichen Bestandteil von Vielfalt versteht. Damit ist *Behinderung* ein Konstruktionsbegriff¹⁸⁴, der nicht los-

177 Vgl. (KMK c) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019/2020): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2019.pdf [22.04.2024].

178 Sog. *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma*. Vgl. Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick/Bonn: Wehle; Norwich, Brahm (2008): Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions. London: Routledge, S. 31 ff.

179 Vgl. Biewer 2017, S. 51.

180 Vgl. Luder, Reto/Kunz, André/Diezi-Duplain, Peter (2016): Diagnostik. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–337, S. 333 f; Sasse/Moser 2016, S. 145; Biewer 2017, S. 51; Lütje-Klose et al. 2018, S. 19.

181 Dannecker 2020, S. 23–24.

182 Siedenbriedel, Catrin (2014): Inklusion im deutschsprachigen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: *Schulpädagogik heute* 5(10), S. 1–17, S. 5.

183 Dannecker 2020.

184 Die Diskussion um den *Behinderungsbegriff* in der deutschsprachigen Forschung ist eine primär sonderpädagogische Debatte. Hierzu u.a. aus sonderpädagogischer Perspektive:

gelöst von "variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen"¹⁸⁵ zu verstehen ist. So wird eine Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorien¹⁸⁶ für das in dieser Arbeit entwickelte Lehr-Lernarrangement angestrebt. Aussagen wie, dass "Inklusion nicht zwingend bedeutet, dass man plötzlich ein Mehr an leistungsschwächeren Schülern hat [...]"¹⁸⁷, werden damit abgewiesen, da hier erneut die praktische Inklusionsumsetzung an begrifflichen Engführungen¹⁸⁸ bricht. Denn hier wird am Ende wieder von zwei Gruppen gesprochen: den (Leistungs-)Starken und den (Leistungs-)Schwachen – was zumeist Kinder mit Förderbedarf oder mit besonderen Ansprüchen meint. Es ist damit die Aufgabe eines inklusiven Literaturunterrichts Lehr-Lernarrangements für unterschiedliche Lerner:innen-Bedarfe zu konzipieren, um so den "Anspruch einer ganzheitlichen Förderung aller [zu] realisieren"^{189, 190}. Alle Schüler:innen werden damit

-
- Feuser, Georg (2018a): Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): Blick nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Bd. 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147–195, S. 154: "Was wir an Menschen als 'Behinderung' etikettieren, ist ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich nach Maßgabe der Ausgangs- und Randbedingungen der Systemevolution in der Biografie akkumulativ vermitteln und der Entwicklungslinie eine bestimmte Drift geben." Siehe dazu auch Feuser (2017a), S. 9. Er untermauert dies mit einem Beispiel aus dem Film *Ursula – oder das unwerte Leben* (1966). Ursula, ein schwer mehrfach beeinträchtigtes Mädchen, bringt Rasseldosen rhythmisch zum Klingen, schaukelt stereotyp mit den Händen vor dem Gesicht. Statt auf vermeintliche Lernunfähigkeit verweist er auf gegenregulatorische Handlungen des eigenen Systems. Für das individuelle System sind sie ebenso (entwicklungs-)logisch wie (gesellschaftlich erwünschte) Verhaltensweisen. Erst die Bewertung macht die für das System logischen Verhaltensweisen zu 'behinderten' Verhaltensweisen. Siehe hierzu weiterführend: Feuser, Georg (2018b): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik (Behindertenpädagogik und Integration, Bd. 12). Berlin u.a.: Peter Lang; aus literaturdidaktischer Perspektive Leiß 2019.
- 185 Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies (Disability Studies: Körper, Macht, Differenz, Bd. 2). Bielefeld: transcript, S. 11.
- 186 Vgl. Hinz, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Kanada. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 81–98; Naugk et al. 2016, S. 21 f; Leiß 2019.
- 187 Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 225–241, S. 225.
- 188 Vgl. Tenorth 2013, S. 34; Dannecker 2020, S. 3.
- 189 Dannecker 2020, S. 15.
- 190 Vgl. Dannecker, Wiebke/Maus, Eva (2016): Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić 'Wie der Soldat das Grammophon repariert' als Unterrichtsgegenstand für den inklusiven Unterricht. In: Literatur im Unterricht 1, S. 45–59; Dannecker 2020, S. 15; Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (2022): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-

als "Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt [sic!] und anerkannt [...]"¹⁹¹. Die inklusive Literaturdidaktik ist gefordert, "die Entwicklung von Konzepten einer fachbezogenen Ausbalancierung von normierenden Tendenzen der Qualitätssicherung im Unterricht und einer förderdiagnostisch ausgerichteten Perspektive auf das einzelne Kind"¹⁹² im Blick zu behalten.¹⁹³

Kritisch reflektiert werden muss jedoch, dass inklusiver Literaturunterricht "nicht per se eine Lösung für die [...] Probleme der Bildungsungerechtigkeit"¹⁹⁴ darstellt. Auch wenn der Staat in der (rechtlichen) Ausgestaltung des Bildungs- bzw. Schulsystems die Verantwortung trägt, ist nicht zu vergessen, dass letztlich die Akteur:innen maßgeblich zur Ausgestaltung beitragen. Inklusion heißt nicht nur Teilhabe zu ermöglichen, sondern auch das Gefühl des Willkommenseins zu berücksichtigen.¹⁹⁵ Die Einstellung und die individuelle Haltung des:der Einzellehrer:s:in ist entscheidend.¹⁹⁶ Danneckers Studie (2014) gibt Hinweise darauf, dass die "Art und Weise wie sich die jeweilige Lehrkraft zwischen den Polen Defizitorientierung und Potenzialorientierung positioniert"¹⁹⁷, große Bedeutsamkeit für die inklusive Leitkultur des Unterrichts hat. Es gibt damit Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Defizitorientierung und einer stärkeren Unterrichtslenkung.¹⁹⁸ Die Haltung – hier von Deutsch- bzw. Literaturlehrer:innen – ist damit für den Unterrichtsverlauf bedeutsam und geht mit dem grundlegenden Einfluss von Lehrer:innen aus dem Blickwinkel der vieldiskutierten Meta-Studie von Hattie einher. Ohne die Kritik an der Studie gänzlich zu ignorieren¹⁹⁹, kann dennoch festgehalten

konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 6–17, S. 10, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.

191 Ziemen 2012, S. 2.

192 Chilla, Solveig/Hennies, Johannes 2009, zit. n. Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – ein Problemaufriss. In: Zeitschrift für Inklusion 3, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [22.04.2024].

193 Siehe hierzu auch Dannecker/Schindler 2022.

194 Dederich 2016a, S. 94. Herv. d. Verf.

195 Vgl. Burckhart/Jäger 2016, S. 91.

196 Vgl. Ainscow, Mel (2007): From special education to effective school for all. A review of progress so far. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook for Special Education. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 146–159, S. 149 f.; Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 17–19, 122 f. Die (untersuchten) Gründe für etwaige Zurückhaltungen sind in diesem Kontext als weiterführende Entwicklungsprozesse und Auseinandersetzungen zu betrachten, die den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würden.

197 Leiß 2019, S. 198.

198 Vgl. Dannecker 2014; Leiß 2019, S. 198.

199 Siehe hierzu weiterführend Wecker, Christof/Vogel, Freydis/Hetmanek, Andreas (2017): Visionär und imposant – aber auch belastbar? Eine Kritik der Methodik von Hatties "Vi-

werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0,72$) und das Nicht-Etikettieren von Lerner:innen ($d = 0,61$) bedeutsame Einflussfaktoren sind.²⁰⁰ Ein guter²⁰¹ inklusiver Literaturunterricht "unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten"²⁰². Gleichzeitig hat er strukturell so wenig "separierende funktionale Ausdifferenzierung wie notwendig und so viel Individualisierung wie möglich"²⁰³. Kein diagnostizierter Förderschwerpunkt und keine heterogenitätssensible Vorannahme (Geschlecht, Migration, Bildungshintergrund, Förderbedarf o.ä.) sagt etwas über die möglichen Potenziale eines Kindes aus. Damit bildet die Potenzialorientierung eine Grundhaltung für die vorliegende Arbeit,

die sich an den Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden orientiert, um diese möglichst optimal individuell zu befördern und zugleich die Vielfalt der Potenziale und bereits vorhandene Fähigkeiten als Ressource für wechselseitiges Lernen zu nutzen.²⁰⁴

Potenzialorientierung ist ein "positiver Gegenentwurf"²⁰⁵ zur defizitorientierten und vergleichenden Sichtweise auf Schüler:innen mit Förderbedarf im inklusiven Literaturunterricht. Wertschätzung, Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt als Ressource werden damit zu Schlüsselbegriffen der vorliegenden Arbeit. Becker-Mrotzek und Linnemann (2016) definieren eine inklusive Deutschdidaktik gegenwärtig – aus Sicht der Sprachdidaktik – als Dimension,

die sich auf alle LernerInnen unabhängig von ihren sprachlichen, kognitiven, körperlichen, sozialen, migrationsbezogenen und emotional-affektiven Voraussetzungen bezieht

sible Learning". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE) 20, S. 21–40, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0696-0>.

- 200 Vgl. Hattie, John (2020): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von 'Visible Learning' von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 137–138, 141–143, 149–150, 206. Als effektiv gilt ein Wert ab bzw. über dem Umschlagpunkt $d = 0,4$.
- 201 'Guter' Unterricht bezieht sich hier auf die von Helmke aufgestellten Qualitätsdimensionen. Vgl. Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 168–306.
- 202 Musenberg/Riegert 2015, S. 24.
- 203 Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 77.
- 204 Middendorf, William (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In: Fischer, Christian (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxmann, S. 9–18, S. 9 f.
- 205 Leiß 2019, S. 196.

und die auf empirischer Grundlage die Ziele, Bedingungen, Prozesse und Resultate sprachlicher Bildung beschreibt.²⁰⁶

Mit den Erkenntnissen zur Wertschätzung, Bildung und Potenzialorientierung steht nun eine Definition, die diese Sichtweise weiterdenkt, für die Literaturdidaktik spezialisiert und die Verbindung zu Dannecker (2020) und Leiß (2019) erlaubt:

Die inklusive Literaturdidaktik der Sekundarstufe I nimmt sich der selbstverständlichen Unterschiedlichkeit von Schüler:innen an, begegnet dieser wertschätzend und potenzialorientiert, sodass der Bildungsgerechtigkeit durch Haltung und didaktische Umsetzung doppelseitig entgegen gewirkt wird.

2.1.3 Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts als Fachunterricht (Sek. I)

Die UN-BRK "verbietet zwar nicht ausdrücklich Förderschulen [, sie] sind allerdings [auch] kein Bestandteil eines inklusiven Schulsystems."²⁰⁷ Das Regelschulsystem ist damit aus inklusiver Sicht ein Schulsystem für *alle* Kinder.²⁰⁸ Die Inklusionsanteile steigen zwar seit dem Inkrafttreten der UN-BRK an, aber der Anteil der Schüler:innen auf Förderschulen sinkt nur merklich, was unter dem Gesichtspunkt der schlechten Abschlussraten dieser Schulform im Sinne der Bildungsgerechtigkeit besorgniserregend ist.²⁰⁹ Das deutsche Schulsystem erlaubt es dabei kaum von dem *einen* Regelschulsystem zu sprechen, sondern seine charakteristische "Vielgliedrigkeit"²¹⁰ eröffnet eine föderale Viel-

206 Becker-Mrotzek, Michael/Linnemann, Markus (2016): Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Ziemien, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111–112, S. 111.

207 Vgl. Heimlich 2014, S. 81.

208 Die gegenwärtige Situation in NRW regelt es so, dass nicht alle Schulen inklusive Schulen sein müssen, jedoch Schwerpunktschulen (für sonderpädagogischen Förderbedarf) werden können. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann unter Umständen die Aufnahme an einer Schule verweigert werden, wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind. Vgl. SchulG NRW § 20 Abs. 4: "Dies setzt voraus, dass die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können." Siehe dazu auch Lange/Hendricks 2016, S. 11–12.

209 Vgl. Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Hrsg. v. d. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 6, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [22.04.2024]; Update Inklusion 2014, S. 4. Drei Viertel der Schüler:innen verlassen die Förderschule ohne Hauptschulabschluss. *Förderquote* und *Inklusionsanteil* sind dabei nicht zu verwechseln.

210 Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 49.

falt verschiedener Schultypen und Schulformen²¹¹ mit länderspezifischer Modular- bzw. Curricularstruktur²¹² und dem eklatanten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen²¹³. Dabei ist insgesamt zu beklagen, dass je "höher die Bildungsstufe [ist], desto geringer sind die Chancen auf Inklusion"²¹⁴. Im deutschen Bildungssystem steht damit das *weite* Inklusionsverständnis einer *engen* Inklusionsauffassung diametral entgegen.²¹⁵ Und genau das wird mit dem Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I deutlich: Der Inklusionsanteil fällt mit dem Eintritt in die weiterführende Schule²¹⁶ und findet "hauptsächlich an Hauptschulen und Gesamtschulen statt"²¹⁷. Und das, obwohl Inklusion als Querschnittsthema für *alle* Schulen, Schulformen und Schulstufen gleichermaßen relevant ist. Damit geht auch die grundsätzliche Aufforderung einer inklusiven Literaturdidaktik einher,

gängige Normalvorstellungen eines (gymnasial-)philologisch formierenden Literaturunterrichts aufzubrechen, um aus der Perspektive eines defizit-ausgleichenden (negativ differenzierenden) zu der eines potenzial-entwickelnden (positiv differenzierenden) Literaturunterrichts zu gelangen.²¹⁸

Auch wenn kaum von *der* Sek. I gesprochen werden kann und bildungs-ungerechte Faktoren in Schullaufbahnentscheidungsprozessen²¹⁹ nicht außer Acht gelassen werden dürfen, ist die Sek. I gerade deshalb besonders, da sie eine wichtige Gelenkstelle auf dem Weg zu verschiedenen Schulabschlüssen darstellt und sich ab der 5. Klasse deutlich von

-
- 211 Dies bezieht sich auf die Teilung des Schulsystems in verschiedene Kleinstsysteme, die je nach Bundesland nebeneinanderstehen können (Föderalistische Vielfalt). Auch wenn in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts bereits eine aus dem Ständeprinzip herührende Bildungsorganisation kritisch gesehen wurde, ergab sich durch fehlende Mehrheit keine Novellierung (sog. Weimarer Schulkompromiss 1919/20). Obwohl eine grundlegende Bildungssystemreform nach dem zweiten Weltkrieg angestrebt wurde, erfolgte keine Teilungsabkehr – stattdessen wurden Gesamtschulen eingeführt. Vgl. van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 31, 39 ff, 49 ff.
- 212 Vgl. Kiel, Ewald/Weiß, Sabine (2016): Sekundarbereich. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–288, S. 278.
- 213 Vgl. van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 82.
- 214 Klemm 2015, S. 6.
- 215 Vgl. Dannecker 2020, S. 9.
- 216 Vgl. Klemm 2015, S. 6; Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 15; Saalfrank/Zierer 2017, S. 78.
- 217 Klemm 2015, S. 6.
- 218 Bräuer, Christoph/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 208–224, S. 220.
- 219 Vgl. van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 55 ff. Die Autor:innen weisen auf empirische Analysen der IGLU-Studien zur Lesekompetenz hin und zeigen einen eklatanten Zusammenhang von sozio-ökonomischem Stand (bildungsnah/bildungsfern) und Schullaufbahnentscheidungen auf.

der Primarstufe unterscheidet. Die Fächer verzweigen sich insgesamt viel stärker²²⁰, es kommt das Prinzip der Fachlehrer:innen zum Tragen. Deutschunterricht im Allgemeinen überbietet als Hauptfach mit höherer Stundenanzahl nun viele Nebenfächer im Fächerkanon, da das Fach eine "Transferfunktion"²²¹ innehat.²²² Um einer Entwicklung von Homogenisierungstendenzen²²³ im deutschen Schulsystem entgegenzuwirken und Bildungsgerechtigkeit einlösen zu können, muss die Sekundarstufe I als bedeutsame Gelenkstelle für den weiteren Bildungsverlauf betrachtet werden.

Damit kommt auch die Zieldimension eines kompetenzorientierten inklusiven Literaturunterrichts auf das Tableau. Die Sonderpädagogik fokussiert vor allem soziale und partizipative Teilhabedimensionen der sozialen Praxis des Unterrichts, wohingegen die Fachdidaktik, nicht zuletzt durch die Kompetenzorientierung und die gegenständlich-verbindlich definierten Inhalte den Blick auf den fachlichen Gegenstand und spezifische Teilkompetenzen legt.²²⁴ In diesem "Diskursdilemma"²²⁵ muss sich die inklusive Literaturdidaktik verorten.

Kompetenz ist dabei ein zentrales Schlagwort in der Debatte. Seit 2004 werden die Bildungsstandards für das Fach Deutsch festgehalten und schließen vier große Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ein. Sie werden als (abschlussbezogene) Regelstandards formuliert.²²⁶ Die Berücksichtigung der Outcome-Orientierung, als Konsequenz

-
- 220 Sachunterricht splittet sich bspw. in Politik/Wirtschaft, Biologie, Physik, Geographie und Geschichte auf.
- 221 Brand, Tilman von/Pompe, Anja (2016): Inklusion im Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–44, S. 30.
- 222 (KMK d) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o. A.): *Allgemeines zum Unterrichtsfach Deutsch*, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/deutsch.html> [12.12.2021]. Deutschunterricht hat nicht zuletzt eine Sonderstellung, weil die zentralen Vermittlungskompetenzen des Faches in nahezu alle Fächer hineinwirken.
- 223 Vgl. Schuck, Karl D. (2011): Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–109, S. 101.
- 224 Vgl. Frederking, Volker (2008b): Literarische bzw. (literarästhetische) Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 36–64, S. 39; Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 89; Ritter 2019, S. 19–20; Dannecker 2020, S. 34.
- 225 Ritter 2019, S. 20.
- 226 Vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss (2004): Beschluss vom 04.12.2003. Hrsg. v. Sekretariat der Stetigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [22.04.2024]. *Regelstandards* orientieren sich an der Erreichung der Kompetenzen der durchschnittlichen Mehrheit der Lerner:innengruppe (Kohorte), anders als die *Mindeststandards*, die ein Maximalniveau einer Kompetenz für alle Lerngruppenteilnehmer

auf die unbefriedigenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMMS etc.)²²⁷, ist Schulalltag bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht und findet Entsprechung in den Stundenzielen. Kompetenzzielorientierung für den Literaturunterricht als Fachunterricht steht und fällt jedoch nicht mit der heterogenitätsweiternden Dimension, sondern mit der didaktischen Unterrichtskonzeption.

Dabei lässt sich zu Recht fragen, ob Bildung überhaupt einen (ökonomischen) Nutzen haben muss.²²⁸ Darf Bildung nicht einfach ihren Selbstzweck erfüllen, jenseits von ökonomisch motivierten 'Wert'-Fragen und "jenseits von Nützlichkeits- und Effizienzsteigerungen durch Verwertbarkeit und Leistungskontrolle"²²⁹? An dieser Stelle offenbart sich ein weiteres Spannungsfeld: Einerseits die Betonung des Bildungsbegriffs und andererseits die Bindung der Inhalte an die Kompetenzzieldimensionen. Es darf jedoch dabei nicht darum gehen, dass jede:r 'alles' auf einem Weg erreichen 'muss', sondern dass es selbstverständlich sein sollte, dass Schüler:innen zur gleichen Zeit individuelle Lernwege und Lernziele verfolgen. Die Ausrichtung am Kompetenzerwerb ist ein weiterer Schritt auf dem Weg einer inklusiv-literaturdidaktischen Konkretisierung.²³⁰ Es ist auch die "Etablierung eines Perspektivwechsels"²³¹ und die Zuwendung zu offenem und individualisiertem Literaturunterricht mit entsprechenden Fachinhalten und dem wertschätzenden Blick auf die unterschiedlichen Lernwege und Lernaktivitäten von Schüler:innen.²³² Die Zielperspektive eines kompetenzorientierten inklusiven Literaturunter-

mer:innen fokussieren. Für eine förderorientierte Schulentwicklung aller Schüler:innen wäre die Zuwendung zu *Mindeststandards* sinniger, da sie definieren würden was Schüler:innen *mindestens* können sollten. Sie sind in der empirischer Operationalisierbarkeit jedoch komplexer. Fernerhin müsste sich auch der berechtigten Frage gestellt werden, was mit Schüler:innen 'passiert', die den Minimalstandard nicht erreichen. Dazu gehört auch die Debatte um flexible inklusive Curricula. Siehe hierzu weiterführend Drieschner, Elmar (2009): Bildungsstandards praktisch Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: VS, S. 39 ff; Müller, Susanne (2011): Methodische Vielfalt für heterogene Lerngruppen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer, S. 146–156, S. 153; van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 164 ff; Prengel, Annedore (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–46, S. 35 f.

227 Vgl. van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 15 f. Als *Paradigmenwechsel* bezeichnet. Es kommt erschwerend hinzu, dass PISA ausschließlich Gebrauchstexte fokussiert und keine literarischen Texte.

228 Vgl. Ziemer 2020.

229 Ebd.

230 Vgl. Dannecker 2020, S. 23.

231 Ebd., S. 47.

232 Vgl. Altrichter, Herbert (2011): Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld. In: Hofmann, Frank/Martinek, Daniela/Schwantner, Ursula (Hrsg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch? Wien: LIT, S. 9–27, S. 22 ff; Dannecker 2020, S. 47.

richts ist damit die Überwindung einer Defizitorientierung und Zuwendung zu den unterschiedlichen Lernaktivitäten aller Schüler:innen in Gemeinsamkeit und Differenz. Dieser Forderung kann nur in einem schülerorientierten, offenen und individualisierten Unterricht nachgekommen werden.

Damit changieren die Bezugspunkte zwischen "[n]ormierenden Tendenzen als Indikatoren für Bildungserfolg einerseits und das Primat der bestmöglichen individuellen Förderung andererseits [...]"²³³. Gleichzeitig ist es das Ziel, "die starke normative Orientierung der Fachdidaktik insofern aufzubrechen, dass sich individuelle Entwicklungen in einer Gruppe nicht nur als 'mehr oder weniger erfolgreich' beschreibbar zeigen [...]"²³⁴. Hier findet sich eine Chance zur Weiterentwicklung des ohnehin latent vorherrschenden kognitiv-dominierten Weinert'schen Kompetenzbegriffs. Gerade in der Sekundarstufe I herrscht ein Selbstverständnis von Schulerfolg vor, das "schwerpunktmäßig kognitiven Wissenszuwachs, jedoch kaum sozial-emotionale Erfahrungen und Entwicklungen berücksichtigt."²³⁵ Ein Schwerpunkt dieser Arbeit ist daher bewusst neben dem fachlichen Lernen auch der Austausch im *gemeinsamen* literarischen Lernprozess.

Fachlehrer:innen können sich der curricularen Verbindlichkeit nicht entziehen, sie ist jedoch auch kein Damoklesschwert. Bildungsstandards und auch Kompetenzerwerb haben eine berechtigte Funktion, wenn sie reflexiv gelesen werden. Sie sind bedeutsame konventionalisierte Schlüsselqualifikationen, um sich in alltagsbezogene Prozesse und Abläufe einzufügen.²³⁶ Sie werden jedoch dann problematisch, wenn sie Lebens- und Entfaltungschancen dominieren, limitieren und eklatant normieren und nur noch 'erfolgreiche' Individuen teilhaben dürfen. Inklusion bietet die Chance zur Weiterentwicklung eines Kompetenzbegriffes, dessen Gradlinigkeit in inklusiven Lern-Lernarrangements an seine Grenzen stößt²³⁷ und auch aus Sicht des (inklusive) Literaturunterrichts dringender Revision bedarf.²³⁸ Nichtsdestoweniger steht inklusiver Literaturunterricht vor der Herausforderung, wie (kompetenzzielorientiert) sichergestellt werden kann, dass Bildungsinhalte im institutionellen Schulrahmen vermittelt wurden, wenn ein Kind gravierend von diversen Bezugsgrößen abweicht (z.B. nur ein minimaler Zugang zur Laut- und Schriftsprache) oder Gemeinsamkeit nur noch über soziale Gegenwart hergestellt werden kann.²³⁹

233 Naugk et al. 2016, S. 34.

234 Ebd., S. 42.

235 Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 17.

236 Vgl. Naugk et al. 2016, S. 42.

237 Vgl. Ritter, Michael/Hennies, Johannes (2015): Inklusive Deutschdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen zur Grundlegung. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–266, S. 254.

238 Vgl. Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.) (2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach; Frickel/Kagelmann (2016), S. 15.

239 Vgl. Naugk et al. 2016, S. 43.

2.1.4 Zwischenfazit

In diesem Abschnitt wurden das Inklusionsverständnis dieser fachdidaktischen Arbeit und die Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I dargestellt. Ausgehend von Klafkis Bildungsbegriff wird die Bildung jedes Menschen hervorgehoben. Damit wird sich zugleich gegen defizitorientierte Sichtweisen ausgesprochen.

Zum einen wird Inklusion bildungspolitisch und rechtsverbindlich durch die UN-BRK verankert, derer sich die Fachdidaktik stellen muss, um der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nachzukommen. Zum anderen beruht das Grundverständnis dieser Arbeit auf einem weiten und bildungsbezogenen Inklusionsbegriffsverständnis, um Partizipation und Teilhabe zu betonen und sich der Forderung nach der "Überwindung der sozialen Ungleichheit"²⁴⁰ zu stellen. Dennoch muss angemerkt werden, dass Inklusion ein politischer und normativ aufgeladener Wertbegriff ist, der nicht zur "Paradiesmetapher"²⁴¹ verklärt werden darf. Inklusion ist kein Zielbegriff, sondern vielmehr ein gesellschaftlicher Prozess. Auch über zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK befinden wir uns auf dem Weg zu einem inklusiven Fachunterricht in der Sekundarstufe I.

Vielfalt wird als Ressource für einen inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I betrachtet, in dem alle Schüler:innen "jenseits von Disparitäten"²⁴² gemeinsam lernen können und *dürfen*. Damit gehen Wertschätzung für Unterschiedlichkeit, die Ablehnung von Zwei-Gruppen-Denken, in Rückbezug auf Leiß (2019), und die Entdramatisierung des Förderbegriffs, in Anschluss an Siedenbriedel (2014), einher. Inklusion wird als Zielaufgabe *aller* Schulformen verstanden, auch wenn sie noch immer vor allem von Gesamtschulen getragen wird. Es gilt die Vorstellungen eines 'exklusiven' gymnasialen Literaturunterrichts aufzubrechen und das gemeinsame Lernen als Zielperspektive einer selbstverständlich heterogenen Schulkultur zu festigen. Nicht allein kognitiver Wissenszuwachs ist für die Sekundarstufe I bedeutsam, sondern gleichsam emotional-soziale Lernprozesse. Der Sekundarstufe I kommt dabei die Funktion einer *Gelenkstelle* im ohnehin separierenden Schulsystem zu, wenn es um Anschlüsse und Abschlüsse geht und darum, Homogenisierungstendenzen entgegenzuwirken, um Bildungsgerechtigkeit einzulösen.

Eine weitere Zielperspektive ist die Zuwendung zu einem kompetenzzielorientierten inklusiven Literaturunterricht. Die Divergenz der Debatten, insbesondere aus Perspektive der Standardanforderungen, ist dabei sicherlich ein berechtigter strukturlogischer Einwand für den inklusiven Literaturunterricht.²⁴³ Allerdings wird es als wenig hilfreich erachtet, Inklusion derart zu verkürzen oder schlicht gegen die aktuelle Kompetenzzieldebatte aus-

240 Ziemen 2012, S. 2.

241 Jantzen 2017.

242 Dannecker 2020.

243 Vgl. Brand, Tilman von (2017): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 89–102, S. 90.

zuspielen. Vielmehr wird Inklusion als Potenzial für die Weiterentwicklung des kognitiv aufgeladenen Kompetenzbegriffs verstanden – als ein "neues Paradigma"²⁴⁴.

2.2 Literaturunterricht in Vielfalt und Differenz – sonderpädagogischer Bezug

*"[...] ein 'disziplinäres Nebeneinander' zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik erkennbar, das zudem in unterschiedlichen Perspektiven auf fachliches Lernen zum Ausdruck kommt."*²⁴⁵

Der Blick der Fachdidaktik ist von kompetenzzielgeleiteter Unterrichtsplanung geprägt. Die Sonderpädagogik hingegen schaut vom Einzelindividuum aus auf den jeweiligen Unterrichtsinhalt. Dieses "disziplinäre Nebeneinander"²⁴⁶ muss keine Binarität darstellen, sondern kann der Ausgangspunkt für ein Miteinander sein, um gemeinsam zu wachsen. Die Literaturdidaktik verhandelt bereits seit einiger Zeit Grundsätze inklusiver Pädagogik unter fachdidaktischen Sichtweisen.²⁴⁷ Fragen nach Gemeinsamkeit und Individualität im inklusiven Literaturunterricht gelten dabei als zentraler Kristallisationspunkt. Gemeinsam arbeiten und Unterschiedliches tun ist darf nicht verkürzt verstanden werden²⁴⁸, sondern als "perspektivgebundene Konstruktionen, die jeweils von den Beteiligten hervorgebracht und diskursiv verhandelt werden"²⁴⁹.

Für die gegenwärtige Forschung zeichnet sich *Differenzierung* dabei immer mehr als zentraler Verhandlungspunkt ab.²⁵⁰ Sie ist nicht nur eine Gestaltungsidee im schuli-

244 Frickel/Kagelmann 2016.

245 Thäle 2020, S. 17.

246 Ebd.

247 Siehe hierzu u.a. Frickel/Kagelmann (Hrsg.) 2016; Naugk et al. 2016; Frickel, Daniela A./Nitschmann, Hannah/Thiess, Christian/Wittenhorst, Mara (2018): Zielperspektive 'Literatur für alle' – Annäherung an eine Grundlegung einer inklusionsorientiert (Fach-)Didaktik. In: Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/Springob, Jan (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 10). Münster/New York: Waxmann, S. 121–144; Standke (Hrsg.) 2017; Olsen/Hochstadt (Hrsg.) (2019); Dannecker 2020; Frickel 2020; 2022, Dannecker/Kónya-Jobs (Hrsg.) 2021; Dannecker/Schindler (Hrsg.) 2022.

248 Vgl. Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion 1(1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> [22.04.2024].

249 Seitz 2006.

250 Vgl. Dannecker 2014; Dannecker, Wiebke (2018a): Zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektive auf inklusiven Literaturunterricht. In: Müller, Kathrin/Müller, Ulrike B./Kleinbub, Iris (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75–88; Dannecker 2019; Brand, Tilman von/Brandl, Florian (2018): Deutschunterricht in hete-

schen Raum, sondern ein Unterrichtsprinzip.²⁵¹ Definiert wird sie als auf "Diagnostik beruhende Organisation von (möglichst) passgenauen Lehr-Lernprozessen für Individuen und Gruppen innerhalb einer Lerngemeinschaft."²⁵²

In dieser Arbeit werden innere²⁵³ Differenzierungsansätze²⁵⁴ verfolgt (Binnendifferenzierung). Diese Differenzierung hat den Vorteil, dass die Lerner:innen nicht mit unterschiedlichen Gegenständen arbeiten, die Komplexität im Umgang jedoch selbst bestimmen. Es geht nicht "in erster Linie um den Ausgleich von Benachteiligung, sondern um die Gestaltung individualisierter Lernprozesse"^{255, 256}

Ausgehend von diesen grundständigen Überlegungen werden im Folgenden drei sonderpädagogische Theorien vorgestellt (Kap. 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3) und ihre Bedeutung für das eigene fachdidaktische Verständnis in dieser Arbeit geklärt (Kap. 2.2.4; 2.2.4.4).

2.2.1 Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser)

*"Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation."*²⁵⁷

Feusers Grundlegung einer "Allgemeinen Pädagogik [und] Entwicklungslogischen Didaktik"²⁵⁸ baut in enger Traditionslinie auf Klafkis Bildungsbegriff auf und schließt damit nahtlos an die Betonung des Bildungsbegriffs an. Zentral ist, dass kein Kind aufgrund einer Disposition als besonders betrachtet wird.²⁵⁹ Diese Sichtweise korrespondiert mit dem zu Grunde liegenden Inklusionsverständnis dieser Arbeit und dem Verständnis eines Literaturunterrichts "jenseits von Disparitäten"²⁶⁰.

rogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer; Schüller, Liane/Bulizek, Björn/Fiedler, Manuel (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. Münster/New York: Waxmann, S. 162 f.

- 251 Vgl. Paradies, Liane (2012): Innere Differenzierung. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 77–86, S. 77.
- 252 von Brand 2016, zit. n. von Brand/Brandl 2018, S. 34.
- 253 Auch als *implizite* oder *natürliche* Differenzierung bezeichnet. Vgl. Naugk et al. 2016, S. 44 f; von Brand/Brandl 2018, S. 33–53.
- 254 Eine gute Übersicht zu den verschiedenen Differenzierungsformen bieten Naugk et al. 2016; von Brand/Brandl 2018 und Frickel 2022.
- 255 Vgl. Naugk et al. 2016, S. 37.
- 256 Als *diversifizierender Ansatz* zu verstehen. Vgl. Naugk et al. 2016.
- 257 Feuser 2013a, S. 286; Feuser 2017a, S. 10.
- 258 Feuser 1989; dazu auch: Feuser 2002; 2011; 2017a; 2017b; 2018a; 2018b u.a.
- 259 Vgl. Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 168; siehe dazu auch Ziemen 2008, S. 165.
- 260 Dannecker 2020.

Feusers *Entwicklungslogische Didaktik* ist insgesamt als synthetischer Begriff zu verstehen.²⁶¹ Sie folgt zwei Grundsätzen: dem "Humanum einer Pädagogik"²⁶², das keine äußere, sondern ausschließlich innere Differenzierung vorsieht, und dem "Moment des Demokratischen"²⁶³, das die Kooperation an einem *Gemeinsamen Gegenstand* betont.²⁶⁴ Dabei arbeiten alle Schüler:innen mit einem Unterrichtsgegenstand auf einem für sie optimalen Niveau und an ihren individuellen Zielen. Mit dieser Sicht lehnt sich Feuser an die "Zone der nächsten Entwicklung"²⁶⁵ (ZdNE) von Vygotskij (1987) an²⁶⁶, die sich in der Traditionslinie der entwicklungspsychologischen und tätigkeitsbezogenen Theorien von Leont'ev (u.a. 1982)²⁶⁷, Piaget (1969)²⁶⁸, Spitz (1972)²⁶⁹, Lurija (1982)²⁷⁰, Galperin (1980)²⁷¹ einreicht. Die ZdNE beschreibt

den Bereich der Entwicklung psychischer Prozesse und Strukturen, die für die psychische Neubildungen, welche mit dem Übergang von der gegenwärtigen Periode psychischer Entwicklung auf die nächste in Verbindung stehen, notwendig, aber nicht hinreichend entwickelt sind.²⁷²

-
- 261 Vgl. Feuser 2011, S. 86. Relativierend muss angemerkt werden, dass Feuser selbst 'Entwicklungslogisch/entwicklungslogisch' nicht einheitlich verwendet.
- 262 Feuser, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 280–294, S. 284.
- 263 Ebd.
- 264 Vgl. ebd., S. 284 f.
- 265 Vygotskij, Lev Semënovič (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. v. Joachim Lompscher. 2. Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 209. Auch als *Lew Semjonowitsch Wygotski* im Deutschen realisiert.
- 266 Vgl. Feuser 2011, S. 91–93.
- 267 Leont'ev, Aleksej (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Campus. Auch als *Leontjew* im Deutschen realisiert.
- 268 Piaget, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- 269 Spitz, René (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt am Main: Fischer.
- 270 Lurija, Alexander Romanowitsch (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln: Pahl-Rugenstein.
- 271 Galperin, Pjotr (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein.
- 272 Chaiklin, Seth (2010): Die Zone der nächsten Entwicklung. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, S. 78–89, S. 80.

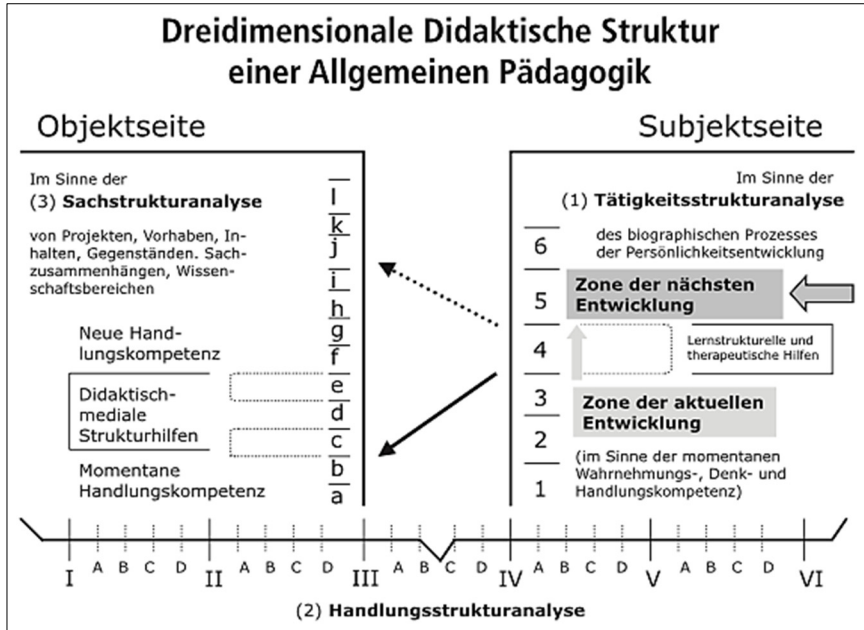


Abb. 2: Dreidimensionale Didaktische Struktur (Feuser 2011, S. 94)

Damit wird nicht von Inhaltsstoff zu Inhaltsstoff gedacht, sondern von einer individuellen ZdnE zur nächsten (individuellen) ZdnE. Von den Lerner:innen zur unterrichtlichen Stofflichkeit.²⁷³ Er bezeichnet dies auch als "Entwicklung induziert"²⁷⁴. Unterricht ist für ihn damit keine Stoffabfolge, sondern der individuelle Schritt von einer Zone zur nächsten Zone, in die Stofflichkeit hinein.²⁷⁵ Dieses Konzept ermöglicht damit

das Erreichen der 'nächsten Zone der Entwicklung' [...], einen Sachverhalt zu begreifen und zu bewältigen, der weit über dem Niveau [des:der Schüler:s:in] liegt, das mit der 'aktuellen Zone der Entwicklung' bewältigbar ist.²⁷⁶

Feuser ist demzufolge nicht nur wichtig, dass das Kind individuell mit einem Inhalt arbeitet, sondern dass das Kind auch entsprechend gefordert wird, um die nächste ZdnE zu erreichen. Die ZdnE soll realistisch, progressiv, fordernd und fördernd gedacht sein. Feusers Überlegungen folgen dabei einer dreidimensionalen Strukturlogik:

273 Vgl. Feuser 2017a, S. 11.

274 Vgl. u.a. Feuser, Georg (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Entwicklungszeiten (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS, S. 142–153.

275 Feuser 2017a, S. 11.

276 Feuser 2011, S. 94.

- (1) Tätigkeitsstruktur, den individuellen Blick auf den Entwicklungsstand des:der individuellen Schüler:s:in und sie in seiner:ihrer notwendigen Anregungen für die ZdnE, einschließlich der aktuellen Störvariablen, um diesen Schritt zu vollziehen
- (2) Sachstruktur, die Unterrichts- und Bildungsinhalte, aufgegliedert in kleinere erlernbare Einheiten bzw. Schritte, und die
- (3) Handlungsstruktur, die Art und Weise des Austausches der Schüler:innen mit sich und der Welt – im Sinne der "doppelseitigen Erschließung"²⁷⁷ (Abb. 2)²⁷⁸

Der "Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand"²⁷⁹ kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie kennzeichnet die zwei miteinander verschränkten Dimensionen. Zum einen die vorangestellte Kooperation. Um einen Möglichkeitsraum entstehen lassen zu können, müssen "Menschen unterschiedlichster Biographie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveau in Kooperation arbeitsteilig"²⁸⁰ zusammenkommen. Austausch und Unterschiedlichkeit sind dabei zentral, um der Stofflichkeit ganzheitlich zu begegnen. Dabei können die Schüler:innen in Gemeinschaft arbeiten, dürfen aber diverse Zugänge "mit verschiedenen erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit"²⁸¹ wählen. Der Gemeinsame Gegenstand schafft dabei den gemeinsamen Rahmen, um in Gemeinsamkeit individuelle Ziele auf unterschiedliche Art und Weise zu erkunden.²⁸² Es geht um die "Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände [...] nicht um die Sachverhalte und Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist."²⁸³ Die Kooperation in der heterogenen Gruppe ist damit der Schlüssel, um sich die Welt ganzheitlich zu erschließen. Feuser denkt dabei "alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen"²⁸⁴

277 Klafki 1963/1975, S. 43.

278 Vgl. Feuser 2002, S. 286 f; Feuser 2011, S. 94; Feuser 2018a, S. 154 f; siehe dazu auch Textor, Annette (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151; Beer, Rudolf (2020): 'Lernen am gemeinsamen Gegenstand' – Entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser, https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2020/A_Lernen_am_gemeinsamen_Gegenstand.pdf [22.04.2024].

279 Feuser, Georg (2013b): Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für ein gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 3, S. 17–35, S. 26. Feuser verweist selbst darauf, dass es sich um einen feststehenden und symbolhaften Begriff handelt. Seiner Auffassung nach liegt keine Attribuierung vor. Es muss jedoch angemerkt werden, dass die Schreibung in den Publikationen nicht immer einheitlich ist (gemeinsamer/Gemeinsamer). In dieser Arbeit wird der Schreibweise *Gemeinsamer Gegenstand* gefolgt, um sprachliche Konfusionen zu vermeiden.

280 Ebd., S. 24.

281 Ebd.

282 Vgl. u.a. Feuser 1989, S. 20 ff; Feuser 2011, S. 95 ff.

283 Feuser 2013a, S. 286.

284 Feuser 1995, S. 168. Herv. i. Orig.

mit. Den Begriff der Behinderung lehnt er dabei konsequent als Konstruktionsbegriff ab.²⁸⁵

Es gilt dabei aus fachdidaktischer Sicht nicht dem Trugschluss zu unterliegen, der gewählte Unterrichtsgegenstand sei automatisch der Gemeinsame Gegenstand – "was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem 'Unterrichtsgegenstand' [...] oder 'Themen des Unterrichts' im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt."²⁸⁶ Der Gemeinsame Gegenstand

*ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.*²⁸⁷

Es ist daher niemals der literarische Text ('Unterrichtsgegenstand'), sondern vielmehr der Aushandlungsprozess mit eben diesem. Im Bild eines sich verästelnden Baumes (sog. 'Baummodell') visualisiert Feuser diese Überlegungen, die ihrerseits in der sublimen, sich zurücknehmenden Silhouette eines Baumes von reduziert bis detailreich changieren (Abb. 3).

Alle Schüler:innen arbeiten zu einer unterrichtlichen Stofflichkeit (Gemeinsamkeit), die Art der Ausgestaltung bzw. die Auseinandersetzung unterscheidet sich dabei jedoch von sinnlich-konkret bis abstrakt-logisch (Individualität). Da die Auseinandersetzung dabei nicht nur verschiedene Ebenen, sondern gleichsam thematisch ganz unterschiedliche Bereiche berühren kann (sowohl literarische, naturwissenschaftliche, künstlerische o.ä.), ist für Feuser die einzig logische Konsequenz die Arbeit im gemeinsamen Projektunterricht.²⁸⁸ Um die Forderung nach innerer Differenzierung und Kooperation einlösen, erfolgt die Realisierung des hier entwickelten Lehr-Lernarrangements im Sinne eines kooperativen und produktionsorientierten Literaturunterrichts²⁸⁹ (HPLU). Diese Sichtweise ist insofern bedeutsam, als dass diese Arbeit Heterogenität zwar nicht dementiert, aber auch nicht hervorhebt. "Entwicklung induzierendes Lernen"²⁹⁰ schließt den Lernprozess aller im Austausch ein – auch den der Lehrer:innen/ Lernbegleiter:innen.²⁹¹ Der Ansatz wurde bereits in der Literaturdidaktik²⁹² und für Balladen in Leichter Sprache²⁹³ einbezogen, eine Konkretisierung steht jedoch noch aus.

285 Feuser 2018a, S. 154.

286 Feuser 2013a, S. 285.

287 Feuser 1989, S. 24. Herv. i. Orig.

288 Vgl. Feuser 1995, S. 179; Ziemen 2008, S. 165.

289 U.a. Spinner 2006a; 2013; Haas 2015.

290 Feuser 2013, S. 290.

291 Vgl. ebd., S. 289 f.

292 Vgl. u.a. Fricke/Kagelmann 2016; Naugk et al. 2016; von Brand 2019; Fricke 2022.

293 Vgl. Dube, Juliane (2020b): Geschichte, Gesellschafts- und Sozialkritik. In: Dube, Juliane/ Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 267–312, S. 283. An dieser Stelle verschwimmen die Grenzen zwischen inhaltlicher Unterrichtsgrundlage (Unterrichtsgegenstand) und dem Gemeinsamen Gegenstand; Dube/Priebe 2020.

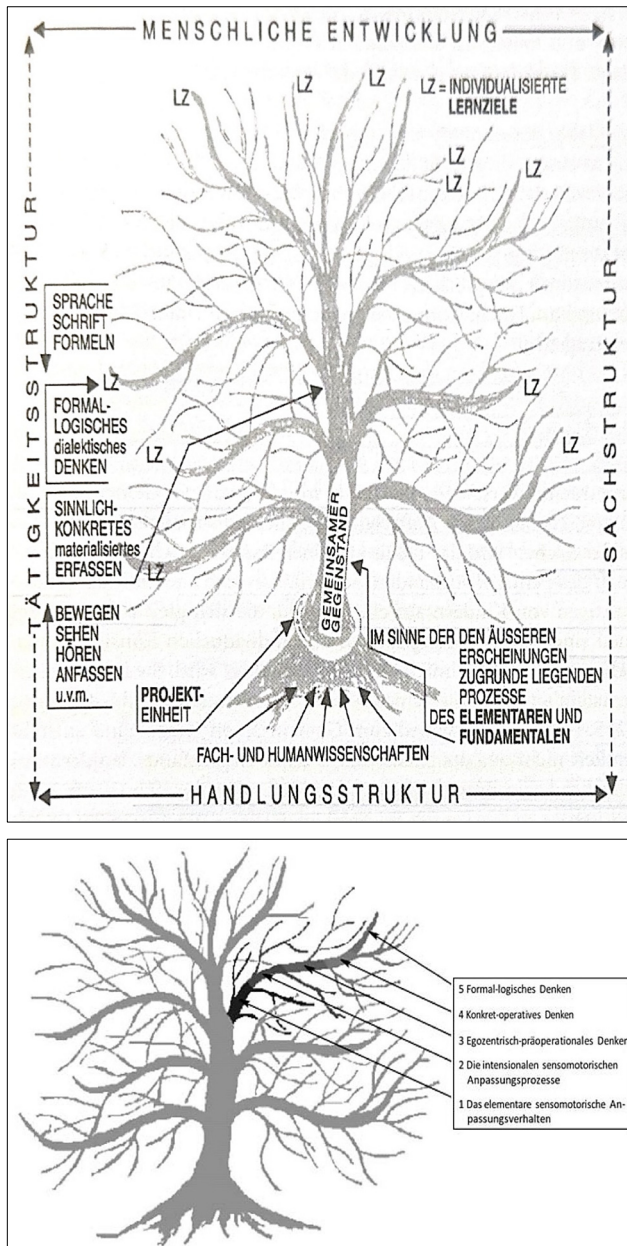


Abb. 3: Beispiele für Baummodelle (o.: Feuser 1995, S. 179; u.: Feuser 2011, S. 59)

2.2.2 Der Kern der Sache (Seitz)

Eine Weiterentwicklung, und gleichzeitig eine kritische Perspektive auf den Gemeinsamen Gegenstand²⁹⁴, stellt Seitz' *Kern der Sache*²⁹⁵ dar. Sie kritisiert die Direktivitätsperspektive der Entwicklungslogischen Didaktik²⁹⁶ und plädiert für mehr Selbstbestimmung der Kinder im Lernprozess. Bei Feuser bildet der Gemeinsame Gegenstand den Rahmen, in den sich die individuellen Sichtweisen der Kinder eingliedern.

Die Frage nach dem 'Kern der Sache' aus der Kindersicht steht daher im Zentrum einer didaktischen Strukturierung. [...] Die Kinderperspektiven bilden daher den 'Startpunkt' eines didaktischen Suchprozesses. Ihre gedankliche 'Auffächerung' als fraktales Muster ist die Grundlage für die weiteren didaktischen Überlegungen, insbesondere für die 'Spiegelung' an den fachwissenschaftlichen Perspektiven zum Lernfeld.²⁹⁷

Seitz betrachtet Unterschiedlichkeit nicht losgelöst von Gemeinsamkeit. Sie verweist auf die Konstruktion dieser Dimensionen, die sich stetig überlagern und keine natürlichen Charakteristika inklusiver Lerngruppen sind.²⁹⁸ Dabei verbindet sie ihre Überlegungen konsequent mit der Perspektive des individuellen Kindes, der Konzeption des offenen Unterrichts und der Veränderlichkeit von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit in der konkreten Unterrichtssituation.²⁹⁹ Die Struktur des Gemeinsamen Gegenstands wird damit neu gerahmt. Die Voraussetzung ist ein offener Unterricht, sodass alle Kinder den individuellen Kern der Sache individuell herausarbeiten können, und dass die Lehrer:innen selbst für das Erkennen von Ähnlichkeiten offen und sensibel sind.³⁰⁰ Diese Offenheit der Unterrichtsgestaltung wird auch in dieser Arbeit verfolgt. In zweifacher Weise lehnt sich Seitz an Prenzel (2001) an. Zum einen an die Gedanken zur "egalitäre[n] Differenz"³⁰¹, einer Perspektive, die nach Verschiedenheit und Gleichberechtigung fragt und beide als untrennbar und wechselseitig versteht³⁰². Zum anderen an die multidimensionale Auffächerung von universellen, kollektiven und sich überschneidenden individuellen Perspektiven, ihrerseits bezugnehmend auf die "Pädagogik

294 Feuser 2002; 2007; 2011; 2017; 2018a; 2018b u.a.

295 Seitz 2006.

296 Vgl. Textor 2018, S. 152.

297 Seitz 2006; kritisch dazu Knopp/Becker-Mrotzek 2018.

298 Vgl. Seitz 2006; Naugk et al. 2016, S. 28.

299 Vgl. Seitz 2006; Korff, Natascha (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: Benkmann, Rainer/Chilla, Solveig/Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13). Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 138–157, S. 146; Naugk et al. 2016, S. 28.

300 Vgl. Seitz 2006.

301 Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–108.

302 Vgl. ebd., S. 93 f.

der Vielfalt^{303,304} Die universelle Perspektive der Gleichheit bezieht sich auf das, was allen Menschen gemein ist (z.B. Natalität, Mortalität, der Anspruch auf Menschenwürde). Die kollektive Verschiedenheit fragt nach den Differenzen (z.B. Geschlechts- und Altersgruppe, sozioökonomische Schicht, Berufsgruppe, Kulturzugehörigkeit).³⁰⁵ Die daran anschließende individuelle Perspektive betont die Einzigartigkeit jedes Kindes.³⁰⁶

Seitz visualisiert ihre Überlegungen mit Rückgriff auf den Holzschnitt *Butterflies* von M. C. Escher.³⁰⁷ Der Op-Art-Holzschnitt von 1950 zeigt eine abstrakte Formmuster-Ansammlung verschiedener Schmetterlinge in unterschiedlichen Größen und mit diversen Flügelzeichnungen (Abb. 4).

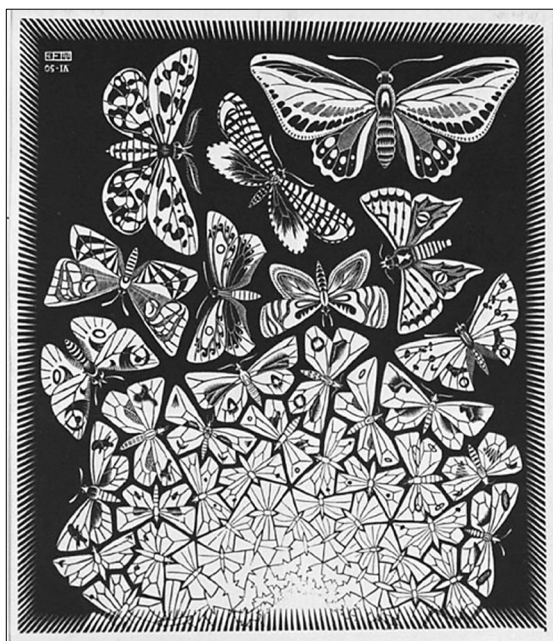


Abb. 4: Butterflies (1950), um 180° gedreht (Seitz 2006)

-
- 303 Prenzel, Annedore (1993/2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- 304 Vgl. Prenzel, Annedore (2002): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster/New York: Waxmann, S. 27–40, S. 30.
- 305 Vgl. ebd.
- 306 Vgl. ebd.
- 307 Vgl. Escher, Maurits Cornelis (1950): Butterflies. 27,7 x 25,7 cm. Gravur/Holzschnitt.

Dabei ist herauszustellen, dass Seitz (2006) sich in ihrer Bezugnahme einer Modifizierung des Holzschnitts bedient. Sie versteht das fraktale Bild in ihren Überlegungen um 180° gedreht – an dem Künstlerzeichen und einer Nummerierung, unten rechts (bzw. bei Seitz oben links) erkennbar. Vermutlich ist diese Drehung für Seitz eine Verstärkung ihrer inter-/intra-personellen Lesart, damit sich die Falter von unten nach oben vom den Bild-Rezipient:innen wegbewegen. Der Aufstieg der Schmetterlinge in ein 'Oben' (Himmel [sky/heaven], Luft, Odem, Progression, Fortführung, Neues, Individualität), ausgehend von einem 'Unten' (Erde, fruchtbarer Boden, gemeinsamer Berührungspunkt, Startpunkt, Anker, Gemeinsamkeit), kann so interpretatives Potenzial gewinnen. Es könnte sich auch um ein 'Auffächern' der unterrichtlichen Stofflichkeit handeln – in Anlehnung an Feuser (1995). Im Finden eines gemeinsamen Musters (Gemeinsamkeit) entstehen diverse Ausformungen (Individualität) die nicht deckungsgleich, sondern einzigartig sind. Seitz geht es nicht um das perfekte Grundmuster, sondern parallel um Ähnlichkeit und Einzigartigkeit. Das Schmetterlingssymbol ist damit in der paradoxalen Doppelsymbolik. Es schafft Gemeinsamkeit, ist jedoch zugleich individuell zu lesen.

Der Kern der Sache ist "nicht gleichzusetzen mit Zugangsweisen auf niedrigstem Entwicklungsniveau"³⁰⁸. Es geht um die gemeinsame Suche nach dem gemeinsamen Grundlegenden, in Anlehnung an Klafkis Verbindung zum Elementaren³⁰⁹, nicht um die Suche nach dem Einfachen.³¹⁰ Feuser und Seitz stellen damit beide einen Bezug zu Klafki her. Zudem werden soziale Eingebundenheit, Austausch und individueller Zugriff betont.³¹¹ Was als Kern der Sache herausgearbeitet wird, ist individuell und gemeinsam konstruiert zu verstehen. Dies ist mit einem großen Feingefühl und einer erhöhten Rückkopplung verbunden, damit die Schüler:innenprodukte – in Beziehung zum Unterrichtsziel – nicht losgelöst nebeneinander stehen.

2.2.3 Mehrsinnliches Geschichtenerzählen (Fornefeld)

Das Konzept des mehrsinnlichen Geschichtenerzählens – die sog. *mehr-Sinn Geschichten* – geht in Theorie und Empirie auf Fornefeld zurück³¹² und ist durch die englischen und schottischen Überlegungen zum Multi-sensory Storytelling beeinflusst worden. Er greift

308 Seitz, Simone (2009): Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmler, Ramona/Tiemann, Heike (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung, Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–79, S. 73.

309 Vgl. ebd., S. 74.

310 Vgl. ebd., S. 73 f. Siehe dazu auch Seitz 2006 und das Beispiel 'Umgang mit Zeit'.

311 Vgl. ebd.

312 Vgl. Fornefeld, Barbara (2011): mehr-Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr. In: Dies. (Hrsg.): Mehr-Sinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch (Grundlegungen in der Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 1). Berlin: Lit, S. 63–92; Fornefeld, Barbara (2016): mehr-Sinn Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. 2., überarbeitete Auflage. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

sowohl die Tactile Stories und Bag Books von Fuller (1999) als auch deren Weiterentwicklung Sensitive Stories der schottischen Organisation Promoting A More Inclusive Society (PAMIS) auf, die für Schulen³¹³ entwickelt wurden.³¹⁴ Das deutschsprachige Konzept der Basalen Aktionsgeschichten sind strukturell mit diesem Ansatz verwandt.^{315 316}

Das mehrsinnliche Geschichtenerzählen stellt einen ästhetisch-erfahrenen und sinnanregenden Ansatz für die literarische Teilhabe von Menschen mit schwerer und/oder komplexer Behinderung dar.³¹⁷ Durch eine begründete Vorauswahl von sinnlich anregendem Material wird eine Verbindung zum Text geschaffen, der Text wird sensorisch zugänglich (z.B. über ein Fell streicheln, Rasselgeräusche für den Regen). Dabei wird der Anspruch auf kulturelle Teilhabe in den Mittelpunkt gerückt, der aus kulturanthropologischer und rechtlicher Sicht, mit Bezug zur UN-BRK und zum SGB IX, hergeleitet wird.³¹⁸

Die mehr-Sinn Geschichten zeichnen sich durch die gemeinsame Erfahrung des Erzählens und Zuhörens aus – im "Erzählen entsteht ein besonderer Dialog zwischen beiden"³¹⁹ Dimensionen, die Literacy-Erfahrungen³²⁰ mit Menschen mit komplexen Behin-

313 Sie sind im Rahmen des Projekts *Real Life – Real Stories* entwickelt worden.

314 Vgl. Fuller, Chris (1999): Bag Books Tactile Stories. In: The SLD Experience 23, S. 20–21; Lambe, Loretto/Hogg, James (2011): Multi-sensory Storytelling: PAMIS Practice, Experience and Research Finding. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch (Grundlegungen in der Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 1). Berlin: Lit, S. 15–40, S. 15–17; Maier-Michalitsch, Nicola (2018): Geschichten für alle. Ein inklusiv ausgerichtetes Angebot für alle Sinne. In: Grundschule Deutsch 58, S. 22–25, S. 22.

315 Dieses Konzept bezieht das sprachliche Lernen (Wortfelder) mit ein und denkt konsequent Unterstützte Kommunikation (UK), Gebärdensprache und Bildkommunikation für schwer-mehrfach behinderte Menschen mit. Das Konzept geht nicht von spezifischen Gattungen aus, sondern von der Lebenswelt (z.B. Jahreszeiten, Feste); siehe hierzu weiterführend Goudarzi, Nicol (2021): Basale Aktionsgeschichten. Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung. 7. Auflage. Karlsruhe: von Loeper.

316 Ein weiterer (erzähl-)theoretischer (und feministischer) Bezugspunkt lässt sich weiterführend zur *Carrier Bag*-Theorie ziehen. Siehe hierzu weiterführend Le Guin, Ursula K. (2020): Die Tragetaschentheorie des Erzählens. In: Dies.: Am Anfang war der Beutel. Warum uns Fortschritts-Utopien an den Rand des Abgrunds führten und wie Denken in Rundungen die Grundlage für gutes Leben schafft: Essays, Reden und ein Gedicht. Ausgewählt, übersetzt u. eingeleitet u. Matthias Fersterer. Klein Jasedow: ThinkOya, S. 12–21.

317 Vgl. Fornefeld 2011, S. 46 ff; 56 ff. Das Konzept wurde auch für Menschen mit Demenz weiterentwickelt. Siehe hierzu weiterführend Fornefeld, Barbara (2016): Teilhabe für die Stadtmusikanten. Mehr-sinnliches Erzählen für Menschen mit Demenz. In: Kollak, Ingrid (Hrsg.): Menschen mit Demenz durch Kunst und Kreativität anregen. Eine Anleitung für Pflege- und Betreuungspersonen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 21–37.

318 Vgl. Fornefeld 2011, S. 46–48.

319 Vgl. ebd., S. 53. Fornefeld spricht hier auch von "Zwischenleiblichkeit". Siehe hierzu weiterführend Fornefeld, Barbara (2009): Bei Leibe gebildet – Sonderpädagogische Impulse. In: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.): Bildung und Familie (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Bd. 3). Stuttgart: Calwer, S. 143–159.

320 Vgl. Kap. 2.3.2.4 zum Literacy-Begriff.

derungen ermöglicht.³²¹ Durch die Elementarisierung³²² von Märchen, die sinnlich und wahrnehmbar übertragen werden, die begründete Materialauswahl (Tücher, Flakons, figürliche Stoffpuppen o.ä.) und eine konkrete Regieführung³²³ ist das mehrsinnliche Geschichtenerzählen nicht nur ein Konzept, sondern eine Methode. Sie geht davon aus,

dass bei der Vermittlung von Geschichten immer der ganze Mensch, nie nur sein Denken angesprochen ist. Der Klang der Stimme des Erzählers, seine Bewegungen, die sinnlichen Materialien und die Musik wecken Emotionen und lassen Bilder entstehen. Es wird ein Verstehen durch Erleben und Erfahrungen möglich.³²⁴

Aus dieser Perspektive heraus ist das Konzept rezeptionsästhetisch zu verstehen. Jede:r Zuhörer:in erhält die Chance, durch Umformung des Märchens eigene Zugänge zu entwickeln und das Wahrgenommene für sich zu erschließen. Das subjektiv Wahrgenommene ist dabei von ebenso großer Bedeutung wie die vorab getroffene, begründete Materialauswahl. Auch wenn der Einbezug einer literarischen Gattung erfolgt (Märchen), handelt es sich bei den mehr–Sinn Geschichten nicht um ein fachdidaktisches Konzept für den Literaturunterricht. Nichtsdestoweniger ist der Ansatz bereits in der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik diskutiert worden.³²⁵ Der Einbezug der audiovisuellen Dispositive wird bei Dannecker (2020) ebenso eingebracht, auch unter Einbezug elementarisierender Strukturen wie eine basal-rezeptive Sichtung (z.B. Filmmusik oder figürliche-modellhafte Auseinandersetzung mit dem Filmset-Aufbau).³²⁶ Ein konkretes fachdidaktisches Konzept, das diesen Ansatz strukturell mitdenkt, steht jedoch noch aus.

321 Vgl. Fornefeld 2011, S. 53; Groß-Kunkel 2011.

322 *Elementarisierung* bezieht sich auf einen interdisziplinären Ansatz, der in dieser Arbeit keinen theoretischen Einbezug findet, jedoch Fornefelds Überlegungen nahesteht. Das Elementarisierungsmodell wurde in den achtziger Jahren von Nipkow als vierdimensionales Modell in der Religionspädagogik entwickelt und von Heinen (1989) mit einer fünften Dimension in die Sonderpädagogik eingeführt. Lamers/Heinen (2006; 2011) entwickelten das Modell für Schüler:innen mit geistiger Behinderung/Schweremehrfachbehinderung zu dem Ansatz *Bildung mit ForMat* weiter. Siehe hierzu weiterführend Nipkow, Karl Ernst (1982/1992): Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern, Nr. 756). 3. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn; Heinen, Norbert (1989): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistig behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Main; Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2006): *Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schüler mit (schwerer) Behinderung*. In: Laubenstein, Désirée/Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (Hrsg.): *Basale Stimulation: kritisch–konstruktiv*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, S. 151–205.

323 Vgl. Fornefeld 2011, S. 53–55.

324 Ebd., S. 55.

325 Siehe für die Primarstufe Maier-Michalitsch 2018.

326 Vgl. Dannecker 2020, S. 30.

2.2.4 Bedeutung der sonderpädagogischen Theorien für das fachdidaktische Verständnis

In den vorausgegangenen Kapiteln wurden drei für diese Arbeit bedeutsame sonderpädagogische Theorien vorgestellt. Das Ziel dieses Kapitel ist es nun, die Bedeutung dieser sonderpädagogischen Theoriebasis für das fachdidaktische Verständnis darzustellen (Kap. 2.2.4.1 bis 2.2.4.3) und für das fachdidaktische Verständnis dieser Arbeit zu verichten (Kap. 2.2.4.4).

Im Folgenden wird sich dafür Kaulbachs *Schmetterlinge* (1858/62)³²⁷ als Visualisierungshilfe bedient (Abb. 6). Das Gemälde stellt eine Synthese der fachdidaktischen Überlegungen mit sonderpädagogischem Bezug dar. Dabei geht es nicht darum, die Theorien gegeneinander auszuspielen, sondern eine neue Perspektive auf inklusiven Literaturunterricht herauszukristallisieren. Dies wird deshalb betont, da es aus sonderpädagogischer Sicht unversöhnlich erscheinen mag, Feuser *und* Seitz einzubeziehen. Die in dieser Arbeit eingenommene Haltung ist jedoch eine fachdidaktische und keine genuin sonderpädagogische.³²⁸

Ausgehend von der Ballade als konkretem Fachgegenstand lernen die Schüler:innen in Gemeinsamkeit und Individualität. Die offene und produktive Unterrichtskonzeption unterstützt sie dabei durch die begründete Auswahl von Material und/oder Medien im Lernprozess. Sie können partizipativ darauf zugreifen und eigene Zugänge zu wählen – wie das Material dem Kind 'hilft', entscheidet es individuell für sich. Material/Medien können so ganz diverse Zugriffsmöglichkeiten generieren und sind nicht an eine bestimmte Sichtweise gebunden. Es können so neue Lernwege oder gemeinsam im Austausch neue Perspektiven auf einen Unterrichtsgegenstand entstehen. Dem Austausch kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

2.2.4.1 Einbezug des Gemeinsamen Gegenstands

Feusers Gemeinsamer Gegenstand lässt sich nicht vom curricular verankerten Unterrichtsgegenstand (z.B. Ballade) aus denken, sondern von den Optionen, die ein Inhalt für den Unterricht in Gemeinsamkeit und Individualisierung bieten kann. Es wäre also verkürzt zu denken, Balladen böten ohne Didaktisierung die Grundlage für gemeinsame inhaltliche Lernsituationen³²⁹. Es geht Feuser weder um literarisches Lernen noch um

327 Kaulbach, Wilhelm von (1858/62): *Schmetterlinge*. Öl auf Leinwand, 55 x 40 cm, 1945 zerstört. ARTemis, Diathek des Instituts für Kunstgeschichte der LMU München. Heruntergeladen via Prometheus: https://prometheus.uni-koeln.de/de/searches?utf8=%E2%9C%93&view=list&search_value%5B0%5D=Kaulbach+Schmetterlinge&commit=Senden [22.04.2024].

328 Ähnlich gehen Naugk et al. 2016 vor. Sie wenden verschiedene theoretische sonderpädagogische Positionen für eine konkrete Situation im Literaturunterricht an (Naugk et al. 2016, S. 52). In ihrem Beispiel werden die theoretischen Positionen von Feuser, Seitz und Wocken in den Lyrikunterricht einbezogen.

329 Im Fall der Diskussion um Balladen in *Leichter Sprache* und den Balladen in Ausgangsfassung ist zudem zu fragen, ob wirklich noch *ein* oder nicht *verschiedene* Gemeinsame Gegenstände, ausgehend von unterschiedlichen Themen, im Fokus stehen.

gemeinsame literarische Erfahrung, sondern um Gemeinsamkeit in der Situation. Curricular ist Feuser daher breit aufgestellt, wenn er von Themen wie 'Ernährung' oder 'Kochen eines Gemüseeintopfes'³³⁰ spricht und die Lösung ausschließlich im (interdisziplinären) Projektunterricht sieht. Der Gemeinsame Gegenstand ist nicht automatisch der Unterrichtsgegenstand³³¹, sondern die Wahrnehmung, Erfahrung und seine verschiedenen Sichtweisen im Mittelpunkt seiner Überlegungen.³³² Exemplarisch wird dies in Referenz auf die Baummodelle und die Ballade *John Maynard*³³³ verdeutlicht (Abb. 5).


	der Astansatz und die Astspitze	Auseinandersetzung, sinnlich-konkret bis abstrakt-logisch	Kneten, mit Farben malen, Geräusche/Klänge/Rhythmik erzeugen bis hin zu Sprache, Schrift, Formeln und Theorien zu der Ballade
	die Äste und die Zweige	fächerübergreifend, interdisziplinär	Parallellaufende Anknüpfungspunkte, die <i>nicht</i> allein auf exklusive Lernprozesse im Literaturunterricht abzielen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • kunstwissenschaftlich: das Grab als skulpturale Ausdrucksform • historisch: Berichte der Presse über das Raddampferunglück 1841 • technisch: Funktionsweisen von Raddampfern • geographisch/biologisch: die Bedeutung des Erie-Sees für seine Tiere • physikalisch: Wärmeentwicklung bei brennendem Holz
	der Stamm	Äußerer thematischer Rahmen für alle Schüler:innen	Unterrichtliche Beschäftigung mit Balladen ('Unterrichtsgegenstand'); Arbeit mit <i>einer</i> konkreten Ballade (z.B. John Maynard)
	das Innere des Stamms	Gemeinsamer Gegenstand	Das Gefühl von Angst, Unsicherheit, Aufregung, Trauer, aber auch Mut und Einsatz für andere, Respekt, Stolz
	die Wurzeln	Wissenschaftlicher Erkenntnisstand	Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Sozialpädagogik, interdisziplinäre Perspektiven auf John Maynard

Abb. 5: Der Gemeinsame Gegenstand – Auseinandersetzung mit Balladen

Hier wird auch eine Herausforderung hinsichtlich des Gemeinsamen Gegenstands deutlich. Die interdisziplinäre Breite und Auseinandersetzung mit den überfachlichen Anknüpfungspunkten kann und muss der Literaturunterricht nicht bedienen. Zugleich ist interdisziplinärer Projektunterricht kein Regelfall in der Sekundarstufe I. Feusers Baummodelle haben zudem aus fachdidaktischer Sicht eine Sollbruchstelle. Trotz ihrer vermeintlichen Offenheit implizieren sie Geradlinigkeit. Dies zeigt sich auch in der Visualisierung: Vollständige, fast schon prototypisch gezeichnete Bäume präsentieren sich in den Baummodellen. Es ist kaum möglich Äste zu verbinden, zu wechseln oder von Ast zu Ast zu springen. Gerade die Sekundarstufe I initiiert Lenschleifen, auf die spiralcurricular aufgebaut wird.

330 Vgl. Feuser 1989, S. 32.

331 Vgl. u.a. ebd., S. 24.

332 Vgl. Feuser 2013; siehe dazu auch Dannecker 2020, S. 68.

333 Fontane, Theodor (1886/1962): John Maynard. In: Groß, Edgard/Schreinert, Kurt (Hrsg.): Balladen und Gedichte (Sämtliche Werke Theodor Fontanes, Bd. 20). München: Nymphenburger, S. 75–78.

Feusers Blickrichtung ist nicht vom Curriculum, sondern von den Eigenschaften eines Unterrichtsgegenstands bestimmt. Es geht ihm darum zu zeigen, *wie* diese Gemeinsamkeit am Gegenstand geschafft werden kann. Dies lässt eine ressourcen- und potenzialorientierte Sicht zu und einen engen Bezug zu kooperativen Lernformen und die Bedeutsamkeit von Austausch. Welche Stofflichkeit bringt ein Unterrichtsgegenstand jenseits der Kompetenzerwartung mit? Hat der Unterrichtsgegenstand Besonderheiten, die jenseits seiner allgemeinen Beschaffenheit Gemeinsamkeit ermöglichen können? An welchen Gelenkstellen bietet er Potenzial für einen Gemeinsamen Gegenstand? Inwieweit bedingt er Kooperation oder Austausch, damit alle ihre ZdnE erreichen können? Wie können unterschiedliche Lerner:innen mit dem (ausgewählten) Unterrichtsgegenstand gemeinsam wachsen und wie können sie kooperieren?

2.2.4.2 Einbezug des Kerns der Sache

Seitz kritisiert Feusers Überlegungen für die direktive Art und plädiert für mehr Selbstbestimmung im Lernprozess.³³⁴ Für Seitz steht die Individualisierung im Vordergrund. Das Gemeinsame wird über die einzigartigen Zugänge bestimmt, um einen inhaltlichen Austausch zu konstituieren.³³⁵ Fernerhin ist beiden Ansätzen gemein, dass dem Austausch und der Verschiedenheit der Perspektiven eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Seitz' liberale Sichtweise im Kern-der-Sache-Konzept lässt Raum für individuelle Selbstbestimmung im Lernprozess, indem die Gemeinsamkeit im Surrogat des Unterschiedlichen gesucht (und gefunden) wird. Ihre Unterrichtsgegenstände sind dahingehend für offenen Unterricht ausgelegt, wie bspw. die ästhetische Auseinandersetzung mit dem "Phänomen 'Zeit'"³³⁶.

Zunächst ist festzuhalten, dass Lehrer:innen immer in irgendeiner Weise direktiv geleitet werden (z.B. Kernlehrpläne). Bestimmten Themen lässt sich nicht ausweichen – wie bspw. Balladen in der Sekundarstufe I³³⁷. Die von Seitz eingebrachte Offenheit erfordert nicht nur Fingerspitzengefühl, sondern muss auch auf das Scheitern hinterfragt werden. Wenn die einzige Gemeinsamkeit nur noch der Ausgangsgegenstand ist, ist die Individualität schnell an ihren Grenzen angelangt. Diese Kritik wird auch in ihrer Darstellungswahl, der *Butterflies*-Darstellung (Abb. 4), deutlich. Ein fraktales Mosaik ist zwar eine individuelle Ansammlung von Kleinstteilen und ein stimmiges Gesamtbild, die individuellen Fraktale sind im Gesamtbild jedoch nur deshalb stimmig, weil der monochrome Hintergrund ihrer Asymmetrie Aufschwung verleiht. Ein asymmetrischer Hintergrund, der gegen die individuelle Struktur der Falter arbeiten würde, würde das Bild aus dem Gleichgewicht heben, sodass es letztlich zerbrechen würde. Das würde im

334 Vgl. Textor 2018, S. 152.

335 Vgl. Korff 2012, S. 147.

336 Vgl. Seitz, Simone (2004): Wie fühlt sich Zeit an? Ästhetische Zugangsweisen zum Phänomen Zeit. In: *widerstreit sachunterricht* 3, <https://www2.hu-berlin.de/wsu/ebeneI/didaktiker/seitz/zeit.pdf> [22.04.2024].

337 Vgl. KLP 2004, S. 26, 35 ff; KLP 2021, S. 25.

Rückschluss bedeuten, dass nicht der lichtdurchflutete Kegel den Kern darstellt, sondern der Hintergrund, auf dem sich alles abspielt.

Seitz' Sichtweise ist dennoch sehr bereichernd, wenn sie als *kritische Sicht* das fachdidaktische Verständnis erweitert. Seitz fragt reflexiver nach Individualität und Selbstbestimmung im Lernprozess. Welche individuellen Zugriffe sind noch möglich, wenn von einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand bzw. einem gemeinsamen Gegenstand aus gedacht wird? Wo kann die Gemeinsamkeit den Raum für Individualität lassen und unvorhergesehene Ebenen (bei Feuser: unvorhergesehene 'Äste') ermöglichen? Und wie weit können diese reichen, ohne dass sich aus fachdidaktischer Sicht zu weit vom (literarischen) Unterrichtsgegenstand entfernt wird? Wie können individuelle und verschiedene Sichtweisen auf einen Gemeinsamen Gegenstand bzw. in der Gemeinsamkeit potenzialorientiert in Austausch zusammengebracht werden? Damit wird vor allem eine kritische Direktivitätsreflexion gefordert und die Möglichkeit nach Selbstbestimmung im Lernprozess. Es wird die Forderung nach einem offenen Unterricht gestellt, die kompetenzzielorientierten inklusiven Fachunterricht am besten abbilden kann.

2.2.4.3 Einbezug der mehr-Sinn Geschichten

Fornefeld wählt mit den Märchen zwar eine kanonisierte Gattung für ihre Überlegungen aus, allerdings nicht aufgrund curricularer oder kompetenzzielorientierter Überlegungen. Die Märchen bieten ihr multimodale Möglichkeiten, um, ausgehend von Material und Medien, partizipativen Zugriff auf den literarischen Text zu gewähren. Damit ist Partizipation und Teilhabe an dem Kulturgut ein wesentlicher Bestandteil ihrer Überlegungen. Die *mehr-Sinn Geschichten* richten sich an Menschen mit komplexer Mehrfachbehinderung oder Menschen mit Demenz in verschiedenen Altersstufen. Durch Geräusche oder Gerüche wird ein basaler Zugang zu den Märchen geschaffen. Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch nicht auf dem Märchen, sondern der Ballade. Was indes für diese Arbeit bedeutsam ist, ist der ausgewählte Umgang mit Material und Medien und das sinnliche Erleben von Text auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen. Weiter ist die partizipative Teilhabe aller Schüler:innen durch Material und Medien hervorzuheben und der Beitrag, eine kanonisierte literarische Gattung für unterschiedliche Menschen sinnlich erfahrbar zu didaktisieren.³³⁸

Diese partizipative Grundhaltung wird als bedeutsam für das vorliegende Verständnis herausgestellt: Wie können Medien/Material die Zugriffe auf den literarischen Text partizipativ unterstützen? Welche begründete Vorauswahl kann als Lehrer:in/Lernbegleiter:in getroffen werden, um Schüler:innen im offenen Unterricht und Gemeinsamkeit und Individualität Zugriffe auf den literarischen Text zu ermöglichen? Wie kann dieses Zusammenspiel unterschiedliche Lerner:innen sinnanregend unterstützen und Zugänge zum Text ermöglichen? Wie ermöglichen sie gemeinsame und individuelle Perspektiven auf den literarischen Unterrichtsgegenstand? Wie können sie positiv zum Austausch beitragen?

338 Vgl. Fornefeld 2011, S. 53.

2.2.4.4 Verdichtung der sonderpädagogischen Bezüge für den inklusiven Balladenunterricht

Verstehen wir kompetenzzielorientierten Literaturunterricht als metaphorischen Wald, dann ist eine einzelne Unterrichtseinheit kein einzelner Ast, sondern ein Dickicht, in dem alles miteinander verwachsen kann und soll, über Fächer- Kompetenzgrenzen hinweg. Der Unterrichtsinhalt ist damit im Zentrum, vor dessen Hintergrund Gemeinsamkeit überhaupt entstehen kann. Die Differenzierung erfolgt über den Umgang mit dem einzelnen Lerngegenstand, verschiedene Lernwege und Zugriffsmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund eines Balladenunterrichts in Gemeinsamkeit wird Kooperation damit ein didaktisches Prinzip und Grundbedingung des inklusiven Literaturunterrichts und eine didaktische Methode³³⁹, um diese vielfältigen Zugänge in einem Unterricht zusammenzubringen. Es geht in diesem diversifizierenden Ansatz daher nicht um den Ausgleich von Defiziten, sondern um die Gestaltung individualisierter Lernprozesse³⁴⁰. Um dies zu verdeutlichen, wird eine Visualisierungshilfe genutzt.

Kaulbachs Gemälde *Schmetterlinge* zeigt diverse Schmetterlinge in unterschiedlichen Größen, Farben, Formen und in unterschiedlichen Positionen auf einem sich verzweigenden Ast, der sich farblich sanft an den Hintergrund anschießt (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Schmetterlinge (1858/62), Wilhelm von Kaulbach

339 Vgl. Böing/Terfloth 2013, S. 26; Kerres 2013, S. 194.

340 Vgl. Naugk et al. 2016, S. 37.

Die Schmetterlinge werden als Referenz auf Seitz' Visualisierungswahl (Eschers Faltermosaik) verstanden. Das Geäst ist eine Referenz auf die Baummodelle³⁴¹. Die Vielfalt der Darstellungsweisen der Schmetterlinge zeigt die Vielfalt der Zugänge durch Medien/Material in Anlehnung an Fornefeld. Anders als bei Feuser präsentiert sich der Baum jedoch nicht durch Gradlinigkeit oder einer klaren Baumkrone, sondern zeigt mit unterschiedlich dicken Ästen ein Nebeneinander. Die Schmetterlinge sitzen auf dickeren und dünneren Verästelungen, wählen individuell ihre Position und haben gleichzeitig die Möglichkeit 'ihrem' Zweig problemlos zu entschwenden, den Ast zu wechseln oder verschiedene Verästelungen in Korrespondenz mit anderen Faltern zu berühren. Die Unbestimmtheit des Baumes ist dabei besonders hervorzuheben: Handelt es sich um eine Baumkrone? Ist es ein einzelner Ast? Wohin ragen die einzelnen Äste, die auf dem Bild nicht zu sehen sind? Inwiefern ist der Baum im Wachstum (Herbst, kein Laub?) oder entwickelt sich noch?

Für den inklusiven Balladenunterricht bedeutet dies: Es muss möglich sein, dass die Lerner:innen ihren Zugang individuell wählen und verändern dürfen. Dabei sind Kooperation und Austausch zentrale Ressourcen. Das Gemälde ist gerade deshalb kompositorisch, weil es unterschiedliche Schmetterlinge auf ruhigem Grund zusammenbringt. So ist es auch für den inklusiven Literaturunterricht: Die Vielfalt wird nicht als hinderlich empfunden, sondern als wertvolle Ressource, um gemeinsam mit und über den Unterrichtsgegenstand zu lernen. Folgende fachdidaktischen Gedanken werden auf das Gemälde übertragen (Tab. 1).

Tab. 1: Fachdidaktisches Verständnis – Bezug zu *Schmetterlinge* (1858/62)

Fachdidaktische Dimension	Visualisierungsbezug zum Gemälde
Fachgegenstand und Kompetenzerwartung	Bildhintergrund
Unterschiedliche Schüler:innen	Darstellungskonzept des Insekts 'Schmetterling'
In Gemeinsamkeit und Individualität lernen	Baum
Neue Lernwege, partizipativ im individuellen Zugriff	Äste, auch aus dem Bild ragende Verästelungen
Austausch und Kooperation der Schüler:innen	Verästelung, auf der mehrere Schmetterlinge sitzen
Zugänge wechseln, neue Zugänge erkunden	Möglichkeit der Schmetterlinge von Ast zu Ast zu fliegen
Das Nicht-Sichtbare (z.B. Wald/Naturraum, Wurzeln, Krone, neue Blätter)	Verbundenheit des Deutschunterrichts (z.B. auch durch die Inhaltsfelder)

Es ist selbstverständlich, dass alle Schmetterlinge im Darstellungskonzept 'Schmetterling' dargestellt werden und nicht als abstrakter Lichtkegel. Sie unterscheiden sich nicht in ihrem Konzept, sondern in ihrer Ausgestaltung. Das Wort *Transformation* gewinnt dabei besonderes semantisches Potenzial in Bezug auf den Schmetterling, wenn man bedenkt, dass jede wertvolle Raupe in ihrem eigenen Tempo zum Schmetterling wird.

341 Vgl. Abb. 3.

2.2.5 Zwischenfazit

In kritischer Reflexion der Theorien von Feuser, Seitz und Fornefeld wurden, unter der fachdidaktischen Prämisse, dass der Unterrichtsgegenstand im Zentrum der Auseinandersetzung steht, die Anbindungen an die sonderpädagogischen Theorien geklärt: die an Feuser angelehnte ressourcen- und potenzialorientierte Sicht auf den individuellen Unterrichtsgegenstand, der enge Bezug zu kooperativen Lernformen sowie der produktive Austausch der Schüler:innen, um die jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen. Dabei ist der Unterrichtsgegenstand nicht mit dem Gemeinsamen Gegenstand zu verwechseln. Zu nennen ist auch die an Seitz angelehnte Perspektive, die um die Selbstbestimmung im direktiven Lernprozess und die kritische Direktivitätsreflexion bereichert; ferner die (kulturelle) Teilhabe aller am Unterrichtsgegenstand (hier: Ballade/Film) im Sinne der Partizipation und Bildungschancen. Dies orientiert sich an Fornefelds sinnlichen Materialbezügen. Wie kann Material oder wie können verschiedene Medien diesen Prozess unterstützen und individuelle Zugänge generieren? Das eigene fachdidaktische Verständnis wurde dabei mithilfe des Gemäldes *Schmetterlinge* (1858/62) von Kaulbach visualisiert.

2.3 Inklusive Balladenkulturdidaktik in der Digitalität

*"Man sollte die Gattung weniger nach dem bestimmen, was sie zu sein hat, als nach dem was mit ihr möglich ist."*³⁴²

Balladen sind einerseits Teil eines "kulturellen Gedächtnisses"³⁴³ und andererseits Teil eines gesellschaftlichen Handlungsfelds, in dem "immer wieder neu zu bestimmen ist, was erinnert werden soll und in welcher Perspektive es wert ist, bewahrt zu werden"³⁴⁴, um die "Beschreibung [des] kulturellen Wandels im Blick zu behalten"³⁴⁵. Die in dieser Arbeit verhandelte Balladendidaktik wird in Anlehnung an Staiger (2007, 2020) als "Medienkulturdidaktik"³⁴⁶ verstanden, die als Balladenkulturdidaktik Teil einer inklusiven Literaturdidaktik in der Digitalität³⁴⁷ ist.

-
- 342 Vgl. Hinck, Walter (1978): Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht. Kritik und Versuch einer Neuorientierung. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7.
- 343 Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 120; dazu auch Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 216.
- 344 Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lese-räume 2(2), S. 6–15, S. 11, <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> [22.04.2024].
- 345 Anders, Petra (2020): Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität, https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/05/Anders_Literarisches-Lernen_Digitalita%CC%88t_Festschrift.pdf [13.04.2022].
- 346 Staiger 2007; 2020.
- 347 Vgl. Dannecker 2021.

In diesem Kapitel werden die Unterrichtsgegenstände fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verortet (Kap. 2.3.1; 2.3.2). Das Ziel dieses Kapitel ist die Herausarbeitung eines *neuen Balladengattungsverständnisses (Tetraktys)* (Kap. 2.3.1.3.3), um audiovisuelle Dispositive einzubeziehen. Dabei werden die partizipative *Dispermediale Didaktik* unterrichtskonzeptionell und der *Transformationsbegriff* fachdidaktisch einbezogen (Kap. 2.3.2.2; 2.3.2.5).

Die Darstellung der *Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation* (Kap. 2.3.2.6) bündelt diese Ergebnisse (Abb. 18), um sie im forschungsmethodischen Teil einzubeziehen und weiterentwickeln zu können (Abschnitt C und D; Kap. 8.4.1; Abb. 63). Damit kommt die Arbeit ihrem Entwicklungsforschungsanspruch nach. Sie kristallisiert theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, prüft diese empirisch und führt diese wiederum in die Theoriebildung zurück.³⁴⁸

2.3.1 Sachanalyse – Ballade und Film

Erzählgedicht³⁴⁹, "Glücksfall"³⁵⁰, Grenzgängerin³⁵¹ – die Ballade hat viele Bezeichnungen in der germanistischen Diskussion erhalten. Nahezu unangetastet ist jedoch der Rekurs auf die klassizistische Metapher vom Goethe'schen "lebendigen Ur-Ei"³⁵². Und, so umstritten Goethes Darlegung der Ur-Ei-Metapher auch sein mag, sie ist bis heute dominant in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik.³⁵³ Konsensual ist indessen festzuhalten, dass die Ballade ein zentraler Inhalt des Literaturunterrichts ist und als fachlicher Gegenstand ihren berechtigten Platz hat. Dieser soll nicht dementiert werden, hinterfragt werden soll indessen der didaktische Umgang mit ihr. Die Ballade wird in dieser Arbeit als *Gattungshybrid* nach Conrad (2014; 2017) verstanden. Dabei wird von einer neuen Gattungsposition der Ballade ausgegangen, die sich auf die Didaktik auswirkt. Es wird strukturell nicht von einer Gattungstrias (Dreiheit), sondern einer *Gattungstetraktys* (Vierheit) ausgegangen, die den Film als vierte fiktionale Großgattung der Literatur³⁵⁴ einbezieht. Damit soll eine inklusive Balladenkulturdidaktik begründet werden, die audiovisuelle Dispositive in einer bildliterate Welt aktiv einbezieht.

348 Vgl. Kap. 4 zum methodologischen Verständnis der vorliegenden Arbeit.

349 Die Bezeichnung '(modernes) Erzählgedicht' geht auf Piontek zurück. Vgl. Piontek, Heinz (1964): *Neue deutsche Erzählgedichte*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. Siehe dazu auch Hinck 1978, S. 7.

350 Henze, Walter/Röbbelen, Ingrid (1979): *Ballade*. In: *Praxis Deutsch* 35, S. 14–20, S. 18.

351 In Anlehnung an Pinkerneil, Beate (1978): *Das große deutsche Balladenbuch*. Königstein im Taunus: Athenäum, S. X: "Ihr Grenzgängertum zwischen Lyrik, Epik und Dramatik bleibt für sie bestimmend [...]".

352 Goethe, Johann Wolfgang von (1821/1996): *Ballade, Betrachtung und Auslegung*. In: Trunz, Erich (Hrsg.): *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). 16. Auflage. München: Beck, S. 400–402, S. 400.

353 Vgl. Conrad 2017, S. 22.

354 Vgl. Kern 2012, S. 219; Kepser/Abraham 2016, S. 52; Kammerer/Maiwald 2021, S. 11.

Um dies zu erreichen, wird im Folgenden ein konziser Überblick über die Gattungen Ballade und Film gegeben (Kap. 2.3.1.1; 2.3.1.2). Anstatt fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussionen künstlich zu trennen, wird im synthetisierenden Diskurs vielmehr gefragt, wie die beiden Pole miteinander verzahnt sind. Es erscheint nicht zielführend, eine vielgelesene Historie der Gattung aufzurollen und die Didaktik 'hineinzuschreiben', sondern es wird nach den zentralen Schnittpunkten gefragt. Darauf aufbauend wird das neue Balladengattungsverständnis – von der Trias zur Tetraktys – umfassend entlang von Gattungsdidaktik, Gattungsbewusstsein und Gattungsrevision diskutiert (Kap. 2.3.1.3). Den Abschluss bildet die Zusammenführung der Diskussion, indem die Synergie von Balladen- und Filmanalyse dargelegt wird (Kap. 2.3.1.4).

2.3.1.1 Balladen – fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsrahmen

Durch ihre "mehr als 200 Jahre lange Geschichte erweist [die Ballade] sich als selbstbewusste Dichtungsart"³⁵⁵, die von disparaten Diskussionslinien begleitet wird. Durch Referenz auf Goethe wird sie zum Kristallisationspunkt der klassizistischen Diskussion. Dabei erfolgt der Rekurs vor allem auf drei Schriften, wobei letztgenannte den zentralen Bezugspunkt der latent dominanten Metapher der Ballade als "lebendige[s] Ur-Ei"³⁵⁶ darstellt: Über epische und dramatische Dichtung (1797)³⁵⁷, Naturformen der Dichtung (1819)³⁵⁸ und Ballade, Betrachtung und Auslegung (1821)³⁵⁹. Zu Recht merkt Ehrmann (2016) an, dass es befremdlich erscheint, dass in der Forschung vor allem letztgenannter Text oftmals als eigenständig betrachtet wird, während er eigentlich in einem Gesamtzusammenhang analysiert werden müsste.³⁶⁰

355 Knežević, Jelena (2017): Poetische Reflexion in der deutschsprachigen Kunstballade. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauka, Annika (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 285–303, S. 291.

356 Goethe 1821/1996, S. 400.

357 Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1982b): Über epische und dramatische Dichtung. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 12 (Kunst und Literatur). 10. Auflage. München: Beck, S. 249–251.

358 Goethe, Johann Wolfgang von (1819/2005): Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des west-östlichen Divans. Naturformen der Dichtung. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 2 (Gedichte und Epen II). 17. Auflage. München: Beck, S. 187–189.

359 Goethe 1821/1996, S. 400–402.

360 Vgl. Ehrmann, Daniel (2016): Künstliches Leben. Biologisches Wissen und die Politik der Künste. In: Brückner, Benjamin/Preiß, Judith/Schnyder, Peter (Hrsg.): Lebenswissen. Poetologien des Lebendigen im langen 19. Jahrhundert. Berlin/Wien: Rombach, S. 75–98, S. 92, Anm. 84.

Auf die Frage, 'was eine Ballade ist', gibt die Literaturwissenschaft sehr diskrepante Antworten.³⁶¹ Gleiches gilt für ihren Begründer³⁶² und den Balladenbegriff³⁶³. Tang subsumiert bereits 1997, dass die gesamte Diskussion um die Etymologie des Balladenbegriffs im Grunde "eher irreführend als weiterführend"³⁶⁴ sei.³⁶⁵ Die heute vornehmlich als *Kunstballaden* diskutierten Balladen gelten im Sinne Herders als erstmalig terminologisch erfasst³⁶⁶ – was den Diskussionsstrang um die (gängigen) Termini *Volks- und Kunstballaden*³⁶⁷ aufmacht. Da diese terminologischen Streitpunkte jedoch keinen

-
- 361 Vgl. Bartl, Andrea (2017): Was ist eine Ballade? Versuch einer Gattungs-(Neu-)Definition. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauska, Annika (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–19, S. 9.
- 362 Hier werden Gleim, Bürger und/oder Hölty genannt. Vgl. Müller, Oliver (2017): Gleims Marianne und die Erfindung der Kunstballade im 18. Jahrhundert. In: Der Deutschunterricht 5, S. 11–22, S. 5.
- 363 Die Majorität bezieht sich auf okzitanische *Tanzlieder* (ca. 13. Jh.; it. *Ballata*; provenz. *ballade*; engl. *Ballad*; mlat. *ballare*), die Minorität hebt den keltischen Einfluss *balad* (sprich: *walad*) hervor. Vgl. u.a. Kutscher, Artur (1952): Stilkunde der deutschen Dichtung. Besonderer Teil Lyrik, Epik, Dramatik. Bremen: Dorn, S. 46; Baumgärtner, Alfred (1979): Die Ballade als Unterrichtsgegenstand. Ein Beitrag zur literarischen Erziehung (Schriften für die Schulpraxis, Bd. 33). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: List, S. 7; Moritz, Karl (1972): Deutsche Balladen. Analysen für den Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh, S. 7; Tang, Ruoxing (1997): 'Da horch! – es summt durch Wind und Schlossen...'. Das präsentische Erzählen in der deutschen Kunstballade der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Marburger Studien zur Germanistik, Bd. 19). Münster: LIT, S. 1; Kühnel, Jürgen/Kahl, Paul (2007): Ballade. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 65–66; Wagenknecht, Christian (2007): Ballade. In: Weimar, Klaus (Hrsg.): Realexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. I. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 192–196; Gaier, Ulrich (2019): Ballade und Romanze. Poetik und Geschichte. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7; Dube, Juliane (2020c): Fachwissenschaftliche Grundlagen. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 29–30.
- 364 Tang 1997, S. 1.
- 365 Gegenwärtige Ansätze gehen davon aus, dass Balladen keine Tanzlieder waren. Es wurde kaum erzählend getanzet, sondern die Tanzlieder wurden eher nachgesungen oder schlicht 'zersungen'. Vgl. Moritz 1972, S. 9; Gaier 2019, S. 7.
- 366 Vgl. Conrad 2014, S. 13. Herders Sammeltätigkeit der *Stimmen der Völker in Liedern* (1778/79) ist für die Volksliedforschung hervorzuheben. Die zu dieser Zeit übliche Sammlungstätigkeit ist in vielen Ländern und Kulturkreisen zu beobachten (z.B. Grimm, Brentano, Arnim, Lönner).³⁶⁷
- 367 Beide Begriffe sind hochgradig inszeniert, idealisiert und an die Ballade herangetragen. Sie sind konstruiert und weniger dichotom als trennungsscharf zu verstehen. Bereits Herder führte bspw. mit dem Begriff *Romanze* eine Diskussion über die ebenso strittigen Grenzen zur Romanzendichtung (vgl. Freitag 1986, S. 43). Die Diskussion führt weit in die

literaturdidaktischen Gewinn für diese Arbeit haben, werden sie an dieser Stelle nicht vertieft. 'Balladen' meinen in dieser Arbeit Kunstballaden. Zwischen 1940 und 1960 und zwischen 1980 und 2014 bzw. 2017 erfährt die Ballade nur randständige Beachtung in der Literaturwissenschaft.³⁶⁸ Es lassen sich so drei Zeiträume in der Balladenforschung einteilen: Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts und die Gegenwart.³⁶⁹ Im Folgenden werden diese Zeiträume näher betrachtet.

In der *ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* sind vor allem typologisierende Anstrengungen zu verzeichnen. Eine der bekannteste Balladentypologien stammt von Kämpchen (1930), der die *numinose Ballade* herausstellt. Daran schließen sich die Überlegungen zur Systematisierung von Kayser (1936) an.³⁷⁰ Typologien führen insgesamt zumeist recht griffige Namen an (z.B. Heldenballaden)³⁷¹, verengen den Blick jedoch gewissermaßen und bleiben systematische Idealvorstellungen. Zugleich ist zu kritisieren, dass bei Kämpchen oft von einer Beliebigkeit bei der Zuordnung zum Numinosen gesprochen werden kann – sie wird zum "terminologischen Platzhalter"³⁷². Es ist überdies kritisch zu beäugen, dass die unreflektierte Verwendung der Termini, gerade die des Numinosen, vor allem im Schulgebrauch Einzug hält. "Dies führt dann etwa dazu, dass bis heute immer wieder auf die für Forscher wie Schüler wenig fassbare Balladentypologie des Numinosen und seiner drei Unterkategorien nach Kämpchen zurückgegriffen wird"^{373, 374}. So operiert noch Weißert (1993), von der Kritik an der ideologischen

Diskussionen der Volksliedforschung hinein. Dadurch, dass sich im 18. Jahrhundert auch verstärkt dem Volkslied zugewandt wurde, ist die Beziehung zwischen Ballade(nforschung) und Volkslied(forschung) seit jeher "janusköpfig [...]" (Axe 2012, S. 77). Ob die Unterscheidung von *Volks- und Kunstballade* als idealistisches germanistisches Narrativ gelten kann, ist ein Problemfeld der Literaturwissenschaften und betrifft viele Gattungsdiskussion wie bspw. das (Volks- bzw. Kunst-)Märchen. Siehe hierzu weiterführend Neuhaus, Stefan (2017): Märchen. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke, S. IV, 5 ff, 10 ff.

- 368 Als Demarkationslinien werden Müller-Seidels Monographie zur Balladenforschung (1980), Conrads Dissertation zur phantastischen Kunstballade (2014) und der Sammelband von Bartl et al. (2017) gezogen. Vgl. Müller-Seidel, Walter (Hrsg.) (1980): Balladenforschung (Neue wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 108). Königstein im Taunus: Anton Hain; Conrad 2014, S. 1, 23. Conrad benennt diese Zeiträume explizit.
- 369 Ähnliche Zeiträume setzt Conrad 2014 in der Betrachtung der Ballade.
- 370 Vgl. Kämpchen, Paul L. (1930): Die numinose Ballade. Versuch einer Typologie der Ballade. Bonn: Röhrscheid; Kayser, Wolfgang (1936): Geschichte der deutschen Ballade. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- 371 Vgl. u.a. Wagenknecht 2007, S. 195.
- 372 Conrad 2014, S. 15.
- 373 Ebd.
- 374 *Numinos* meint übermenschliche, außerkörperliche und/oder übernatürliche Erfahrungen des Menschen mit der Natur oder dem Vertrauten. Dabei muss *numinos* jedoch im synchronen/diachronen Kontext diskutiert und darf nicht losgelöst betrachtet werden. *Numinos* schlicht als 'gruselig' oder 'unheimlich' zu reduzieren greift nicht weit genug. Diverse Inhalte können aus ihrer Zeit heraus Dimensionen des Unheimlichen eröffnen. So ist

Ausrichtung abgesehen, nahezu unreflektiert über den Einbezug der numinosen Balladen, obgleich die Argumentation bei Kämpchen relativ dünn ist.³⁷⁵ Ab den achtziger Jahren ist diese Tendenz rückläufig und es finden sich nur noch vereinzelt neue Typologisierungsvorschläge.³⁷⁶ Im schulischen Diskurs scheinen sich indessen Bezeichnungen wie 'Heldenballade' oder 'Schauerballade' hartnäckig gehalten zu haben. Dies ist sicherlich auch dem Umstand geschuldet, dass die Ballade aus praxisorientierter Sicht in Unterrichtsreihen zu Themen wie bspw. Liebe oder Freundschaft passen muss. In dieser Arbeit wird bewusst nicht mit Typologien operiert, sondern es wird themendivers mit den unterschiedlichen Stimmungen der Texte gearbeitet, um partizipative Zugriff bei größtmöglicher Auswahl zu ermöglichen.

Ob Balladen spezifische Themen haben, schließt an die Diskussionen um Typologisierung an. Während Laufhütte (1991) spezifische Inhalte verneint³⁷⁷, erscheint Conrad (2014) diese Sichtweise als "kurzsichtig und inkonsistent"³⁷⁸ – gerade, weil Laufhütte sich in seiner umfangreichen Monographie nur phantastischen Balladen zuwendet.³⁷⁹ Kämpchen und Kayser müssen zudem immer vor dem Hintergrund einer ideologisierten Literaturwissenschaft des NS-Regimes diskutiert werden.³⁸⁰ Kämpchen spricht von der Ballade als einer "rein germanische[n] Dichtung"³⁸¹, was einen bitteren Beigeschmack hinterlässt. Kayser überfrachtet seine gesamte Abhandlung im nationalsozialistischen Ton, spricht von der Ballade als "deutsche Dichtungsform [und der] völkische[n] Bestimmtheit"³⁸². Diese ideologische Zuwendung wird in der Literaturwissen-

bspw. die Technikangst und Angst vor Unglücken (durch menschliches oder technisches Versagen) aus synchronem Verständnis in *Der Blitzzug* (Detlev v. Liliencron, ca. 1906/1909) im Zuge von Industrialisierung diskutabel. Aus diachronem Verständnis erlangen bspw. Brechts *Seeräuber-Jenny* aus der *Dreigroschenoper* oder Weinerts *Die Ballade von der Zivilisation* neue Facetten (gesellschaftlichen Rolle der Frau [Seeräuber-Jenny] oder Resilienzfragen im modernen Staat [Die Ballade von der Zivilisation]).

375 Vgl. Weißert, Gottfried (1993): Ballade (Sammlung Metzler, Bd. 192). 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.

376 Vgl. Wagenknecht 2007, S. 195.

377 Vgl. Laufhütte, Hartmut (1991): Nachwort. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Balladen. Stuttgart: Reclam, S. 592–632, S. 620: "Spezifische balladische Themen gibt es nicht."

378 Conrad 2014, S. 21.

379 Vgl. ebd., S. 21 f.

380 Vgl. Wagenknecht 2007, S. 195. Gänzlich ignoriert wurde dabei der Vorschlag des Slawisten *Friedrich Wilhelm Neumann* in der dreißiger Jahren, die Gattungstheorie und Typologisierung stärker zusammenzudenken und von *vornherein* epische, lyrische und dramatische Balladen auszudifferenzieren. Sein Werk ist heute sehr bedeutsam für die komparatistische Balladenforschung. Siehe hierzu weiterführend Neumann, Friedrich Wilhelm (1937): Geschichte der russischen Ballade (Geisteswissenschaftliche Reihe, Bd. 5). Königsberg/Berlin: Ost-Europa-Verlag.

381 Kämpchen 1930, S. 33; siehe hierzu auch Conrad 2014, S. 14 f.

382 Kayser 1936, S. VIII.

schaft heute "allgemein als peinlich empfunde[n]"³⁸³. Auch wenn dies sicherlich das dunkelste Kapitel in der Auseinandersetzung mit Balladen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts darstellt, ist doch – jenseits von zweifelhafter Ideologie – die Leistung Kaysers herauszustellen, die Ballade unter Bezugnahme auf Primär- und Sekundärquellen zu diskutieren.³⁸⁴ Dass die Ballade überhaupt zum Kristallisationspunkt für ideologischen Fanatismus wurde, ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Sicherlich durch ihre Tendenz zum Heldenhaften und durch den Glanz bedeutsamer literarischer Akteur:innen. Die Ballade eignet sich für eine aufgeladene und pathosgesteuerten Lesart – sie wurde so zum Einfallstor historischer Diskreditierung.³⁸⁵ Das Zusammenfallen von überinterpretativer Heroisierung, Glanz der Klassik, bei gleichzeitigen Systematisierungsströmungen von Natur/Kultur im Spiegel der Kunst, machten die Ballade anfällig für die "Heroisierung eines militanten Nationalismus"^{386, 387}

Diese Gelenkstelle bestärkt die Diskussion um "Ideologie und Ideologieverzicht"³⁸⁸ in der didaktischen Beschäftigung mit Balladen ab der *zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*.³⁸⁹ Gerade durch ihre ideologiekritische Vergangenheit wurde sie kritisch in der Literaturdidaktik diskutiert, ihr wurden "problematische Ideale und vordemokratische Werte"³⁹⁰ vorgehalten. Dabei ist jedoch klar festzuhalten, dass Balladen keine ideologisch fragwürdigen Texte sind, auch nicht jene pathosgeleiteten Balladen mit Hel-

383 Laufhütte 1991, S.

384 Vgl. Conrad 2014, S. 16.

385 Zugleich fließen die Strömungen eines 'vermessenen' 19. Jahrhunderts mit ein. Der Gedanke der systematischen Ordnung findet sich in der Natur-Kunst-Beziehung im 19. Jahrhundert. Die feingezeichneten Camper'schen Schädelkalotten setzen z.B. das Schönheitsideal eines *Apoll von Belvedere* an ihren Endpunkt und hierarchisieren somit – der Ausgangspunkt eines kritischen Rassendenkens. Die Tendenz von Natur-Kultur-Körperprozessen zeigt sich schließlich auch in der künstlerischen Darstellung von Frauen im 19. Jahrhunderts. Die weibliche Physis rückt an das Animalische und Mythische/Mystische heran. Es wird zum Einfallstor für die Hysterie und der Abwertung in neugeregelten gesellschaftlichen Prozessen (z.B. BGB). Siehe hierzu weiterführend Genge, Gabriele (2002): King-Kong und die die weiße Frau. Die Geschichte des Menschen im Bild des Affen. In: Körner, Hans/Stercken, Angela (Hrsg.): Kunst, Sport und Körper. GeSoLei. 1926–2002. Ostfildern-Ruit: Cantz, S. 48–67, S. 49 f. Systematisierung, Schematisierung und Klassifikation sind "anfällig für klassizistische Elemente" (Axez 2012, S. 67).

386 Köpf, Gerhard (1976): Die Ballade. Probleme in Forschung und Didaktik (Scriptor Taschenbücher, Bd. 63). Kronberg im Taunus: Scriptor, S. 13.

387 Vgl. Grimm, Gunter E. (1988): Gedichte und Interpretationen. Deutsche Balladen. Stuttgart: Reclam, S. 9.

388 Köster 2001.

389 Vgl. u.a. Freund, Winfried (1978): Die Deutsche Ballade. Theorie, Analysen, Didaktik. Schöningh: Paderborn, S. 165; Freund, Winfried (1982): Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Ballade. Stuttgart: Reclam, S. 6.

390 Köster 2001, S. 175.

denthematik³⁹¹, sondern dass eine äußere kritische Ideologie sich der Texte angenommen und sie systematisch durch Überakzentuierung missbraucht hat.³⁹² Dieses Erkenntnis ist gerade deshalb für die vorliegende Arbeit von Relevanz, da mit kanonisierten Kunstballaden gearbeitet wird. Die NS-Diskreditierung der Ballade ist zwar nicht in der Balladenforschung zu ignorieren³⁹³, allerdings muss sie auch nicht überbetont werden.

Dass die Ballade als kanonisierte Gattung des Literaturunterrichts³⁹⁴ gilt, ist nicht zu dementieren.³⁹⁵ Die Kleinstgattung ist ein Kristallisationspunkt für sehr unterschiedliche Lehr-Lernprozesse und Kompetenzziele in der Produktion und Rezeption der Sekundarstufe I – vom sinngebenden Vortragen, bis hin zum Vergleichen und gattungsanalytischen Untersuchen. Sie ist dem *Inhaltsfeld 2: Texte* zuzuordnen, dem der erweiterte Textbegriff³⁹⁶ zugrunde liegt, sodass ein breites Spektrum ihrer Formen eingeschlossen werden kann. Sie wird namentlich in den gegenwärtigen Curricula für die Mittelstufe benannt³⁹⁷, was insofern ihre Sonderstellung betont, da andere Kleinstgattung (z.B. Rondell, Sonett) nicht expliziert werden. Aus dieser Perspektive ist es nicht möglich sie *nicht* in der Mittelstufe zu unterrichten. Die Zuordnung der Ballade zu adoleszenten Schüler:innen sollte die "typische Befindlichkeit von Gefährdung und Bedrohtheit"³⁹⁸ widerspiegeln. Die Idee vom Balladenalter gilt aus heutiger Forschungssicht der Lesesozialisationstheorie allerdings als überholt – Lesepräferenzen sind kontext- und nicht altersabhängig.³⁹⁹ Die ge-

-
- 391 Beispiele hierfür sind die klassischen Kunstballaden *John Maynard* (Fontane) und *Johanna Sebus* (Goethe).
- 392 Der extreme gegenteilige Effekt wäre der Ausschluss von Literatur (Vernichten).
- 393 Siehe hierzu weiterführend Schneider, Thomas S. (2009): 'Ein Beitrag zur Wesenserkenntnis des deutschen Volkes'. Die Instrumentalisierung der Ballade in der extremen politischen Rechten und im Nationalsozialismus 1900–1945. In: Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–150.
- 394 Vgl. Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hrsg.): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens 1871 bis 1918 (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 11). Frankfurt am Main: Peter Lang; Conrad 2014, S. 1; Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Schöningh: UTB, S. 235.
- 395 Dass ihre dominante Stellung im Rahmen von Kanonbildungsprozessen und Kernlehrplanbezügen auch kritisch gesehen werden kann, wird nicht ignoriert, jedoch an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Die Ballade wird für die Betrachtung in dieser Arbeit als fester kanonischer Teil des Deutschunterrichts akzeptiert.
- 396 Vgl. KLP 2021, S. 14.
- 397 Vgl. KLP 2004, S. 26, 35, 38; KLP 2021, S. 25.
- 398 Ehlers, Swantje (2010): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 275.
- 399 Vgl. Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider; Führer, Carolin (2020): Didaktische Entwicklungen und Theorie(n). In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 45–62, S. 45 f. Die Idee des Lesealters geht auf Susanne Engelmann (1928) zurück.

genwärtige Balladendidaktik unterscheidet zwischen dem *erziehenden* Balladenunterricht, je nach Strömung durch z.B. religiöse, humanistische oder demokratiepädagogische Sichtweisen und Werteeinstellungen geprägt, dem *kritischen* Balladenunterricht, mit Betonung auf die politischen Dimension und die 68er Protestbewegung in Anschluss an die Ideologieauseinandersetzung, und dem *gattungsanalytischen* Balladenunterricht.⁴⁰⁰ Letztgenannter fokussiert vor allem das *Gattungswissen* und den Erwerb von *Gattungsbewusstsein* und steht in dieser Arbeit im Fokus.

In der Literaturwissenschaft ist die Ballade nach dem zweiten Weltkrieg nur noch von sekundärem Interesse, Müller-Seidel (1963) subsumiert eine desolante 'Todeserklahrung':

Gattungen der Literatur tauchen auf und verschwinden. Sie haben ihre Geschichte. *Es sieht ganz so aus, als habe die Ballade in Deutschland ihre Geschichte gehabt.* Im literarischen Gespräch der Gegenwart ist wenig von ihr die Rede. Es ist still geworden um sie. Auch die abwertenden Äußerungen fehlen nicht.⁴⁰¹

Erst im Zuge literarischer Auseinandersetzung mit Brecht, Kästner und Reinig erfährt sie eine Renaissance.⁴⁰² Es scheint daher kaum verwunderlich, dass drei der einflussreichsten Literaturwissenschaftler⁴⁰³ der Ballade in der *zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* jeweils eigene Publikationen zuschreiben, die methodisch und inhaltlich jedoch divergent sind.

Walter Hinck (1968) führt in seiner kritischen Auseinandersetzung *Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht. Kritik und Versuch einer Neuorientierung* eine neue Formausprägung der Ballade ein. Er begründet die nordische Ballade als neue Form gegenüber der legendenhaften Ballade.⁴⁰⁴ Dass er auf sehr typologischen Spuren wandelt erscheint nicht verwunderlich, wenn seine "Nabelschnur-Verbindung"⁴⁰⁵ zu Kayser berücksichtigt wird.⁴⁰⁶ Seine Argumentationsstruktur zur nordischen Ballade stützt sich

400 Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006b): Ballade. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 36–38, S. 37.

401 Müller-Seidel 1963/1964, S. 17. Herv. d. Verf. Die Idee des Auf-/Abstiegs von Gattungen ist weder neu noch ausgefallen, sondern allenfalls als konstruiert zu verstehen. Der Rückgriff erfolgt hierbei auf eine evolutionistisch motivierte Gattungsauffassung, die einzelne Gattungen 'Lebensverläufe' unterstellt). Vgl. Zymner, Rüdiger (2003): Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft. Paderborn: mentis, S. 141 f.

402 Vgl. Conrad 2014, S. 18.

403 Bewusst keine Gender-Schreibweise, um den historischen Blick nicht zu verklären.

404 Vgl. Hinck 1978, S. 1, 9–18.

405 Hinck, Walter (2009): Zur Entstehungsgeschichte des Buches 'Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht'. In: Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229–231, S. 231.

406 Das Entstehen der Publikation ist als Bitte zur Überarbeitung seitens Ursula Kaysers zu lesen. Vgl. Hinck 2009, S. 230: "Es war Wolfgang Kaysers Sache nicht, wie schon der Fall des Benno-von-Wiese-Schülers Schöne gezeigt hatte [...]. [S]o bot er mir die freie

auf einen Briefwechsel zwischen Goethe und Meyer⁴⁰⁷. Diese Grundlage erscheint nicht nur dünn, sondern wird gerade deshalb nicht weiter vertieft, da er selbst zu späterem Zeitpunkt "von der typologischen Unterscheidung einer 'legendenhaften' und einer 'nordischen' Ballade keinen Gebrauch mehr gemacht [hat]"⁴⁰⁸. Es ist für die Balladenforschung jedoch hervorzuheben, dass er diachrone Sichtweisen verschiedener Balladenwerke in gattungsreflexiver Haltung zu versöhnen scheint. Dies gelingt ihm bspw. für Heine und die Bezugnahme auf die Romanze⁴⁰⁹ sowie die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit Brechts Balladen im Gattungsgefüge.⁴¹⁰

Von Walter Müller-Seidel⁴¹¹ sind vor allem zwei wichtige Publikationen für den Balladendiskurs der *zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* hervorzuheben. In dem methodisch-historischen Sammelbandbeitrag *Die deutsche Ballade. Umriss ihrer Geschichte* von 1963⁴¹² findet sich auch die eingangs (und viel zitierte) 'Todeserklärung' der Ballade. Er bezieht sich dabei auf das "Altmodische und Archaische"⁴¹³ der Ballade und nimmt damit Rekurs auf Hamburger (1963), die die Ballade als "eine museal gewordene

Stelle an. Ich war also bis zu seinem relativ frühen Tod im Jahre 1960 einer seiner Assistenten. [...] Dieser Abriss meines akademischen Werdegangs war nötig, um verständlich zu machen, warum Ursula Kayser an mich als den letzten im Hochschuldienst verbliebenen Assistenten ihres Mannes mit einem Angebot herantrat. Sie bat mich um die vom Verlag gewünschte Überarbeitung der *Geschichte der deutschen Ballade*, die in einer Neufassung herauskommen sollte." Herv. i. Orig.

407 "Diesmal schicke ich Ihnen, damit Sie doch ja auch recht nordisch empfangen werden, ein paar Balladen, bei denen ich wohl nicht zu sagen brauche, daß die erste von Schillern, die zweite von mir ist. Sie werden daraus sehen, daß wir, indem wir Ton und Stimmung dieser Dichtart beizubehalten suchen, die Stoffe würdiger und mannichfaltiger zu wählen besorgt sind; nächstens erhalten Sie noch mehr dergleichen." Goethe, Johann W. v. (21.07.1797). Weimarer Ausgabe IV, Abt., Bd. 12, Brief an Johann Heinrich Mayer, S. 199–200, S. 200.

408 Hinck 2009, S. 231.

409 In Deutschland ist der Begriff seit dem 16. Jahrhundert (über Frankreich) überliefert. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts setzte sich *ballad*, als Begriff erzählender Volkslieder aus dem Englischen, durch und veränderte sich zu *Ballade*. Für den deutschsprachigen Raum erschwert insbesondere die *Romanze (romans)*, die sich zeitgleich herausgebildet hat, die Betrachtung ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhundert beachtlich – Goethe und Schiller verwenden die Begriffe u.a. synonym, wobei darunter auch ein vierhebiger Trochäus mit fortlaufender Assonanz verstanden werden kann. Siehe hierzu auch Moritz 1972, S. 7; Weißert 1993, S. 35; Tang 1997, S. 1; Ehlers 2010, S. 263.

410 Vgl. Hinck 1968, S. 7–8, 48 ff, 119 ff.

411 Zum (Spät-)Werk Walter Müller-Seidels. Siehe hierzu weiterführend Axtner-Borsutzky, Anna (2022): Walter Müller-Seidels fragmentarischer Erinnerungsbericht. Autobiographie und Wissenschaft im 20. Jahrhundert (Mikrokosmos, Bd. 89). Berlin: Peter Lang.

412 Vgl. Müller-Seidel, Walter (1963/1964): Die deutsche Ballade. Umriss ihrer Geschichte. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): Wege zum Gedicht, Bd. II: Wege zur Ballade. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 17–83.

413 Ebd., S. 18.

Dichtungsart⁴¹⁴ verbucht.⁴¹⁵ Müller-Seidels 'Todesurteil' ist nicht nur deshalb interessant, weil es den Beitrag eklatant einleitet, sondern er widmet sich "dem Lehrer"⁴¹⁶, um "die literaturgeschichtlichen und methodischen Grundlagen [der Ballade] nahezubringen"⁴¹⁷. Unabhängig von dem desavouierenden Blick auf die Didaktik, dass die Ballade sich nur noch "vorwiegend im Angebot *didaktisch zubereiteter Handreichungskost*"⁴¹⁸ findet, ist doch die Brisanz des Themas Ballade in der didaktischen Sicht herauszustellen.⁴¹⁹ So wendet sich der Sammelband an Deutschlehrer⁴²⁰ und präsentiert auf über 500 Seiten historische Blickwinkel, Diskussionen und Beispiele für die Interpretation⁴²¹ von Balladen im Deutschunterricht. Müller-Seidel muss, trotz pejorativer Einleitung, die Leistung zugestanden werden, einen historisch umfangreichen Umriss zur Geschichte und den Ursprüngen der Ballade vorgelegt zu haben. Auch der 1980 herausgegebene Band *Balladenforschung*, der alle namhaften Balladentexte aus der Perspektive des 20. Jahrhunderts synthetisiert, ist bis heute unverzichtbares Grundlagenwerk in der Balladenforschung mit methodisch-historischem Schwerpunkt.⁴²²

Hartmut Laufhüttes (1979) Habilitation *Die deutsche Kunstballade. Grundlegung einer Gattungsgeschichte* nimmt den wohl wichtigsten Platz in der germanistischen Balladenforschung ein und gilt als "Pionierarbeit"⁴²³. Die erfreulich konzise gehaltenen Analysen eines dennoch umfangreichen Korpus ('Untersuchungen') weichen einer um-

414 Hamburger, Käte (1957): *Die Logik der Dichtung*. 3. veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 216.

415 Vgl. Müller-Seidel 1963/1964, S. 18.

416 Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (1963/1964): *Balladen*. In: Dies. (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuaufgabe. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 9.

417 Ebd.

418 Grimm 1988, S. 9. Herv. d. Verf.

419 Dass diese pejorative Sichtweise aus heutiger Perspektive überholt scheint und vielmehr auf ein Miteinander der Neueren deutschen Literaturwissenschaft und der sich immer weiter ausdifferenzierenden theoretisch-konzeptionellen und empirischen Literaturdidaktik hingewiesen werden muss, ist selbstredend und sollte im Eigentlichen keine Erwähnung mehr finden müssen.

420 Bewusst keine Genderschreibweise, um den historischen Blick nicht zu verklären. Auch wenn bereits Frauen den Beruf der Lehrerin ergriffen, waren zumeist männlich gelesene Personen gemeint.

421 Interpretation ist hier aus dem Blickwinkel der werkimmanenten Interpretation der Nachkriegszeit zu lesen.

422 Vgl. Müller-Seidel, Walter (Hrsg.) 1980.

423 Conrad 2014, S. 19; siehe dazu auch Singer, Rüdiger (2006): 'Nachgesang'. Ein Konzept Herders, entwickelt an *Ossian*, der *popular ballad* und der frühen Kunstballade. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 49: "bis heute als wichtigster Versuch [...], das Thema Kunstballade theoretisch in den Griff zu bekommen."

fangreichen Ergebnisdiskussion auf ganzheitlicher Ebene.⁴²⁴ Vor allem der Re-Definitionsversuch der Ballade, bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Goethe'schen Einflusses und der Abkehr vom einseitigen Kategoriendenken, ist dabei herauszustellen.⁴²⁵ Seine Diskussion zur episch-fiktionalen Gattungskonstruktion, die er aufbauend in den Neunzigern vertieft⁴²⁶, beeinflussen den Balladendiskurs nachhaltig.

Im *ausgehenden 20. Jahrhundert* finden sich relativ wenige vertiefende Arbeiten. 1986 erscheint der Band *Ballade* von Freitag, dessen Einführung verschiedene kritische Wechselperspektiven zwischen Bänkelsang und Ballade umfasst.⁴²⁷ Besonders angenehm ist, dass er über kanonisierte Balladen hinaus denkt, anders als Weißerts Buch zur *Ballade*, das auch in 2. überarbeiteter Auflage von 1993 insgesamt recht oberflächlich bleibt. Dies ergibt sich allein durch die Schwierigkeit, auf nur einhundert Seiten die Theorie und Historie der Ballade, der Balladenarten und ihrer Didaktik (dies auf mageren sieben Seiten) diskutieren zu wollen. Erst mit den Qualifikationsschriften von Tang (1997) und Singer (2006) rücken um die Jahrtausendwende neuere Tendenzen vor. Beide Qualifikationsschriften widmen sich einem klar abgegrenzten Thema, ohne 'noch eine' Geschichte zur Ballade schreiben zu wollen. Klar abgegrenzt sind auch der Sammelband *Ballade und Historismus* von Woesler (2000)⁴²⁸ sowie – aus jüngster Zeit – die Arbeiten zur phantastischen Kunstballade von Conrad (2014; 2017), zur Romanze von Gaier (2019)⁴²⁹ sowie zur Inszenierung fingierter Ursprünglichkeit in Volkspoesie und Kunstdichtung von Berner (2020), die Auseinandersetzung mit Balladen zwischen 1800 und 1850 von Berner oder mit der Gattungsgeschichte der DDR-Ballade von Schwarz-Scherer (2021).⁴³⁰

Das 2006 in Belgrad abgehaltene *Kolloquium zur deutschen Ballade im 20. Jahrhundert* und der dazu publizierte Tagungsband stellen Eckpfeiler für das 21. Jahrhundert dar. Die Beiträge changieren sensibel zwischen historischen Grundgedanken, kritischer Geschichtsschreibung und neueren Perspektiven wie bspw. dem Bezug zur Rap-Mu-

424 Vgl. Laufhütte, Hartmut (1979): Die deutsche Kunstballade. Grundlegung einer Gattungsgeschichte (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 42). Heidelberg: Winter.

425 Vgl. Laufhütte 2009, S. 29–30, 343–346.

426 Vgl. Laufhütte 1991, S. 592 ff, 619 f.

427 Vgl. Freitag, Christian (1986): Ballade (Themen, Texte, Interpretationen, Bd. 6). Bamberg: Buchner.

428 Woesler, Winfried (Hrsg.) (2000): Ballade und Historismus. Die Geschichtsballade des 19. Jahrhunderts (Beihefte zum Euphorion, Bd. 38). Heidelberg: Winter.

429 Siehe hierzu auch Krahs, Hans (2017): Romanzen und Balladen. Versuch einer narratologischen Binnenbestimmung des Erzählstils. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauska, Annika (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 37–65.

430 Vgl. Berner, Hannah (2020): Inszenierte Volkstümlichkeit in Balladen von 1800 bis 1850. Heidelberg: Winter. Schwarz-Scherer, Marianne (2021): Lyrisches Erzählen. Eine Gattungsgeschichte der DDR-Ballade (Narratologia, Bd. 76). Berlin/Boston: de Gruyter.

sik.⁴³¹ Angenehm ist vor allem die selbstkritische und selbstreflexive Haltung des gesamten Bandes. Er spielt mit dem – durchaus sarkastisch zu verstehenden – Titel *Totgesagte leben länger*⁴³² auf das problematische Verhältnis zu der vorliegenden Gattung an und entkräftet die vielzitierte Müller-Seidel'sche 'Todeserklärung' humoresk. Weitere jüngere fachwissenschaftliche Tagungen sind vor allem aus komparatistischer Brille zu lesen.⁴³³ Als eine der gegenwärtig wichtigsten Publikationen in der Balladenforschung für die Neuere deutsche Literaturwissenschaft ist der Sammelband von Bartl et al. (2017) zu nennen. Der Band verknüpft mehrdimensional verschiedene Eckpfeiler der Balladenforschung und erarbeitet tradierte Diskurse (z.B. Gattungsverständnis, Ur-Ei) multiperspektivisch für die Neuere deutsche Literaturwissenschaft auf. Es sind dabei gegenwärtig vor allem zwei Tendenzen seit dem späten 20. Jahrhundert und bis in die gegenwärtige Balladenforschung auszumachen. Zum einen die Zugehörigkeit der Ballade zur Epik, bzw. die Betonung der episch-fiktionalen Sichtweise⁴³⁴ und zum anderen die Betonung von Gattungsüberschreitung, Gattungsvermischung und Gattungshybridisierung⁴³⁵. In Kap. 2.3.1.3 wird diese Diskussion vertieft.

In der didaktischen Diskussion der *zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* wird die Ballade aufgrund der NS-Diskreditierung zwar vorsichtiger betrachtet, bleibt jedoch eine relative Konstante. Der Blick auf deutschdidaktische Zeitschriften untermauert diese Feststellung. Bereits 1979 wird ihr ein eigenes Heft in der erst seit 1973 erscheinenden *Praxis Deutsch*-Reihe gewidmet.⁴³⁶ Der Fokus ist dabei lange werkimmanent geprägt und auf der Auseinandersetzung mit ideologischen Aspekten.⁴³⁷ Doch auch in die Diskussionen um Handlungs- und Produktionsorientierung und Output-Orientierung

-
- 431 Vgl. Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.) (2006): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- 432 Vgl. Laufhütte, Hartmut (2009): Totgesagte leben länger. Von der Unzulänglichkeit einer anachronistischen Theorie und der Lebendigkeit einer modernen Textart. Balladendichtung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93). Bern: Peter Lang, S. 11–28.
- 433 In diesem Zusammenhang bedeutsam zu nennen sind die internationalen Tagungen der *Kommission der Volksdichtung (KfV)* der *Société Internationale d'Ethnologie et de Folklore (SIEF)*, die die komparatistischen, kulturwissenschaftlichen und folkloristischen Diskussionslinien zusammenführt.
- 434 Vgl. u.a. Piontek (1964); Laufhütte 1979, S. 343; Wagenknecht 2007, S. 192; Neuhaus, Stefan (2017): Grundriss der Literaturwissenschaft. 5. Auflage. Stuttgart: utb, S. 24; Kraß 2017; Schwarz-Scherer 2021; Lewald-Romahn 2021.
- 435 Vgl. u.a. Axer, Eva (2012): 'Lebendiges Ur-Ey' und 'gegenständliche Dichtung'. Goethes gattungstheoretische Äußerungen zur Ballade im Kontext seiner naturwissenschaftlichen Schriften. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVjS) 86(1), S. 64–86, S. 86; Conrad 2014; Conrad 2017.
- 436 Vgl. Praxis Deutsch 35 (1979): Balladen.
- 437 Siehe hierzu u.a. Moritz 1972; Köpf 1976; Freund 1978; 1982; Baumgärtner 1979.

wird sie konstant einbezogen. Kurz nach der Jahrhundertwende wird in der 169. Ausgabe von *Praxis Deutsch* der Blick aufgefrischt⁴³⁸, doch auch in aktuellen Zeitschriften bleibt sie von Relevanz.⁴³⁹ Von der Groeben stellte bereits 2008 ein differenziertes und mediales Lehr-Lernsetting mit Hörkassetten zu der Ballade *Herr von Ribbeck* (1889) vor. Im gleichen Jahr verbindet Frederking seinen Diskussionsstrang um (Syn-)Ästhetische Bildung mit Goethes Ballade *Der Zauberlehrling*.⁴⁴⁰ Für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und die produktive Beschäftigung mit Balladen liegt indessen eine Varianz an Praxisbeispielen vor⁴⁴¹, allerdings noch keine empirisch abgesicherte Studie.

Dube/Führer legten für die Literaturdidaktik 2020 einen Band vor, der sich vornehmlich kanonisierten und post-modernen Balladen widmet, die grundsätzliche gattungspoetische und historische Diskussion jedoch nicht vernachlässigt. Besonders positiv ist hervorzuheben, dass sich die Autor:innen bewusst nicht an den ohnehin diskutablen Typologien aufhalten, sondern themenzentrierte Unterrichtsvorschläge wie 'Freundschaft' machen.⁴⁴² Der Verlagsmarkt ist indessen seit Jahren in unüberschaubarer Fülle voll mit Material- und Kopiervorlagen zum Balladenunterricht.⁴⁴³ Es liegen jedoch weder umfassende Schulbuch-/Materialanalysen vor, noch sind empirische Ergebnisse für den (inklusive) Balladenunterricht auszumachen.

Eine erste schulbuchorientierte Analyse bieten zwar Ballis/Bjegač (2019), sie setzen die Ballade jedoch auch nicht in den Fokus, sondern erwähnen sie lediglich im Rahmen der Analyse.⁴⁴⁴ Eine grundlegend empirische Lehrwerksuntersuchung ist derweil

438 Vgl. *Praxis Deutsch* 169 (2001): Balladen in Text, Musik und szenischem Spiel.

439 Siehe hierzu u.a. *Der Deutschunterricht* (2017) 5 (Balladen); *Deutsch 5–10* (2019) 58 (Balladen erschließen).

440 Vgl. Frederking 2008a; von der Groeben 2008, 2011.

441 Siehe hierzu u.a. Hodson 2017; Rading/Simmes 2018; Nicholas 2019; Dube 2020a, 2020b.

442 Vgl. Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.) (2020): *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB.

443 Siehe hierzu u.a. *Junge Dichter und Denker* (2006): *Rap trifft Klassiker. Balladen einmal ganz anders* (2006). Hannover: Schroedel, <http://jdd-musik.de/produkte/rap-trifft-klassiker> [22.04.2024]; Langbein, Elvira/Lange, Rosemarie (2016): *Rund um Balladen. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.; *Die Ballade. Texte und Anregungen ab Klasse 6* (2007). Hrsg. v. Nathali Jückstock-Kießling u. Bernd Müller. München: Hase und Igel; Tiemann, Hans-Peter (Hrsg.) (2014): *Balladen...aber gründlich! Präzise Infos & Motivierende Übungen*. Kerpen-Buir: Kohl; *EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle. Balladen 5–9* (2020). Hrsg. v. Timotheus Schwake. Paderborn: Schöningh; Junker, Joachim (Hrsg.) (2021): *Balladen 2.0. Traditionelles mit Neuen Medien erkunden*. Aachen: Bergmoser + Höller; Tiemann, Hans-Peter (Hrsg.) (2012): *Balladen für Überflieger: Kreativer Umgang mit Songs und Texten für leistungsstarke Kinder* (2021). Kerpen-Buir: Kohl.

444 Vgl. Ballis, Anja/Bjegač, Vesna (2019): *Literatur im Deutschunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts*. In: Lütge, Christina (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lite-*

noch ein Desiderat. Eine eigene Balladendidaktik existiert noch nicht. Stattdessen wird die Ballade im Unterricht analytisch wie ein Gedicht behandelt oder so bezeichnet, wie jüngst bei Dawidowski (2022).⁴⁴⁵

Dass Forschungslücken im Bereich Intermedialität und Performanz von Balladen klaffen⁴⁴⁶, ist jedoch nicht allein eine Problematik der Literaturdidaktik. Die Tendenz zur Ablehnung der Ballade in der Fachwissenschaft im 20. Jahrhundert, bei relativ konstanter Betrachtung der Ballade für den Literaturunterricht ab den sechziger Jahren, führte zum Auseinanderdividieren von literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Auseinandersetzungen. Es liegt bisher keine theoriegeleitete (inklusive) Balladen(kultur)didaktik vor, die empirisch überprüft wurde. Mit einem optimistischen Blick wäre das weitere Verzahnen literaturwissenschaftlicher *und* literaturdidaktischer Arbeiten wünschenswert. Das bedeutet nicht, dass die Literaturdidaktik keine eigene Theoriebildung synthetisieren kann, sondern dass verzahnte Perspektiven von Fachwissenschaft *und* Fachdidaktik eine Bereicherung für beide Seiten darstellen und eben diese Desiderate schließen kann. Dass dies fruchtbar ist, zeigen Conrad (2014; 2017) und Lewald-Romahn (2021) mit vorangegangenen Arbeiten zur Balladenanalyse. Bis weit in die zehner Jahre des 21. Jahrhunderts lag kein eigenes Instrument für die Analyse von (Kunst-)Balladen in der Literaturwissenschaft vor. In ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikationsschrift widmete sich Conrad (2014) diesem Desiderat für die phantastische Kunstballade. Einen daran angebotenen fachdidaktischen Versuch zur Balladenanalyse wagte Lewald-Romahn (2021) mit ihrem Modell zur medialen Balladentransformation.⁴⁴⁷ Damit konnte der Weg für eine empirisch erprobte inklusive Balladen(kultur)didaktik geebnet werden.

2.3.1.2 Film – fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsrahmen

Die Bezeichnung *Film* ('dünne Haut') – für den chemischen Übertragungsvorgang von Fotoplaten mit dem Trägermedium Zelluloid – hat sich bis heute im digitalen Filmzeitalter gehalten.⁴⁴⁸ Da Filmgeschichte, Genres und Filmberufe medien-, filmwissenschaftlich⁴⁴⁹

raturdidaktik (Grundthemen der Literaturwissenschaft). Berlin/Boston: de Gruyter, S. 47–76, S. 66.

445 Vgl. Dawidowski, Christian (2022): Literarische Bildung. Stuttgart: Reclam, S. 11–12.

446 Vgl. Bartl 2017, S. 17.

447 Vgl. Lewald-Romahn 2021; Abb. 9. Zur Überarbeitung des Modells auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse siehe Kap. 8.4.1; Abb. 63.

448 Vgl. Anders, Petra/Staiger, Michael (2019): Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 3–20, S. 3.

449 Vgl. u.a. Faulstich, Werner (2005): Filmgeschichte. Paderborn: Fink; Hicketier, Knut (2010): Einführung in die Medienwissenschaften. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler [insb. Teil IV: Medienübersichten; hier v.a. Kap. 14: Film]; Strank, Willem (2021): Handbuch Filmgeschichte. Von den Anfängen bis heute. München: UTB; Abraham, Ulf (2022): Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für

und filmdidaktisch⁴⁵⁰ bereits gut erschlossen sind, soll der Schwerpunkt dieses Kapitels auf dem Film als kulturellem Handlungsfeld liegen.

In dieser Arbeit wird der Film als 'vierte' Großgattung⁴⁵¹ betrachtet, durch den "Modus des Darstellens und Erzählens"⁴⁵². Damit gilt in dieser Arbeit die Annahme, dass der Film ein *erzählendes* Medium ist, das mit den Mitteln des literarischen Erzählens analysiert betrachtet werden kann. Film und (kulturelle) Sehgewohnheiten sind seit jeher eng miteinander verschachtelt. Was wir zeigen oder durch explizites Nicht-Zeigen offenbaren möchten, was wir konsumieren oder bewahren (speichern), sind nur einige Teilfragen in dem kulturellen Handlungsfeld Film. In Anschluss an Stalders Kultur der Digitalität⁴⁵³, ist festzuhalten, dass

Film als Bewegtbild jeglicher Art und Qualität [...] in einer medienkonvergenten Gesellschaft und Kultur der Digitalität also ein allgegenwärtiges Medium [ist], über das generationenübergreifend die Welt erfasst und mitgestaltet wird.⁴⁵⁴

Film ist eine Entwicklung des 19. Jahrhunderts, dem die Fotografie vorausging.⁴⁵⁵ Es ist ein "zeitbasiertes Medium"⁴⁵⁶. Durch die rasche Abfolge von (Einzel-)Bildraten (frames per second, fps)⁴⁵⁷ erfolgt eine Bewegungssimulation, da das menschliche Auge 'träger' ist.⁴⁵⁸ Die ersten filmtheoretischen und filmwissenschaftlichen Auseinandersetzungen

Schule und Hochschule (Grundlagen der Germanistik, Bd. 50). 2., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- 450 Vgl. u.a. Kepser, Matthis (2016): Teilkommentierte Fachbibliografie Film- und Fernsehdidaktik im Schulfach Deutsch. Unter Mitarbeit von Finja Wünsch. Bremen, <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3292/1/00105670-1.pdf> [22.04.2024]; Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 44). 3., völlig neu bearbeitet und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt; Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.) (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler; Kammerer/Maiwald 2021.
- 451 Vgl. Pfeiffer/Staiger 2008, S. 5; Kern 2012, S. 217; Kepser/Abraham 2016, S. 52; Dannecker 2020, S. 63; Kammerer/Maiwald 2021, S. 11.
- 452 Kepser/Abraham 2016, S. 52.
- 453 Vgl. Stalder 2019.
- 454 Anders/Staiger 2019, S. 6.
- 455 Vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 45–46. Es lassen sich zahlreiche verwandte Erfindungen ausmachen (bspw. Plateaus Wunderrad), die strukturell mit ihm verwandt sind. Den Brüdern Lumière ist die Geburtsstunde des Kinos 1895 zuzuschreiben, mit *Ankunft eines Zuges* wurden sich bewegende Bilder einem Publikum präsentiert. Die kurzen Aufnahmen vereinen gleich zwei technische Innovationen, die Bewegtbildsimulation und das Eisenbahnnarrativ.
- 456 Vgl. Abraham, Ulf (2018): Filme im Deutschunterricht. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Reihe Praxis Deutsch. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, S. 14.
- 457 Auch als Bildfrequenz bezeichnet, seltener in Bilder(n) pro Sekunde (BpS) angegeben.
- 458 Vgl. Kießling, Maren (2013): Höhere Bildraten im Film. Kinostudie mit 24, 48 und 96 fps. In: Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium (ffk) Journal 3, S. 1–49, S. 39,

im 20. Jahrhundert sind vor dem Spiegel des Kunstbezugs zu lesen⁴⁵⁹, wobei heute unstrittig ist, dass Film als künstlerische Ausdrucksform gelesen werden kann⁴⁶⁰. Die Auseinandersetzungen im weiteren Verlauf des Jahrhunderts beziehen sich auf semiotische Praktiken, Bilder, Zeichenverschiebung⁴⁶¹ und Adaptionenfragen. Als wohl erste filmische Literaturinterpretation kann *Die Reise zum Mond* (frz. *Voyage dans la Lune*) von 1902 gesehen werden.⁴⁶² Der Film hat das 20. Jahrhundert maßgeblich geprägt und beeinflusst (z.B. das Kino als Teil des Stadtbildes). Die Abspielorte des Öffentlichen (Kino) verlagern sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts immer weiter in den privaten Raum hinein (z.B. zunächst Videoverleih, heute Streaming), nicht zuletzt durch die Ubiquität von audiovisuellen Medien auf Smartphones insbesondere seit dem 21. Jahrhundert. Dies hat auch die Veränderungen des Produzent:innenbegriffs zur Folge und Öffentlichkeits-/Intimitätsfragen in der durch audiovisuelle Dispositive geprägten (Social-Media-)Welt.

Den Gedanken einer "Participatory Culture"⁴⁶³ folgend, ist festzuhalten, dass Medien nicht nur immer enger zusammenwachsen und sich technisch und inhaltlich annähern (sog. Medienkonvergenz)⁴⁶⁴, sondern dass vor allem die Partizipation des:r Einzel-

<http://ffk-journal.de/?journal=ffk-journal&page=article&op=view&path%5B%5D=45%5B%5D=45> [22.04.2024]. Die Einstellung von 24 fps gilt als Standardrate, 3D- und 4K-Filme werden jedoch heute meist in deutlich höheren Bildraten produziert. Gleiches gilt für Computerspiele, um Bewegungsabläufe und Reaktionen noch flüssiger abzubilden. Durch Manipulation der Bildrate lässt sich auch genretypisches Bewegungsverhalten inszenieren wie bspw. in Stop-Motion-Filmen. In diesem Zusammenhang ist es unverzichtbar, das Wirken von George Méliès zu erwähnen, wohingegen die Filme der Lumière-Brüder eher dokumentarisch zu verstehen sind.

- 459 Vgl. u.a. Balázs, Béla (1924/2004): *Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films*. Mit einem Nachwort von Helmut H. Diederichs und zeitgenössischen Rezensionen von Robert Musil, Andor Kraszna-Krausz, Siegfried Kracauer und Erich Kästner. Frankfurt am Main: Suhrkamp; Arnheim, Rudolf (1932/2016): *Film als Kunst*. Mit einem Nachwort von Karl Prümm und zeitgenössischen Rezensionen. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp; Bazin, André (1975): *Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films*. Kleve: DuMont Schauberg [die vierbändige französische Originalausgabe ist unter dem Titel *Qu'est-ce que le cinéma?* erschienen].
- 460 Vgl. Anders/Staiger 2019, S. 3.
- 461 Vgl. u.a. Deleuze, Gilles (1989/2017): *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp; Deleuze, Gilles (1991): *Das Zeit-Bild. Kino 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 462 Vgl. Abraham 2018, S. 15–16.
- 463 Jenkins, Henry (2006a): *Convergence and Divergence: Two Parts of the Same Process*, http://henryjenkins.org/2006/06/convergence_and_divergence_two.html#sthash.50KcQGm7dpuf [22.04.2024].
- 464 Ebd.; Jenkins, Henry (2006b): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. With Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robison, Margaret Weigel. Chicago: The MacArthur Foundation, https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf [22.04.2024].

nen immer weiter voranschreitet.⁴⁶⁵ Anders (2018; 2021) merkt in diesem Kontext an, dass Heranwachsende nicht mehr nur User:innen sind, sondern "Maker"⁴⁶⁶ und "Prosumer, d.h. Producer und Consumer"⁴⁶⁷ von audiovisuellen Erzeugnissen in der Digitalität. Die Bedeutung dieser Dimension, auch in Verbindung mit den New Media Literacies⁴⁶⁸, wird in der inklusiven Literatur- und FilmDidaktik bereits diskutiert.⁴⁶⁹ Im Literaturunterricht war der Film lange Zeit Legitimationsdiskussionen⁴⁷⁰ ausgesetzt und wurde lediglich als Vergleichsmedium *nach* der Literatur genutzt. Diese Sichtweise ist heute nicht mehr haltbar, da audiovisuelle Medien leitmedialen Charakter haben.⁴⁷¹ Gleichzeitig ist der Film curricular diskutiert worden.⁴⁷² Seit etwa 2008 haben sich diverse Konzepte zur Filmvermittlung herausgebildet, die Anteil an dieser Systematisierung haben. Zudem existieren zahlreiche Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und/oder Schulbücher speziell für den Filmunterricht.⁴⁷³ Das *Freiburger Filmkonzept* (Abb. 7)

-
- 465 Vgl. Anders/Staiger 2019, S. 5. Ein Beispiel für inhaltliche Medienkonvergenz sind *Medienverbünde*.
- 466 Anders, Petra (2018): Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In: Brandt, Birgit/Dausend, Henriette (Hrsg.): Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen. Münster: Waxmann, S. 17–36.
- 467 Anders, Petra (2021): Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 127–143, S. 132.
- 468 Vgl. Jenkins 2006a.
- 469 Vgl. u.a. Brendel-Perpina, Ina (2017): Aufwachsen mit Medien – Medienwelten heute. In: *kjl & m* 69(2), S. 3–13; Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.) (2018): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien (Stauffenburg Deutschdidaktik, Bd. 5). Tübingen: Stauffenburg; Kónya-Jobs, Nathalie (2019): Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 1(1), S. 86–100, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.7>; Anders/Staiger 2019, S. 7–8; Dannecker 2020, 2021.
- 470 Vgl. Staiger, Michael (2016): Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 236–268, S. 245 ff.
- 471 Vgl. Maiwald, Klaus (2013): FilmDidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 221–242.
- 472 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 209; Staiger, Michael (2019a): FilmDidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 35–46, S. 35.
- 473 Vgl. Fuchs, Mechthild/Klant, Michael/Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael/Spielmann, Raphael (2008): *Freiburger Filmcurriculum*. Ein Modell des Forschungsprojekts 'Integrative Filmbildung'. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 84–90; Klant, Michael (2009): *Bildende Kunst und Filmbildung – Das Freiburger Modell 'Integrative FilmDidaktik'*. In:

hebt die Fächer Deutsch, Kunst und Musik hervor, um den Film als Gesamtkunstwerk ganzheitlich zu reflektieren, und Filmwissen in didaktische Modelle überführen zu können.⁴⁷⁴ Insbesondere der Bezug zu den künstlerischen Fächern geht mit dem Materialverständnis dieser Arbeit einher.

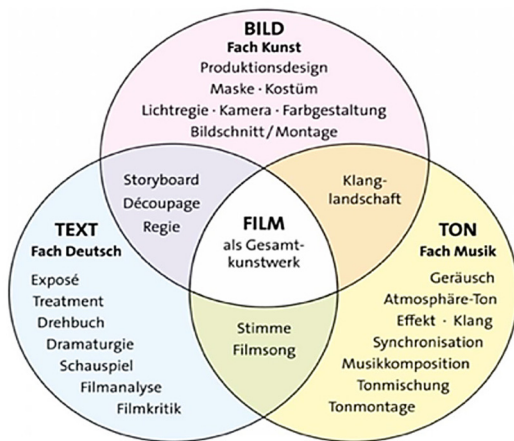


Abb. 7: Freiburger Konzept einer integrativen Filmbildung (Klant 2009)

Auch wenn Filmbildung als Querschnittsaufgabe verstanden werden kann, kommt dem Literaturunterricht eine Sonderrolle zu, da er schon immer mit Medien operiert. Das ist gerade deshalb bedeutsam, da eine FilmDidaktik sehr kontrovers in der LiteraturDidaktik diskutiert und lange im Bereich der *Literaturverfilmung* als Vergleichsmedium festgemacht wurde.⁴⁷⁵ Dass reiner Vergleich indessen nicht ausreicht, zeigt sich insbesondere in der multimodalen Komplexität des Mediums Film, der ein

[m]ultimediales Paket ist, nicht nur, weil er geschriebenes und gesprochenes Wort, Geräusch und Musik, Bild, Form und Farbe synthetisiert, sondern weil er vermittels der Produktions- und Rezeptionsapparatur die für den bisherigen Textbegriff konstituierende

Kunst Portal, <https://www.kunstlinks.de/material/peeZ/2009-08-klant.pdf> [25.05.2022]; Anders, Petra (2019): Film in der Schule. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 21–34, S. 21; weiterführende Vermittlungsansätze zur Filmbildung finden sich u.a. bei Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Marburg: Schüren; Maurer, Björn (2006): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Horst, Niesyto (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zu Filmbildung. München: kopaed, S. 147–179; Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmDidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: kopaed.

474 Vgl. Fuchs et al. 2008, S. 84; Klant 2009.

475 Vgl. Kern 2012, S. 217.

Sinnkonsistenz und -linearität durch eine diskontinuierliche Sinnakkumulation und -vernetzung ersetzt.⁴⁷⁶

Die Entwicklung einer *inkluisiven Filmdidaktik* stand lange Zeit aus.⁴⁷⁷ Lipkowski/Schüller (2017; 2019) legten Unterrichtsbeispiele mit Film vor, die die Wahrnehmungsförderung für Kinder mit Hör- und/oder Sprech Einschränkungen in den Blick nehmen.⁴⁷⁸ Es handelt sich hierbei um integrativ-deutschdidaktische Sichtweisen und eine Impulssammlung. Produktive Verfahren und kooperatives Lernen sehen die beiden Autor:innen als essenziell für differenzierten Deutschunterricht mit dem Medium Film an.

Dannecker modellierte 2020 für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen einen binnendifferenzierten Ansatz. Das offene und kooperative Lehr-Lernarrangement beinhaltet Filmbücher und Portfolios – unter Berücksichtigung von Seitz' *Kern der Sache* (Kap. 2.2.2). Das Ziel des Arrangements ist es, allen Schüler:innen individualisierte Lernwege zum Film *Am Ende eines viel zu kurzen Tages* zu ermöglichen.⁴⁷⁹ Die empirischen Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass gemeinsames und individualisiertes filmisches Lernen binnendifferenziert *und* unter Kompetenzerwartungen im Literaturunterricht für alle Schüler:innen im inklusiven Raum realisierbar ist.⁴⁸⁰ Zugleich wird die Bedeutsamkeit von produktiven und kooperativen Verfahren im Umgang mit dem Medium Film deutlich. Nicht allein die rezeptive Dimension von Film ist bedeutsam, auch das Potenzial der Produktion ist Teil eines Literaturunterrichts, der auf Auseinandersetzung mit dem Medium im inklusiven Raum abzielt.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Filmanalyse als auch die Filmproduktion keine eigenen Kompetenzfelder des Deutsch-/Literaturunterrichts sind⁴⁸¹, sondern Teilbereiche verschiedener Inhaltsfelder. Film ist gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen dem Inhaltsfeld 4 *Medien* zugeordnet und findet sich sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion. Dabei schimmert der Transformationsbegriff bereits durch ein mediales Umformen⁴⁸² und die Verbindung zum Medienkompetenzrahmen⁴⁸³ durch. Diese Sicht auf den Transformationsbegriff wird daran angeschlossen

476 Ebd.

477 Vgl. Bosse, Ingo (2016): Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden (Literatur-) Didaktik – eine Standortbestimmung. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 193–211, S. 197 f.

478 Vgl. Lipkowski/Schüller 2017, 2019.

479 Vgl. Dannecker 2020, S. 108 ff.

480 Vgl. ebd., S. 78; 108 ff.

481 Vgl. Kammerer/Maiwald 2021, S. 37.

482 Vgl. KLP 2021, S. 29.

483 Vgl. (MKR) Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen/LVR Zentrum für Medien und Bildung (2022): Medienkompetenzrahmen NRW [https://medienkompetenzrahmen.nrw/\[22.04.2022\]](https://medienkompetenzrahmen.nrw/[22.04.2022]); (MKR MSB) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Integration der Ziele des Medienkompetenzrahmens NRW (MKR) in die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums – Übersicht nach Fächern

umfassend in Kap. 2.3.2.5 diskutiert. In dieser Arbeit werden sowohl rezeptive als auch produktive Sichtweisen berücksichtigt, um das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven ganzheitlich einbeziehen zu können. Damit folgt die vorliegende Arbeit den Ansätzen von Lipkowski/Schüller (2017/2019) und Dannecker (2020, 2021), unter besonderer Berücksichtigung kooperativer Lernformen und weiterer (produktiver) Methoden (z.B. Strukturhilfe durch ein Storyboard), um Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwirksamkeit, Sozialkompetenz und Förderung von Medienkompetenz⁴⁸⁴ in den Blick zu nehmen. Auf den Aspekt der Medienkompetenz wird darauf aufbauend in Kap. 2.3.2 eingegangen.

2.3.1.3 Gattungsdidaktik – Gattungsbewusstsein – Gattungsrevision

Die Beschäftigung mit der Ballade und die Verfestigung der dreigeteilten Gattungsauffassung (Epik, Lyrik und Dramatik) fallen im 18. Jahrhundert unmittelbar zusammen.⁴⁸⁵ In der Beschäftigung mit der Ballade kommt man daher nicht umhin, den Gattungsdiskurs einzubeziehen. Der Gattungsbegriff ist eine "aus der Biologie entlehnte Wissenschaftsmetapher [...], [er] bezieht sich auf Gruppen von literarischen Werken, zwischen denen signifikante inhaltliche, formale und/oder funktionale Gemeinsamkeiten bestehen."⁴⁸⁶ Gattungsbegriffe beruhen grundsätzlich auf Prototypikalität, "sind kulturrelativ und historisch flexibel"⁴⁸⁷, beschreibend und kriterial, um Verständigung über Texte zu schaffen.⁴⁸⁸

Als *Ordnungsbegriffe* sind Gattungsbegriffe niemals frei von Ökonomisierungstendenzen (Verlagswesen, Buchmarketing ö. ä.) oder vollständig trennscharf. Als *Funktionsbegriffe* sind sie auf Anwendung, Versprachlichung und gewollte Zuschreibung, zu Zwecken wie Systematisierung, Vergleich, Ökonomisierung o.ä. hin ausgelegt. Sie sind

geordnet – Stand: Online-Fassung Inkraftsetzung 23.06.2019, S. 3, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GY19/KLP_SI_MKR_Formulierungen_finalb_docx.pdf [22.04.2024].

- 484 Vgl. Bollmann 2009, S. 16; Lipkowski/Schüller 2017, S. 51 ff; 98 ff; Lipkowski/Schüller 2019, S. 86 ff; Dannecker 2020, S. 56–57.
- 485 Vgl. Braungart, Wolfgang (1997/2005): Das Ur-Ei. Einige mediengeschichtliche und literaturanthropologische Anmerkungen zu Goethes Balladenkonzeption. In: literatur für leser 97(1), S. 71–84, Onlineversion eingestellt 18.07.2005, S. 1–15, S. 1, http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart_ur-ei.pdf [22.04.2024]; Axer 2012, S. 67.
- 486 Neumann, Birgit/Nünning, Ansgar (2007): Einleitung: Probleme, Aufgaben und Perspektiven der Gattungstheorie und Gattungsgeschichte. In: Gymnich, Marion/Neumann, Birgit/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Gattungstheorie und Gattungsgeschichte (ELCH, Bd. 28). Trier: WVT, S. 1–30, S. 3.
- 487 Zymner, Rüdiger (2010): Zur Gattungstheorie des 'Handbuches', zur Theorie der Gattungstheorie und zum 'Handbuch Gattungstheorie'. Eine Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 1–5, S. 3.
- 488 Vgl. ebd.; Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriff – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 97. Siehe dazu auch Genette, Gérard (2016): Paratexte: Das Buch vom Beiwerk des Buches. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

sowohl synchron als auch diachron zu reflektieren. Auch innerhalb der germanistischen Forschung wird der Begriff nicht einheitlich verwendet.⁴⁸⁹ Diese grundlegende Vielfalt ist darin begründet, dass

literarische Gattungen soziale Institutionen und in entscheidender Weise menschliche Konstrukte sind, die eben keiner durchgehenden Systematik gehorchen, sondern sich gewissermaßen aus unterschiedlichen Blickwinkeln eben unterschiedlich darstellen lassen.⁴⁹⁰

Es wird eine literaturwissenschaftliche Sicht auf *literarische* Gattungen eingenommen, die sich an Hempfer (2007) anlehnt.⁴⁹¹ Auch literarische Gattungen müssen aus kulturrelationaler Sicht reflektiert werden,

weil hier ein normativer moderner Literaturbegriff impliziert wird, der für andere Kulturen der Dichtung als der abendländischen und für andere historische Kontexte als demjenigen moderner Gesellschaften nicht passt bzw. keine Rolle spielt.⁴⁹²

Gattungen werden als "historisch-pragmatische Größen"⁴⁹³ verstanden, deren "Stellenwert im System sich ändert"⁴⁹⁴. Sie sind "kulturelle Variable[n]"⁴⁹⁵, deren referenzieller Nenner grundsätzlich different sein kann und darf. Sie sind "nicht nur formales Merkmal eines Textes [, sondern] semantisches Potenzial"⁴⁹⁶. Die Ballade ist damit eine eigenständige Kleinstgattung, deren Übergang fließend zur metrisch festen Form ist.⁴⁹⁷ *Gattungsdidaktiken* werden insgesamt kontrovers diskutiert.⁴⁹⁸ Aus Sicht der kognitions-

489 In der Linguistik wird eher der sprachwissenschaftlich geprägte Terminus *Textsorte* genutzt. Vgl. u.a. Hempfer, Klaus (1973): *Gattungstheorie. Information und Synthese*. München: Fink, S. 17; Neumann/Nünning 2007, S. 3.

490 Zymner 2003, S. 141.

491 Vgl. Hempfer, Klaus (2007): *Gattung*. In: Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. I. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 651–655, S. 651. Er arbeitet sechs Bezugsdimensionen heraus. U.a. "(1) die Sammelbegriffe Epik, Lyrik und Drama oder andere Klassenbildungen wie Gebrauchsliteratur, fiktionale Literatur usw.; (2) die auf die Goethe'schen 'Naturformen' zurückgehenden 'Qualitäten' des Lyrischen, Epischen und Dramatischen (nach Staiger 1946)". Siehe hierzu auch Zymner 2003, S. 141 f.

492 Zymner 2010, S. 3.

493 Krahs, Hans (2005): *Einführung: Selbstreferenz und literarische Gattungen*. In: *Zeitschrift für Semiotik (ZfS)* 27(1–2), S. 3–22, S. 7; siehe dazu auch Conrad 2012, S. 46.

494 Krahs 2005, S. 7.

495 Ebd.

496 Ebd.; siehe dazu auch Conrad 2014, S. 46.

497 Vgl. Staiger, Emil (1946/1971): *Grundbegriffe der Poetik*. Zürich: dtv; Hempfer 2007, S. 651. Dies bezieht sich auf die Reflexion der Sichtweisen (2), (4), (5) und mit fließendem Übergang zu (6).

498 Vgl. u.a. Nickel-Bacon, Irmgard (2008): *Kurzprosa-gattungen und literarische Kompetenzbildung. Überlegungen zur Prozeduralisierung des Gattungswissens*. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zum 16. Symposium*

psychologischen Leseforschung werden dem *Gattungswissen* "als Bedingung für die Rekonstruktion der formalen Textorganisation [...] verstehenssteuernde"⁴⁹⁹ Effekte zugeschrieben.⁵⁰⁰ Unterrichtliche Beschäftigung mit Gattungen bedeutet einen "Horizont"⁵⁰¹ zu eröffnen, "in dem Schüler[:innen] den Text auf gattungsgleiche Texte oder Gattungsmerkmale beziehen"⁵⁰². Mitnichten ist dabei das Ziel literarischer Gattungstheorie in der Sek I zu diskutieren. Jedoch berührt die Arbeit mit Balladen auch die Ausformung des *Gattungsbewusstseins*.⁵⁰³ Welches kulturelles Gattungsbewusstsein geben wir Schüler:innen implizit mit? Welche impliziten Normgefüge wurden internalisiert? Gerade die Sek. I legt die Weichen für die prototypikalen Vorstellungen über die Ordnung von Literatur.

Ausgehend von dem Gattungsverständnis der Ballade als *Ur-Ei* (Kap. 2.3.1.3.1) und den grundlegenden Charakteristika der Ballade (Kap. 2.3.1.3.2), wird die dreigeteilte Gattungsauffassung (Trias) zum viergeteilten Balladenverständnis ([Balladen-]Tetraktys) erweitert (Kap. 2.3.1.3.3). Dies ist relevant, um das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven in den empirischen Teil dieser Arbeit einbeziehen zu können (Kap. 3.2; 4.1; 9.2.3; Abb. 63).

2.3.1.3.1 Die Vorstellung von der Ballade als Ur-Ei

Die Ballade und die Ausdifferenzierung des Gattungssystems fallen unmittelbar zusammen.⁵⁰⁴ Vor und um 1800 präsentiert sich die Gattungstheorie disparat, die literarischen

Deutschdidaktik. Sonderheft Didaktik Deutsch, S. 66–77; Frickel, Daniela A. (2012): Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, Daniela A./Kammerer, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, S. 41–66; Pfeiffer, Joachim (2013): Literarische Gattungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 54–70; Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zu Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In *Leseräume* 2(2), S. 59–70; Fricke, Gunnar/Heiser, Ines (2019): Gattungs- und Genremerkmale. Mit deklarativem Wissen differenziert umgehen. In: *Deutsch* 5–10 58, S. 32 f; Führer 2020, S. 54.

499 Führer 2020, S. 54.

500 Vgl. Miall, David S. (2006): *Reading Literacy. Empirical & Theoretical Studies*. New York: Peter Lang; Schaffner, Ellen (2009): Determinanten des Leseverstehens. In: Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe, S. 19–44; dazu auch: Führer 2020, S. 54 f.

501 Pfeiffer 2013, S. 61.

502 Ebd.

503 Vgl. Braungart 1997/2005, S. 1.

504 Vgl. ebd.

Erscheinungen sind insgesamt vielfältig und experimentell – unabdingbar ist im Klassizismus dann der Rückgriff auf die Antike.⁵⁰⁵ Das dreigeteilte gattungspoetische Verständnis der Antike – die *Ars grammatica* (4. Jh. n. Chr.) – kristallisiert sich heraus.⁵⁰⁶ Die Dreiteilung ist eine historische Differenzierung, die sich mit dem 18. Jahrhundert durchsetzt.⁵⁰⁷ Die Ballade bietet Goethe scheinbar ein "Potenzial zur völligen poetischen Synthese"⁵⁰⁸, um diese dreigeteilte Sichtweise zu synthetisieren. Konkret heißt es in *Ballade, Betrachtung und Auslegung* (1821):

Die Ballade hat etwas Mysterioses [sic!], ohne mystisch zu sein [...]. Er [hier: der Sänger] bedient sich dabei aller drei Grundarten der Poesie, um zunächst auszudrücken, was die Einbildungskraft erregen, den Geist beschäftigen soll; er kann lyrisch, episch, dramatisch beginnen und, nach Belieben die Formen wechselnd, fortfahren, zum Ende hineinleiten oder es weit hinausschieben. Der Refrain, das Wiederkehren ebendesselben Schlußklanges, gibt dieser Dichtart den entschieden lyrischen Charakter. [...] Übrigens ließe sich an einer Auswahl solcher Gedichte die ganze Poetik gar wohl vortragen, weil hier *die Elemente noch nicht getrennt, sondern wie in einem lebendigen Ur-Ei zusammen sind*, das nur bebrütet werden darf, um als herrlichstes Phänomen auf Goldflügeln in die Lüfte zu steigen.⁵⁰⁹

"In der Ästhetik des Idealismus gehen die Gattungen aus der Idee, der Absolutheit des Geistes, hervor, werden aus ihr dialektisch deduziert und bilden ein System."⁵¹⁰ Es erscheint daher nicht verwunderlich, dass Goethe von der "Einbildungskraft"⁵¹¹ und dem "Geist"⁵¹² in seiner Balladendefinition spricht. "Für Goethe, Schiller, Körner, Humboldt und beide Schlegel ist ein Gattungsbegriff ein *Wesensbegriff*"⁵¹³. Goethes Balladendefinition bezieht sich auf eine Auffassung der Gattungspoetik um 1800, die Epik und Lyrik als Oszillationspunkte begreift, die Kompensation in der Dramatik finden.⁵¹⁴ Damit wird eine grundlegend andere Gattungsvorstellung subsumiert, als wenn heute über 'die' Groß-

505 Vgl. Trappen, Stefan (2001): Gattungspoetik. Studien zur Poetik des 16. bis 19. Jahrhunderts und zur Geschichte der triadischen Gattungslehre (Beihefte zum Euphorion, Heft 40). Heidelberg: Winter, S. 193 ff; Oschmann, Dirk (2010): Gattungstheorie um 1800. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 207–209, S. 207. Lessings *Laokoon* (1766) trägt dabei maßgeblich zur Differenzierung von Kunst Malerei und Literatur bei und ist an dieser Stelle hervorzuheben.

506 Hier nach *genus dramaticum, genus epicum und genus enarrativum* bzw. *exegeticon* unterschieden. Vgl. Klausnitzer, Ralf 2010, S. 166–167.

507 Zymner 2003, S. 109.

508 Vgl. Braungart 1997/2005, S. 5.

509 Goethe 1821/1996, S. 400. Herv. d. Verf. In einigen Quellen findet man 'Mysteriöses'.

510 Jäger, Georg (1970): Das Gattungsproblem der Ästhetik und Poetik von 1780 bis 1850. In: Hermand, Jost/Windfuhr, Manfred (Hrsg.): Zur Literatur der Restaurationsepoche. Forschungsreferate und Aufsätze. Stuttgart: Metzler, S. 371–404, S. 378.

511 Goethe 1821/1996, S. 400.

512 Ebd.

513 Trappen 2001, S. 213. Herv. d. Verf.

514 Vgl. Jäger 1970, S. 378 f; Braungart 1997/2005, S. 2.

gattungen gesprochen wird. Sein Ur-Ei⁵¹⁵ unterliegt einem synchronen Verständnis der naturwissenschaftlichen Idee ursprünglicher Reduktion und ist im Spiegel der Naturwissenschaften zu lesen. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es nur logisch, dass er davon spricht, dass es "nur drei echte *Naturformen* der Poesie [gibt]: die klar erzählende, die enthusiastisch aufgeregte und die persönlich handelnde: Epos, Lyrik und Drama"⁵¹⁶.

Klassizistische Elemente sind allgemein anfällig für Systematisierung.⁵¹⁷ Goethe nutzt das aufgeladene Narrativ der Quelle, des Ursprungs, der Fruchtbarkeit und Vereinigung und bezieht gleichzeitig seine naturwissenschaftlichen Überlegungen einer ursprünglichen Pflanze ('Ur-Pflanze') mit ein.⁵¹⁸ Auch der Rückgriff auf das Bild des Eis erscheint aus komparatistischer Sicht, mit Rückgriff auf mythologische und antike Aspekte, wenig spektakulär.⁵¹⁹ Sein Balladenverständnis ist nicht zuletzt ein intensiv aufgeladenes Bild, das gleichsam eklatant überspitzt ist – "um als herrlichstes Phänomen auf Goldflügeln in die Lüfte zu steigen"⁵²⁰. Flügel sind nicht ausreichend, es müssen *goldene* Flügel sein. Der Flug in den Himmel führt dorthin, wohin kein Mensch folgen kann. Die Ballade übersteigt den "Sänger"⁵²¹, nicht den Dichter. Es ist die Anlehnung an den Rhapsoden⁵²² und keinesfalls ein Verständnis von Autorschaft, wie es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts diskutiert wird⁵²³, oder was heute unter dem Begriff der Autorschaft subsumiert wird. Goethe verkürzt mit der Verwendung der Ur-Ei-Me-

515 Das Ur-Ei kann als Vergleich und/oder Metapher diskutiert werden. Diese Diskussion über die grundlegenden Strömungen der Metaphernforschung bzw. -verwendung und Schwierigkeiten durch sprachliche Konstruktionshilfen – wie die Konjugation 'wie' – werden in der germanistischen Forschung breit diskutiert. Siehe hierzu weiterführend Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Holder, Friedemann (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystematischer Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung* (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 31). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

516 Goethe (1819/2005), S. 187. Herv. d. Verf.

517 Vgl. Axer 2012, S. 67: "Schematisierungszwang".

518 Vgl. ebd., S. 66 ff.

519 Beispielhaft kann hier das finnische *Kalevala* genannt werden, in dem die Welt aus dem Ei einer Taucherente 'geboren' wird. Siehe hierzu weiterführend Kalevala, das National-epos der Finnen (1968). Nach der deutschen Übersetzung von Anton Schiefner und Martin Buber, neu bearbeitet und mit einem Nachwort von Wolfgang Steinitz. Illustriert von Bert Heller. Rostock: Hinstorff.

520 Goethe 1821/1996, S. 400.

521 Ebd.

522 Vgl. Axer 2012, S. 75.

523 Autor(schaft) ist als Grundbegriff der Germanistik bzw. Literaturwissenschaft zu lesen. Auf diesen Diskurs sei an dieser Stelle nur hingewiesen. Siehe hierzu weiterführend mit einer Sammlung diverser Schlüsseltexte und Kommentierung: Janmidis, Fotos/Lauer, Gerhard/Martínez, Matías/Winko, Simone (Hrsg.) (2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam.

tapher die Gattungsdiskussion. Indem er die Ballade als Start- und Endpunkt markiert, umgeht er auch galant die Schwierigkeit, die Ballade selbst einordnen zu müssen.⁵²⁴ Dabei kann er nur Bezug zu den Balladen schaffen, die ihm selbst bekannt sind. Sein Gattungsverständnis ist limitiert und auf die Gegenwart bezogen. Dieser Schwierigkeit begegnen wir selbstredend noch heute: "Jede Gattung ist darum nur bestimmbar im Hinblick auf die tatsächliche Entwicklung der zur Definition anstehenden Gattung selbst."⁵²⁵ Das bedeutet, dass auch das Gattungsverständnis dieser Arbeit auf die Gegenwart limitiert ist und das eigene Gattungs- bzw. Balladenverständnis reflektiert werden muss. Nichtsdestoweniger wird bereits bei Goethe eine gewisse Sonderposition deutlich⁵²⁶, auch wenn diese nicht mit der gegenwärtigen Diskussion um Gattungsverschiebung, -aufhebung oder -hybridisierung gleichgesetzt werden kann.

Es ist bestimmt nicht dasselbe, wenn Goethe von Ungetrenntheit der 'Elemente' bzw. 'Naturformen' der Poesie und Mischung der Verfahrensweisen schreibt, und wenn heute von der Tendenz zur Vermischung bzw. zur Aufhebung der Unterschiede von literarischen Gattungen die Rede ist.⁵²⁷

Seine (vor-)romantische Gattungsauffassung ist gerade deshalb problematisch, weil er "indische und christlich-abendländische Motive überblendet, alte Legenden und Volkslieder mit aktuellen Problemen konfrontiert"⁵²⁸. Aus dem heutigen Gattungsverständnis heraus kann der Ur-Ei-Metapher daher keine universelle Gültigkeit mehr zugeschrieben werden.⁵²⁹ Sie als "ästhetisches Einheitskonzept zu formulieren, angesichts fortschreitender kultureller und sozialer Differenzierung"⁵³⁰ verengt den Blick auf die Balladentheorie. Segebrecht (2012) spricht zwar davon, dass die Ei-Metapher ein "schöner Gedanke [sei] [...], der der Ballade schmeichelt"⁵³¹ – das Gegenteilige ist jedoch aus Sicht dieser Arbeit der Fall. Der Rekurs auf Goethes Balladenverständnis lässt sich als ein roter Faden der Imposanz des Goethe'schen Wirkens lesen. Das Ur-Ei besitzt eine Do-

524 Vgl. Axer 2012, S. 66.

525 Braungart 1997/2005, S. 4.

526 Vgl. Bartl 2017, S. 15.

527 Laufhütte 1991, S. 602.

528 Axer 2012, S. 65.

529 Vgl. Knežević 2017, S. 287.

530 Braungart 1997/2005, S. 2. Die Ballade bietet Goethe scheinbar "das Potenzial zur völligen poetischen Synthese" (Braungart 1997/2005, S. 5). Dabei muss reflektiert werden, dass "jede Gattung [...] nur bestimmbar im Hinblick auf die tatsächliche Entwicklung der zur Definition anstehenden Gattung selbst [ist]" (Braungart 1997/2005, S. 4). Dies ist jedoch keine Problematik der Ballade, sondern der Gattungspoetik als solcher.

531 Segebrecht, Wulf (2012): Deutsche Balladen. Gedichte, die dramatische Geschichten erzählen. Münster: Hanser, S. 787.

minanz in Literaturlexika, Handreichungen und Kopiervorlagen (Abb. 8) – es ist als unangetasteter Wiedergänger zu verbuchen.⁵³²

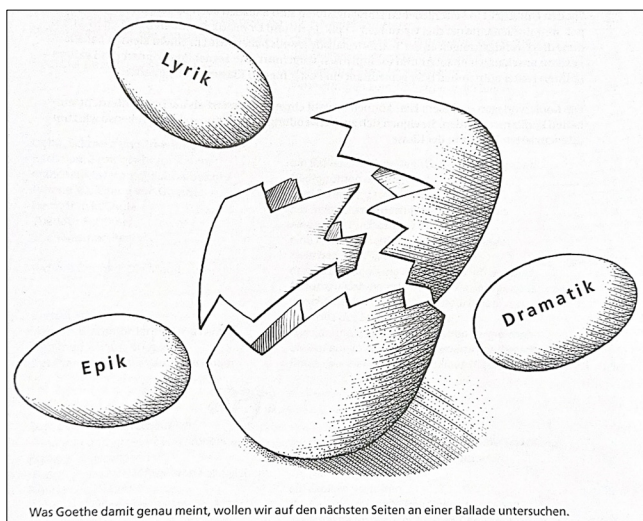


Abb. 8: Das Ur-Ei als Kopiervorlage (Langbein/Lange 2016, S. 6)

Diese Tendenz ist insbesondere auf didaktischer Seite revisionsbedürftig, da nicht nur ein anderes Gattungsverständnis vorherrscht, sondern weil die Gattungstheorie sich weiterentwickelt hat.⁵³³ Es ist zwar ein allgemeines Problem, dass Gattungen immer nur Rekurs auf das nehmen können, was in ihrer Zeit liegt, allerdings zeigt es auch die Konstruktion und Flexibilität an. Mit Blick auf die Anforderungen eines inklusiven Literaturunterrichts in der Digitalität ist auch das Etablieren einer Gattungskonstruktion vonnöten, die sich der audiovisuellen Dispositive der Ballade zuwenden kann. Damit wird nicht die Gattungstrias der Ballade kritisiert, sondern für eine Ergänzung plädiert. Denn das Ur-Ei ist als apriorisch-normativ zu lesen, da damit auch gewisse Haltungen an die Literatur herangetragen werden.⁵³⁴ Goethes Referenzen auf die Ballade und die Gat-

532 In Abb. 8 ist zudem das hermeneutische Verständnis hervorzuheben ('Was Goethe damit genau meint, wollen wir auf den nächsten Seiten an einer Ballade untersuchen'). Die Aussage suggeriert bis heute die unausgesprochene Nähe von Goethe und Balladen.

533 Goethes Verständnis im Kontext der Naturformen und des Ur-Eis ist vor allem deshalb nicht unproblematisch, da diese wiederum in späteren Typologien als naturmagische (numinose) Balladen verstanden werden und diese Kategorie insgesamt kritisch zu bewerten ist. Siehe dazu auch Knežević 2017, S. 267.

534 Vgl. Zymner 2003, S. 50. Staigers Sprechduktus ist pathosgeladen und markant an den Sprechduktus Heideggers angelehnt.

tungstrias hatten immensen Anteil daran, das triadische Gattungsmodell zu festigen⁵³⁵, es wurde als Kristallisationspunkt der germanistischen Diskussion verankert. Das Ur-Ei ist ein beispielloser Rekurs: "die von Goethe genannten *Elemente* sind nach wie vor Bestandteil gängiger Definitionen"⁵³⁶.

Daß die drei Sammelbegriffe [...] bis zu Staiger und darüber hinaus unhinterfragt als gegeben angenommen wurden, hängt mit Goethes Lehre von den 'Naturformen' und der generellen Abhängigkeit der germanistischen Literaturtheorie von der Ästhetik der Goethezeit zusammen.⁵³⁷

Emil Staiger unterscheidet, in Anschluss an die Naturformen, zwischen den *Grundhaltungen* des Epischen, Lyrischen und Dramatischen und ihren Sammelbegriffen.⁵³⁸

Die Begriffe lyrisch, episch, dramatisch sind literaturwissenschaftliche Namen für fundamentale Möglichkeiten des menschlichen Daseins überhaupt, und Lyrik, Epos und Drama gibt es nur, weil die Bereiche des Emotionalen, des Bildlichen und des Logischen das Wesen des Menschen konstituieren, als Einheit sowohl wie als Folge, worin sich Kindheit, Jugend und Reife teilen.⁵³⁹

Gattungen sind keine (naturwissenschaftlichen) Elemente. Gattungen werden in dieser Arbeit nicht als 'Elemente' oder 'Naturformen' verstanden, sondern als gattungshybride "Möglichkeiten"⁵⁴⁰, die das Epische, Lyrische und Dramatische als "Grundhaltung"⁵⁴¹ begreifen. Lyrik, Epik, Dramatik und Film sind damit *Möglichkeiten* ein neues und offenes Gattungsverständnis an den Balladenunterricht heranzutragen. Zwar lässt sich die Gattungstrias und ihre Ausbildung nicht vollständig von (der) Goethe(zeit) zu lösen, das bedeutet jedoch nicht, dass die Ballade automatisch mit dem Ei in Verbindung gebracht werden muss. Mit einer Teilung zu operieren, um Zugang zur Ballade didaktisch zu erleichtern, ist eine Sache, das Verständnis der Ei-Metapher, und damit Goethes Sicht auf Balladen zu bestärken, eine andere. In dieser Arbeit wird daher bewusst nicht mit der Metapher des Ur-Eis operiert, sondern ein eigenes Gattungsverständnis begründet, denn "[m]an sollte die Gattung weniger nach dem bestimmen, was sie zu sein hat, als nach dem was mit ihr möglich ist"⁵⁴².

535 Vgl. Axer 2012, S. 67.

536 Becker, Susanne/Pabst-Weinschenk, Marita (2009): Gar nicht so *mysterios* – die Ballade im Unterricht. In: Deutsch 5–10 21, S. 36–39, S. 37. Herv. d. Verf. Ähnliche Formulierungen finden sich auch in aktuellen Lehrwerken und eignen sich für eine systematische Schulbuchanalyse.

537 Hempfer 1973, S. 66–67.

538 Vgl. Staiger 1946/1971; dazu auch Zymner 2003, S. 49 f. Seine Bemühungen sind vor dem Spiegel der Werkimmanenz zu lesen.

539 Staiger 1946/1971, S. 148.

540 Ebd.

541 Zymner 2003, S. 50.

542 Hinck 1978, S. 7.

2.3.1.3.2 Gattungshybridisierung

Es gibt gegenwärtig *zwei Tendenzen*, die Ballade im Gattungsgefüge zu verorten: zum einen das Verständnis der Ballade als episch-fiktionale Gattung⁵⁴³ und zum anderen das Hervorheben der Ballade im Kontext von Gattungsüberschreitung, Gattungsvermischung und Gattungshybridisierung^{544, 545}. Erstgenannte wurde durch das Belgrader Kolloquium 2006 gefestigt und wird von einigen Wissenschaftler:innen kaum noch Frage gestellt⁵⁴⁶. Die Ballade galt schon länger als "lyrisch-epische[s] Gebilde"⁵⁴⁷ oder "episch-lyrische Kurzform"⁵⁴⁸ und ist als ein Produkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung des 20. Jahrhunderts zu betrachten.⁵⁴⁹ Laufhüttes Definition (1991) trug maßgeblich zu dieser Festigung bei:

Die Ballade ist eine *episch-fiktionale Gattung*. Sie ist immer in Versen, meist gereimt und strophisch, manchmal in Nutzung refrainartiger Bestandteile, oft mit großer metrisch-rhythmischer Artistik gestaltet. Sie kennt alle Arten epischer Fiktionsbildung. Von anderen episch-fiktionalen Gattungen unterscheidet sie ihre spezifische teleologische Vorgangsstrukturierung, deren Indirektheit sowohl in der Relativierung der gestalteten Themen als in fehlender Explikation der Darstellungsziele besteht.⁵⁵⁰

Problematisch an dieser Sicht sind die Gewichtung und Ordnung. Laufhüttes (1991) prägende Definition ist zwar als ein löblicher "Versuch einer Emanzipation von der Goetheschen Verortung"⁵⁵¹ zu lesen, allerdings verkürzt er das spezifisch Lyrische "fast vollständig auf das Merkmal Versform und 'lyrisches Ich'. Die lyrischen Elemente der Ballade lassen sich aber eben nicht nur auf dieses eine von Laufhütte gewählte Element reduzieren"⁵⁵². Dass diese Reduktion nicht ausreicht, zeigt Singer (2006), der sich u.a. der Inversion und der Metrik widmet.⁵⁵³ Zugleich unterliegt die dramatische Sichtweise

543 Vgl. u.a. Laufhütte 1979; Wagenknecht 2007; Krahl 2017; Schwarz-Scherer 2021.

544 Vgl. u.a. Axer 2012; Conrad 2014; 2017; Bartl 2017; Krahl 2017; Lewald-Romahn 2021.

545 Inwieweit neuere Definitionen mehr Korrespondenz denn Gewichtung im Fokus haben, ist ein Desiderat. Aktuell kann nur auf die zwei gegenwärtigen Strömungen *episch-fiktional* und *Hybridisierung* zurückgegriffen werden. Es steht jedoch die These im Raum, dass beide Sichtweisen mehr gemein haben als bisher angenommen. Es wird daher bewusst auf die Schreibung eines *versus* verzichtet. Zugleich ist anzumerken, dass auch in der Sichtweise der epischen Akzentuierung keine Einigkeit herrscht.

546 Vgl. Knežević 2017, S. 288; siehe dazu auch Weißert 1993, S. 8.

547 Hamburger 1957, S. 243.

548 Steffensen, Steffen (1971): Die Kunstballade als episch-lyrische Kurzform. In: Martini, Fritz (Hrsg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 127–137.

549 Vgl. Knežević 2017, S. 287.

550 Laufhütte 1991, S. 619. Herv. d. Verf.

551 Conrad 2014, S. 20.

552 Ebd.

553 Vgl. Singer 2006; siehe dazu auch Conrad 2014, S. 20–21. Singer arbeitet in seiner Argumentationsführung vor allem mit der Lyrikdefinition von Albert Meier.

einer sekundären Stellung. Dass dies eine "apodiktische Einordnung"⁵⁵⁴ als "unzulässige Reduktion dieser facettenreichen Gattung"⁵⁵⁵ darstellt, stellt Bartl (2017) zu Recht fest. Bezeichnend ist vor allem die Erzählerinstanz, die, anders als ein lyrisches Ich, konstitutiver Kern einer Ballade ist.⁵⁵⁶ Dass dies gerade im den schulischen Bereich konfus eingebettet wird, zeigt der parallel existierende Terminus "modernes Erzählgedicht"⁵⁵⁷, der 1964 von Piontek für die Ballade eingebracht wurde und der sich nebeneinander genannt in den Kernlehrplänen befindet⁵⁵⁸ – ähnlich verhält es sich mit der Bezeichnung "Handlungsgedicht"⁵⁵⁹. Zu Recht kritisiert Laufhütte (1991) den Terminus Erzählgedicht, lässt jedoch unklar, wo die Grenzen gezogen werden:

Man löst damit keine Probleme, sondern schafft neue. Jede Ballade ist ein Erzählgedicht (wenn man 'Erzählen' nicht allzu streng definiert und alle Arten epischer Strukturierung meint), aber nicht jedes Erzählgedicht ist eine Ballade, auch nicht jedes moderne, auch dann nicht ohne weiteres, wenn es vom Dichter unter den Gattungsnamen gestellt worden ist.⁵⁶⁰

Die Arbeit lehnt sich an die zweite Tendenz an und damit an das Balladenverständnis von Conrad (2014). Sie nimmt die *Gattungshybridisierung* in den Blick. Es wird nicht nach der Dominanz einer (Einzel-)Gattung gefragt, sondern auf die *Relation* der einzelnen Gattungselemente untereinander hingewiesen. Es geht demzufolge nicht um Gewichtung, sondern um das Verhältnis. Es ist somit nicht von Relevanz, welcher Anteil am stärksten gewichtet wird, sondern wie einzelnen Merkmale in Interaktion miteinander stehen. Diese Sichtweise erscheint für das Analysieren von Balladen sinnvoll, da die isolierte Feststellung von Einzelstrukturen allein noch keine ertragreiche Analyse darstellt.⁵⁶¹ Dieser Aspekt wird im Kapitel 2.3.1.4 vertieft.

Conrad (2014) definiert die Ballade "als Hybridtext, der zahlreiche Gattungselemente in sich zu einer neuen Textsorte vereint und ein offenes Gattungs- und Literaturverständnis figuriert"⁵⁶². Daran angelehnt wird die Ballade als Möglichkeitsraum⁵⁶³ des gleichberechtigt Lyrischen, Epischen, Dramatischen und Filmischen verstanden, der eine Vielzahl von Gattungsmerkmalen in sich aufnehmen kann und eine Schnittstelle

554 Bartl 2017, S. 15.

555 Ebd.

556 Siehe hierzu u.a. Tang 1997; Weißert 1993.

557 Piontek 1964, S. 9. Die Bezeichnung bezieht die Sichtweise auf die englischen *narrative poems* mit ein. Siehe dazu auch Weißert 1993, S. 12 f; Wagenknecht 2007, S. 193; Bartl 2017, S. 15.

558 Vgl. KLP 2004, S. 37: "Sie untersuchen lyrischen Formen (Ballade, Erzählgedicht [...])."

559 Vgl. Grimm 1988, S. 14.

560 Laufhütte 1991, S. 629.

561 Vgl. von Brand 2018, S. 82.

562 Conrad 2014, S. 46–47.

563 Siehe hierzu auch Kap. 3.1; 9.1.3; 9.1.5.

für ein weites Gattungs- und Literaturverständnis in der Digitalität und im Umgang mit audiovisuellen Dispositiven ist.

Gattungshybridisierung bzw. Gattungsmischung sind keine neuen literaturwissenschaftlichen Phänomene⁵⁶⁴, werden jedoch durch digitale und intermediale Fragestellungen intensiviert (Metafiktion, Metabiographie, E-Mail-Roman o.ä.).⁵⁶⁵ Ferner muss angemerkt werden, dass beide Tendenzen im gegenwärtigen Forschungsdiskurs nicht prototypisch dichotom verstanden werden sollten. Es steht die berechnete These im Raum, dass sich gerade jüngere Forschungsarbeiten beiden Tendenzen annähern. Dies wird z.B. bei Spittler (2012) deutlich, der zwar davon spricht, dass an der Ballade "alle Gattungen beteiligt sein und sie wechselseitig dominieren können"⁵⁶⁶, aber unabhängig von der Dominanzfrage die Referenz auf die Korrespondenz – und damit letztlich die Interaktion – legt. Zugleich ist die Tendenz zur Überschreitung als Grundlage auch dahingehend limitiert, da diese noch nicht vollständig definiert ist.⁵⁶⁷ Zwar schlägt Woesler (1991) bereits eine recht flexible Definition vor⁵⁶⁸, diese hat jedoch verschiedene Hürden. Lyrik kann nicht auf das stimmungshafte Narrativ der Romantik verkürzt wer-

564 Vgl. Baßler, Moritz (2010): Gattungsmischung, Gattungsübergänge, Unbestimmbarkeit. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 52–54. Baßler bezieht sich hier auf die Gattung des Briefromans, Storms *Immensee* als romantische und realistische Novelle, und Tarantinos *From Dusk Till Dawn* als eine Mischung aus Roadmovie und Vampirfilm.

565 Vgl. Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (2010): Anglistische/Amerikanistische Gattungsforschung. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 253–256, S. 255; Baßler 2010, S. 53. Ein Beispiel hierfür ist der Instagram-Account *@ichbinsophiescholl*, auf dem eine Schauspielerin 300 Tage in Echtzeit Fotos und Texte als Sophie Scholl postete. Die erzählerischen Grenzen zwischen Autobiographie, Historie, Theater und digitalen Blog/Chat werden in alle Richtungen ausgereizt.

566 Spittler, Horst (2012): Die Leistung der literarischen Gattungen (Aisthesis Studienbuch, Nr. 9). Bielefeld: Aisthesis, S. 47.

567 Vgl. Singer 2006, S. 52; Conrad 2017, S. 23.

568 "Innerhalb des Gefüges der Gattungen verschieden eingeordnet steht die Ballade formal oft der kurzen Verserzählung am nächsten, von der sie sich aber durch größere Verdichtung, Diskontinuität der Erzählweise und dramatische Zuspitzung an Stelle epischer Breite und Ruhe unterscheidet. [...] Die – viel geringere – Nähe zum Drama zeigen das schnelle Fortschreiten, die dialogische Auseinandersetzung und der durchweg tödliche Ausgang. Der Versuch, die Ballade als Untergattung der Lyrik zu systematisieren, kann sich auf den strophischen Aufbau, die häufige Liebthematik, lyrische Stimmungselemente, insbesondere in der Nachfolge der Volksballade, stützen. Es fehlt jedoch zumindest in der Ballade des 18. und 19. Jahrhunderts das lyrische Ich als perspektivierendes Subjekt, vielmehr wird vom Autor die scheinbar objektive Haltung des allwissenden Erzählers bevorzugt. Erst im 20. Jahrhundert bekennt sich der Polit- und Protestsänger dazu, daß er aus einer bestimmten Perspektive und Distanz gesellschaftlicher Verhältnisse kritisiert; hier unterstützt das Einbringen eigener Erlebnisse Glaubwürdigkeit und damit Wirksamkeit." Woesler, Winfried (1991): Die Ballade. In: Knörrich, Otto (Hrsg.): Formen der Literatur in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Kröner, S. 28–37, S. 29.

den. Dass Lyrik weitaus mehr als die rein emotional gelesene 'Baustelle' der Subjektivität ist, zeigen nicht zuletzt Dinggedichte, Abstraktionen, dadaistische Auseinandersetzungen, intermediale Auseinandersetzungen (z.B. Twitter-Lyrik, Hypertext-Lyrik) oder Form- bzw. Figurengedichte. Zudem ist diese emotionale Auffassung eines Gefühlsausdrucks der Gattung Lyrik ebenfalls ein Produkt der Herder- bzw. Goethezeit.⁵⁶⁹ Die beiden Tendenzen sind fließend zu begreifen, als Haltungen, die einander auch Rechnung tragen können und dürfen. So bezieht Conrad (2014), die die Ballade als Gattungshybrid versteht, erzähltheoretische Dimensionen in ihre Überlegungen zum Umgang mit der phantastischen Kunstballade mit ein und Schwarz-Scherer (2021), die bewusst das Epische bzw. Erzählende in der (DDR-)Ballade in den Mittelpunkt rückt, diskutiert das "Genus mixtum"⁵⁷⁰. Abgelehnt wird jedoch die Bezeichnung der Ballade als *Gedicht*, nur weil sie eine lyrische Form hat. Demzufolge musste die Ballade auch als Theaterstück, Kurzprosa oder Film bezeichnet werden. Zugleich verleitet dies Schüler:innen gerade dazu, eben nicht mehr über die Zwischenposition nachzudenken. Sicherlich hat die Ballade lyrische Anteile und wird unzweifelhaft *auch* im Lyrikunterricht verwendet; die Betrachtung von Ballade = Gedicht ist jedoch viel zu kurz für die Ausbildung eines reflektierten Gattungsbewusstseins. Diese Arbeit spricht sich daher dafür aus, die Ballade *als Ballade* – und nicht als Gedicht – zu bezeichnen und von einer Zwischenposition im Gattungsgefüge zu sprechen und nicht von einer lyrischen Sonderform. Auch die Bezeichnung 'Ballade' ist letztlich eine Konstruktion, wenn man davon ausgeht, dass es Balladen bereits vor dem Begriff gab.⁵⁷¹

Ein erstes Strukturmodell zur Abgrenzung von Balladen im Gattungsgefüge liefern Dube/Führer (2020), verbunden mit einer Beschreibung was die Ballade charakterisiert.⁵⁷² Es ist positiv hervorzuheben, dass hier ein übersichtliches Strukturmodell geboten wird, das als Ziel hat "Schüler/-innen für die Vielfalt von Balladen [...] [zu] sensibilisier[en]"⁵⁷³. Statt nach Abgrenzbarkeit zu fragen, wird die Gattungskorrespondenz in den Vordergrund gehoben. Zieht man in diesem Zusammenhang Goethes Balladenauffassung hinzu, dann wird deutlich, dass er selbst die Ballade zwar allen Gattungen zuordnet, aber auch gleichzeitig keiner.⁵⁷⁴ Wenn also alle Balladen *unterschiedlich* und trotzdem simultan *gleich* sind, dann ist jede Individualballade (und alle anderen Balladen) parallel alles und nichts. Durch dieses Paradox kann sie jedoch beide Richtungen ausreizen und in Korrespondenz mit diversen Groß- und Kleinstgattungen treten und

569 Vgl. Spinner 2019, S. 16; Burdorf, Dieter (2015a): Einführung in die Gedichtanalyse. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 4; Siehe hierzu weiterführend Korte, Hermann (2012): Lyrik im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Auflage. München: dtv, S. 203–217, S. 215 f.

570 Schwarz-Scherer 2021, S. 17.

571 Vgl. Felsner, Kristin/Helbig, Holger/Manz, Theresa (2012): Arbeitsbuch Lyrik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie-Verlag, S. 155.

572 Vgl. Dube/Führer 2020, S. 24.

573 Ebd., S. 23.

574 Vgl. Knežević 2017, S. 286.

deren Merkmale für sich re-definieren. Die Haupteigenschaft der Ballade wäre damit streng genommen nicht ihre Vielfalt die Eigenschaften anderer anzunehmen, sondern ihre Tendenz zur Eigenschaftslosigkeit⁵⁷⁵.

2.3.1.3.3 Von der Trias zur Tetraktys – Synergien von Ballade und Film

"[...] die Ballade lebt in den vielfachen Schichten der künstlerischen Ausprägung."⁵⁷⁶

Die Ballade ist schon immer eng mit Medien verwachsen und zeigt immense mediale Adaptionbreite auf. Bereits Bürgers *Lenore*⁵⁷⁷ wurde für Aufführungen vorgesehen und ist illustriert worden.⁵⁷⁸ Das Musikprojekt *Junge Dichter und Denker* (Balladen als Rap) oder die Bilderbuchadaptionen in der Reihe *Poesie für Kinder*⁵⁷⁹, *Fantasia* (1940/2000)⁵⁸⁰, der YouTube-Kurzfilm *Die Goldgräber* (2014)⁵⁸¹ oder diverse Theaterinszenierungen⁵⁸² sind nur ein kleiner Ausschnitt für die mediale Breite der Gattung der Gegenwart. Dass sich Balladen zum Transformieren eignen, wird bereits weit vor der Diskussion um handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht deutlich. So wurde die Beziehung von Ballade und Hörspiel bereits 1963/64 diskutiert, sogar in einem hermeneutisch ausgerichteten Sammelband in der Traditionslinie des wirkimmanenten Literaturunterrichts.⁵⁸³ Auch wenn hier das vertiefende Lesen, zur Annäherung an einen Textsinn, vordergründig ist, kann nicht dementiert werden, dass bereits das Sprachspiel eine orale Transformation des Gelesenen darstellt:

die Stimme, die steigt und fällt, bittend, dringend, treibend, vielversprechend – der Ton, der hoch ist und tief, weich und hart, schmeichelnd, lockend, drohend, ängstlich, trotzig

-
- 575 Angelehnt an die Musil'sche Metapher *Der Mann ohne Eigenschaften*, dessen Eigenschaftslosigkeit seine Haupteigenschaft darstellt.
- 576 Hirschenauer, Rupert (1963/1964): Zur Interpretation der Ballade im Unterricht. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 84–98, S. 97.
- 577 Bürger, Gottfried August (1800/1802): *Lenore*. In: Ders. (Hrsg.): *Gedichte*. Mit 8 Kupfern von Chodowiecki. Göttingen: Dieterich, S. 99–102. Auch als *Leonore* realisiert.
- 578 Vgl. Singer 2006, S. 314–365; siehe hierzu weiterführend Kämpfer, Frank (2003): Antonin Reicha: 'Leonore'. <https://www.deutschlandfunk.de/antonin-reicha-leonore-100.html> [22.04.2024]; dabei ist die Illustration von *Frank Kirchbach* von 1896 zu nennen.
- 579 Siehe hierzu u.a. *Junge Dichter und Denker* 2006; *Poesie für Kinder* (seit 2005). Berlin: Kindermann.
- 580 Walt Disney Studios (1940/2000): *Fantasia*. USA.
- 581 Janssen, Inken, Hübner, Paul (2014): *Die Goldgräber*. Deutschland, <https://www.youtube.com/watch?v=eITF8ien6oU> [22.04.2024].
- 582 Vgl. Weißert, Andreas (2022): *Balladen von Bürger bis Brecht*. 12 Balladen am Theater Dortmund, <https://www.theaterdo.de/produktionen/detail/balladen-von-buerger-bis-brecht/> [12.04.2022].
- 583 Vgl. Funke, Horst-Günther (1963/1964): *Ballade und Hörspiel*. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 550–560.

– die Bewegung, die schnell ist oder langsam, anschwellend, entspannend, – jene Pause auch, in der die Gestalt stille steht, – den Laut der hell ist oder dunkel, – den Klang, der freudig ist oder düster, hohl oder dumpf, geheimnisvoll oder schaurig, erregend, verhalten, sehnsuchtsvoll klagend; überall uranfängliche Bewegung, die das Gemüt erfaßt, die die Welt durchstürmt [...].⁵⁸⁴

Die Diskussion erschöpft sich nicht allein in der Modulation der Stimme, sondern bezieht Aufführbarkeit, Performance und Bewegung mit ein. Dimensionen, die sowohl in der dramatischen als auch der filmischen Dimension Bedeutsamkeit haben. Film und Dramatik/Theater haben zwar Schnittmengen, allerdings darf der Film nicht darauf verkürzt werden oder darin aufgehen: "Eines der fundamentalsten Missverständnisse des Deutschunterrichts ist die angebliche Affinität des Films zum Theater"⁵⁸⁵. Alles im Film, auch die Dimension des Raums, muss dekonstruiert werden und erzählte Zeit/Erzählzeit erhalten über technische Mittel und hochgradige Komplexität in ihrer Narration und Darstellung besondere Bedeutung.⁵⁸⁶ Es macht einen Unterschied, ob man die gesamte Bühne sieht oder nur eine Detailaufnahme. Zwar kann auch das Theater den Blick der Zuschauer:innen lenken, allerdings nicht in der Intensität wie der Film es tut – aus allen Betrachter:innenpositionen heraus. Der Film steigert das Spiel mit Sichtbarkeit/Un-Sichtbarkeit und ist auf Mehrfachabspielbarkeit/Speicherung ausgelegt (z.B. Blu-Ray), wohingegen das Theater auf Bewusstmachung direkter Konfrontation durch verschiedene Aufführungen immer wieder zur Neufassung wird. Film ist eine eigenständige (Text-)Gattung und hat "epische, daneben auch dramatische und lyrische Züge"⁵⁸⁷. Wie nah der Film welcher Gattung kommt, ist letztlich vom Referenzobjekt abhängig. Ein filmisches Kammerstück wie *Le Prénom* (2012) ist deutlich näher an einem Bühnendrama als eine Videokunstinstallation wie *Factory of the Sun* (2015), die die immersiven Grenzen im erzählten (Videospiel-)Raum austestet⁵⁸⁸, oder Rosefeldts *Manifesto* (2017), bei dem die Selbstreferenzialität die Stimmungs- und Ausdrucksebenen mehrfach durchbricht und die Frage nach Handlung oder Spannung fast überflüssig macht.⁵⁸⁹ Dass Filme im Grunde die Trias abdecken, zeigt auch Koch (2009) und betont, dass es

584 Hirschenauer 1963/1964, S. 89.

585 Kern 2012, S. 219.

586 Ebd.

587 Abraham 2009, S. 60.

588 Die Installation von *Hito Steyerl* arbeitet u.a. mit Motion-Capture, Found Footage und ist voll begehbar.

589 *Manifesto* zeigt in zwölf Einzelvignetten den Vortrag künstlerischer Manifeste des 20. Jahrhunderts in lebensweltlichen Situationen (z.B. Arbeitsauftrag einer Grundschullehrerin, Grabrede) und verweist durchgehend wechselseitig auf sich selbst. In der Originalinstallation wurden die Vignetten simultan auf verschiedene Leinwände projiziert. 'Gesamthandlung' ist untergeordnet zu Relation, Kommunikation und Referenz der Einzelvignette auf sich und in Korrespondenz zu den anderen Vignetten zu begreifen.

auf das *Verhältnis* von Lyrik, Epik und Dramatik ankommt.⁵⁹⁰ Diese Sichtweise ist sehr ähnlich zu der Frage nach Relation und Korrespondenz, die Conrad (2014; 2017) mit der Ballade verfolgt. Man kann daher durchaus von einer "strukturelle[n] Verwandtschaft"⁵⁹¹ der Gattungen sprechen.

In der Sekundarstufe I unterrichtlich mit prototypischen Gattungen zu arbeiten, bedeutet seitens der Schüler:innen die Entwicklung eines *Gattungsbewusstseins*⁵⁹² im Blick zu haben. Dass Lehrer:innen in den unterschiedlichsten Schulstufen, auch im Leistungskurs Deutsch der Oberstufe, gewissen Grenzen beim gattungstheoretischen Diskurs begegnen, ist selbstredend. Es geht nicht darum, mit einer Sekundarstufe I (oder II) die Gattungspoetik eines Germanistikstudiums aufzuarbeiten, sondern sich vielmehr als Lehrer:in/Lernbegleiter:in darüber klar zu sein, dass die Konstruktion der Ballade das Gattungsverständnis für Schüler:innen nachhaltig (mit-)prägt: Welches Gattungsbewusstsein gebe ich meinen Schüler:innen implizit im Balladenunterricht mit? Was bewahre ich kulturell – durch Einbezug in den Unterricht? Ist die Ballade für mich eine Ballade oder 'nur' ein Gedicht? Wie präge ich damit wiederum wieder die Vorstellung von Gedichten? Gattungen lassen sich nicht "als 'Faktum' begreifen, sondern es handelt sich [...] um Normen der Kommunikation die mehr oder weniger interiorisiert sein können."⁵⁹³ Der Umgang mit der Ballade bedeutet daher auch, sich dessen kulturelrelational bewusst zu werden:

Literatur ist nicht einfach da, sondern Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses, und das gilt auch für prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres, die entwickelt und kritisch diskutiert, nicht aber einfach als deklaratives Begriffswissen aufgenommen werden sollen.⁵⁹⁴

Für einen inklusiven Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität, der den Umgang mit audiovisuellen Dispositiven partizipativ in den Blick nimmt, sollte es selbstverständlich sein, das Gattungsverständnis der Ballade zu erweitern. Das Potenzial einer balladesken Gattungstetraktys liegt darin, dass vier Großgattungen im inklusiven Raum verhandelt werden, die zur Ausbildung eines offenen Gattungsbewusstseins beitragen können. Film ist nicht länger 'auch' zu diskutieren, sondern Teil eines dynamischen Gattungsgefüges. Gleichmaßen löst diese Sichtweise die Vorstellung vom Ur-Ei und ihre latente Domi-

590 Vgl. Koch, Susanne (2009): *Literatur, Film, Unterricht. Bewertungsgrundlagen und didaktisches Potenzial der Literaturverfilmung für den Deutschunterricht am Beispiel von Eyes Wide Shut* (Film – Medium – Diskurs, Bd. 26). Würzburg: Königshausen & Neumann.

591 Schüller, Liane/Weber, Bianca (2017): Erzählgedichte medial transformieren. Brechts Ballade 'Vom Geld' in Bewegung bringen. In: *Deutschunterricht* 3, S. 36–41, S. 36.

592 Vgl. Braungart 1997/2005, S. 1.

593 Hempfer 1973, S. 125; siehe hierzu weiterführend Till, Dietmar (2010): *Konvention und Gattung*. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 73–75. Fricke (1981) bestimmt in diesem Zusammenhang den Begriff "Quasi-Normen". Fricke, Harald (1981): *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck, S. 162 ff.

594 Abraham 2015, S. 11.

nanz ab. Damit wird sich auch der populären Fehlvorstellung gestellt, dass das Ur-Ei deckungsgleich zum heutigen Gattungsverständnis sei.⁵⁹⁵ Es wird weder dasselbe subsumiert, noch wird dies einer zeitgemäßen Balladenkulturdidaktik gerecht. Es ist schlicht fachlich fragwürdig, wenn Schüler:innen lernen, dass 'schon Goethe die Dreiteilung der Ballade erkannte'. Streng genommen diskutiert sogar Goethe indirekt das performative und transformative Potenzial von Balladen, wenn er davon spricht, dass der (Balladen-)Vortragende "nach Belieben die Formen wechselnd, fortfahren, zum Ende hinein oder es weit hinausschieben"⁵⁹⁶ kann – was wiederum den Bogen zum Transformativen schlägt. Letztlich ist nichts an Gattungstheorie 'natürlich', sie unterliegt vollständiger Konstruktion. Die Ballade fordert durch ihre Multimodalitätsstrukturbezüge gerade dazu auf, ihre Gattungsposition weiterzudenken. Damit wird der Film nicht mehr 'auch noch' unterrichtet, sondern strukturell mitgedacht. Die Partizipation im inklusiven Balladenkulturunterricht widmet sich damit nicht mehr allein den Schüler:innen, sondern auch der Gattung selbst.

2.3.1.4 Verbindung von Balladen- und Filmanalyse

Das Analysieren ist ein Kernelement des Literaturunterrichts und Schwerpunkt der Sekundarstufe I.⁵⁹⁷ In dieser Arbeit wird die Teilkompetenz (*Text-)Analysekompetenz* behandelt. Textanalyse bezieht sich auf einen übergeordneten Bereich von literarischen und pragmatischen Texten⁵⁹⁸, sie ist "die zentrale Methode zum Erkennen von Textstrukturen im Unterricht"⁵⁹⁹. Dies deckt sich mit den im Kernlehrplan geforderten Kompetenzen in Inhaltsfeld 2: "Literarische Texte bilden die Grundlage für analytische Verstehensprozesse und produktive Zugangsweisen"⁶⁰⁰ und Inhaltsfeld 4: "Film als Medium für Rezeption und Produktion"⁶⁰¹ im Balladenunterricht. Dabei bezieht sich diese Arbeit in der Rezeption und Produktion auf das bewusste Umformen einer Ballade und seiner Balladenmerkmale und das Analysieren eben dieser⁶⁰² und operiert mit einem erweiterten Textbegriff.

Analyse (analysis – Auflösung) wird in dieser Arbeit als "Bestimmung der Bestandteile eines Textes und ihres Zusammenhangs"⁶⁰³ definiert. Damit wird nicht nur das Erkennen von textuellen Einzelteilen (z.B. Reimschema, rhetorische Mittel), son-

595 Vgl. hierzu Kap. 2.3.1.3.1 und 2.3.1.3.2.

596 Goethe 1821/1996, S. 400.

597 Vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss 2004, S. 20.

598 Vgl. von Brand 2018, S. 80.

599 Vgl. Leubner/Saupe 2017, S. 88.

600 KLP 2021, S. 14.

601 Ebd., S. 28–29.

602 Vgl. Kap. 4 zum Lehr-Lernarrangement.

603 Zabka, Thomas (2007a): Analyse. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 22.

dem auch die inter- und intratextuelle Wirkungsweise im Gefüge einbezogen. Daran knüpft der Operator *Analysieren* an: "einen Text als Ganzes oder aspektorientiert unter Wahrung des funktionalen Zusammenhangs von Inhalt, Form und Sprache erschließen und das Ergebnis der Erschließung darlegen."⁶⁰⁴ Auch wenn die Analyse auf Überprüfbarkeit ausgelegt ist und seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts meist als Gegenbegriff zur werkimmanenten Interpretation gebraucht wurde, sind die Abgrenzungen heute nicht mehr trennscharf.⁶⁰⁵ Es herrscht Uneinigkeit darüber, was (Text-)Analyse von (Text-)Interpretation trennt.⁶⁰⁶ Die Arbeit folgt der Ansicht von Spinner (2006c), dass auch Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts "dafür eingesetzt werden, den analytischen Blick für die Produziertheit von Texten zu schärfen"⁶⁰⁷. Textanalyse und Interpretation sind damit nicht als getrennt, sondern vielmehr als ineinander übergehend zu verstehen, Analyse kann demzufolge ein Teil von (Text-)Interpretation sein.⁶⁰⁸

Eine sehr umfangreiche formale Analyse ist zwar bis heute üblich in der Sekundarstufe I und hat auch insofern Berechtigung, als das Erkennen von Strukturen eine Grundvoraussetzung für das Verstehen ist⁶⁰⁹, allerdings ist eben diese kein Garant, inter- und intratextuelle Gesamttextbezüge zu verstehen und schafft keinen Raum für eigene Erfahrungen mit der Literatur. Form-Inhalts-Analysen werden für ihre "Projektion des Zeichenprinzips auf die Äußerungsebene"⁶¹⁰ heftig aus sprachdidaktischer Sicht kritisiert, allerdings gibt es auch "noch immer keine Alternativen für den analytischen Umgang mit Texten [...]"⁶¹¹ und kein explizites "eigenes konzeptuelles Instrumentarium"⁶¹². Eine empirisch abgesicherte Untersuchung steht ebenso aus, sodass sich diese Arbeit dieses Desiderats annimmt.

604 (MSB NRW b) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Deutsch. Übersicht der Operatoren, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5330> [22.04.2024]. In dieser Arbeit wird die Sichtweise Nordrhein-Westfalens gefolgt, Abweichungen durch die föderalistische Vielfalt sind möglich. Der Operator kann alle drei Anforderungsbereiche (AFB) umfassen. Angemerkt werden muss, dass die Operatoren erst in der Sekundarstufe II verpflichtend sind, in der Sekundarstufe I jedoch auch schon eingeführt werden können.

605 Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006c): Textanalyse. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 756–758, S. 756 f.

606 Siehe dazu auch von Brand 2018, S. 75.

607 Spinner 2006c, S. 757.

608 Vgl. Zabka, Thomas (2007b): Interpretation. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 356; Spinner 2006c, S. 757.

609 Vgl. Leubner/Saupe 2017, S. 88.

610 Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 76, S. 85–105, S. 85.

611 Ebd., S. 88.

612 Ebd.

Für *alle* Schüler:innen ist die Textanalyse herausfordernd – rasch werden rhetorische Mittel "schulischer Selbstzweck"⁶¹³ und eigene literarische Beobachtungen bleiben detachiert.⁶¹⁴ In der analytischen Arbeit in der Sekundarstufe I stehen Lehrer:innen/ Lernbegleiter:innen vor einem Dilemma: Auf der einen Seite helfen umfangreiche Analyseinstrumentarien oder 'Checklisten', um Merkmale zu benennen und kennenzulernen, auf der anderen Seite führt dies jedoch kaum zur Erweiterung des eigenen ästhetischen Textverständnisses und engt eigene Erfahrungen ein. Benennung führt nicht automatisch zum Textverstehen, zum Dialog zwischen Schüler:in und Text⁶¹⁵, zur "Einsicht in das ästhetische Zusammenspiel von Inhalt und Form"⁶¹⁶ oder eigenen literarästhetischen Erfahrungen mit dem Text. Abarbeiten an bestimmten Aspekten oder Rastern führt daher kaum zum Erfolg, sondern lediglich zum Selbstzweck. Ähnliche Gefahren sehen Maiwald (2013) und Staiger (2019) für den Film. Wenn allein in Einzelinhalte zergliedert wird⁶¹⁷, Emotionen und Wahrnehmung untergeordnete Rolle spielen, "dann läuft die Filmanalyse längerfristig Gefahr, im Deutschunterricht das gleiche Schicksal zu erleiden wie die dort oftmals unbeliebte Gedichtanalyse."⁶¹⁸ Die Gestaltung von Balladen wird als Teil der literarästhetischen Wirkung verstanden, die sich, rezeptionsästhetischen Vorannahmen folgend, ganz unterschiedlich in Schüler:innen vollenden kann. Es ist eine essenzielle Aufgabe im Literaturunterricht "Analysefähigkeiten [zu] fördern und andererseits einen imaginationsanregenden, subjektiv-emotionalen Bezug zur Literatur [zu] schaffen"⁶¹⁹. Diese gemeinsame Transformation wird als struktureller Möglichkeitsraum verstanden, der den Balanceakt zwischen formalem Wissenserwerb und eigenen ästhetischen Erfahrungen für *alle* ermöglichen muss. Daraus ergeben sich zwei Diskussionslinien: zum einen die Sicht auf das Zusammendenken von Balladen- und Filmanalyse und zum anderen die Verabschiedung der (schriftlichen) Gedichtanalyse als vorrangiges Instrument zur Balladenanalyse. Beide werden nachfolgend diskutiert.

Bereits Spinner (2004) merkt an, dass audiovisuelle (Film-)Erfahrung für die literarische Analyse fruchtbar gemacht werden sollte. Er sieht das Potenzial in den Erfahrungen der "audiovisuellen Sozialisation"⁶²⁰ von Kindern und merkt an, die Literaturanalyse didaktisch nicht unabhängig vom Film aufzugreifen.⁶²¹ Der Arbeit mit dem Film kommt im inklusiven Raum ein besonderes Gewicht zu, "[b]ei Filmen ist die emotionale

613 Spinner 2004, S. 200.

614 Vgl. ebd.

615 Vgl. Köster 2015, S. 62.

616 Spinner 2004, S. 200.

617 Vgl. Maiwald 2013, S. 233.

618 Staiger 2019a, S. 37.

619 Vgl. Spinner 2006c, S. 758.

620 Spinner 2004, S. 199. Eng mit der Frage nach dem Erwerb von Medienkompetenz verbunden.

621 Vgl. ebd., S. 200. Damit verbunden ist Wermkes (1997) Sichtweise, die Vertrautheit von Medien als Annäherung zu nutzen.

Ansprechbarkeit bei vielen Kindern und Jugendlichen größer und es ist für sie auch leichter nachvollziehbar [...]“⁶²². Das heißt nicht, dass das Medium Film *einfacher* ist, sondern *zugänglicher* für unterschiedliche Schüler:innen. Dabei ist jedoch auch sensibel zu berücksichtigen ist, dass mit dem Medium Film weitere Komplexitätserweiternde Dimensionen einhergehen (auditive, visuelle etc.).

Es finden sich gegenwärtig sehr viele unterrichtspraktische Ideen zum Umformen von Balladen in filmische Produkte.⁶²³ Diese erschöpfen sich jedoch schnell in der reinen Produktion und erlauben die berechtigte Nachfrage, wie analytisch mit dem Prozess und der Produktion umgegangen wurde. Dass die beiden vielfältigen Gattungen dabei ideale Anknüpfungspunkte zu anderen medialen Ausformungen aufzeigen, ist durch ihre Hybridstruktur kaum überraschend – sie werden sich immer an Medien anschmiegen können. Die Anpassung der Ballade an das filmische Paradigma zeigt nur eine Möglichkeit auf. Die Balladentransformation will ein strukturelles analytisches Zusammendenken von Ballade(nanalyse) und Film(analyse) erreichen, um das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven (Medienkompetenz) im kulturellen Handlungsfeld von Literatur und Film zu verzahnen. Transformation ist demzufolge keine kreative Nebenbeschäftigung, wie es dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht oft vorgeworfen wird, um danach zum 'richtigen' (schriftlichen) Analyse im Literaturunterricht zu kommen, sondern eine Methode zum Analysieren im inklusiven Balladenkulturunterricht. Sie richtet sich an alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem Förderbedarf, und geht nicht von dem Leitparadigma der Schriftlichkeit in Einzelarbeit aus, sondern akzentuiert den Austausch.⁶²⁴ Zum einen muss Analysieren nicht per se mit Schriftlichkeit zusammengedacht werden, denn diese ist letztlich nur eine Realisierungsform der Analyse, zum anderen fordert Literatur zum Austausch auf, lädt ein, neue Perspektiven gemeinsam auszuhandeln. Wenn der analytische Balladenunterricht am Ideal einer schriftlichen, formal orientierten Analyse gemessen wird, wird das Potenzial, das in der Gruppe liegt, verschenkt und die Analyse wird schnell zur Kür der formalen Suche. Für einen inklusiven Literaturunterricht mit Balladen liegt dabei die Bedeutsamkeit auf einer *Analysekultur*

des Mit-Teilens und des Mit-Einander-Teilens – in der sozialen Eingebundenheit offenbaren sich die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede in den individuellen Zugängen zum literarischen Gegenstand; im gemeinsamen Austausch können die eigenen Erfahrungen in Gebrauch genommen, das heißt *analysiert*, differenziert, modifiziert und korrigiert werden.⁶²⁵

622 Spinner 2004, S. 200.

623 Siehe hierzu u.a. Rading/Simmes 2018; Simon 2019; Dube 2020a.

624 Aus dieser Perspektive ist der Ansatz mit dem literarischen Gespräch strukturell verwandt. Es grenzt sich jedoch gleichermaßen ab, da es nicht rein dialogisch zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen vollzogen wird. Bereits im kooperativen Schüler:innen-Austausch werden wertvolle Analyse Momente angebahnt und vollzogen.

625 Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 217. Herv. d. Verf.

Das bedeutet, dass die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen an dieser Stelle die größte Ressource darstellt. Je diverser die Wahrnehmungen, desto fruchtbarer kann ein analytischer Austausch über Literatur werden. Nicht alle Symbole sind "ausschließlich kognitiv erklärbar, sondern leben von ihrem emotionalen Gehalt"⁶²⁶.

Poetische Sprache zeichnet sich bekanntlich dadurch aus, dass sie überkodiert ist [...] ihr Zeichenmaterial kann auch auf anderen Ebenen bedeutsam werden: Die Anordnung der Schriftzeichen, die Klangfarbe der Worte, der Rhythmus oder Takt von Versen, Sätzen, Passagen usw., auch der Wort- oder der Satzsinn selbst können neben der jeweiligen Eigenbedeutung auf anderes verweisen wie bei der Metapher oder der Ironie, schließlich können ganze Textmuster [...] als Symbolträger verstanden werden.⁶²⁷

Damit soll ein rein an kognitiven Maßstäben ausgerichtetes Analysieren im inklusiven Literaturunterricht überwunden werden und gemeinsamer Austausch, Kooperation und emotional-soziale Entwicklung, die in der Sekundarstufe I bisher kaum strukturell mitgedacht werden⁶²⁸, gleichberechtigt einbezogen werden. Gemeinsam einen Text erleben heißt gemeinsames Kompetenzerleben, Rücksichtnahme und selbstverständlich verschiedene Informationen, Perspektiven und Kenntnisse mit den anderen zu teilen. Hierin liegt die Chance, dass der Kompetenzbegriff sich durch Inklusion weiterentwickelt und das Weinert'sche kognitive Paradigma sich öffnet. Es mutet zudem paradox an, Schüler:innen in Einzelanalysesituationen zu bringen, obgleich gesellschaftliche Zusammenarbeit auf allen Ebenen gefordert wird. Gerade in der schriftlichen Analyse zeigt sich noch immer ein Einzelkämpfertum im Literaturunterricht, das sich an den (vermutet) kognitiv 'Stärksten' bemisst. Es sind

Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fragile Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses.⁶²⁹

Es ist schlicht nicht bildungsgerecht, den Literaturunterricht so zu arrangieren, dass die Dominanz von kognitiv-analytischen Methoden und Aufgaben denjenigen entgegenkommt, die am schnellsten und wortgewandtesten⁶³⁰ zu sein scheinen. Zwar ist es löb-

626 Hörger, Marlis (2001): "Da warf er seine Eselshaut ab und war ein wunderschöner Prinz...". Märchen im Unterricht geistig behinderter Kinder. In: Geistige Behinderung 41(2), S. 149–156, S. 149.

627 Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem *Erlkönig*: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden ist nichts anderes als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89–110, S. 94.

628 Vgl. Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 17.

629 Haas 2015, S. 7.

630 Vgl. ebd. Die Wahrnehmung dieser 'starken' Schüler:innen ist habitussensibel unter sozi-ökonomischem (Bildungs-)Hintergrund des Elternhauses zu reflektieren.

lich, diese Art von Literaturunterricht durch z.B. Differenzierung in der Aufgabenmenge 'anpassen' zu wollen, Anpassung ist jedoch noch keine Veränderung. Balladenunterricht inklusiv zu gestalten, heißt nicht Zugänge durch zu Anpassung 'gewähren', sondern die grundlegende Struktur zu überdenken, damit alle Schüler:innen *selbstverständlich* auf den Lerngegenstand zugreifen können.⁶³¹ Damit wird sich auch einer grundlegenden Schwierigkeit im Umgang beim Analysieren von Balladen gestellt: Der Orientierung an der (schriftlichen) Gedichtanalyse. Damit soll nicht gesagt werden, dass es nicht möglich ist Balladen *wie* Gedichte (schriftlich) zu analysieren, sondern dass es der Ballade kaum gerecht wird, da Balladen mehr als 'nur' Gedichte sind und Schriftlichkeit nur *eine* Realisierungsform darstellt. Bei schriftlichen Analysen wird dabei strukturell zumeist dem geordneten Dreischritt gefolgt – (1) Einleitung, (2) Hauptteil und (3) Schluss – wobei (2) die eigentliche Analyse darstellt.⁶³² Eine gute Übersicht zur Entwicklung von Phasenmodellen bieten Leubner/Saupe (2012).⁶³³ Die Orientierung am Dreischritt findet sich auch in der filmanalytischen Methodik bei Hickethier (1993), im 3-Akt-Schema nach Krützen (2004) und indirekt im fünfschrittigen Modell nach Kurwinkel/Schmerheim (2015), das zwar eigene Filmeindrücke zu Beginn mit einfließen lässt, letztlich jedoch wieder auf die Handlung im Fließtext abzielt und die Ausdrucksmittel zuletzt denkt.⁶³⁴ Staiger (2010; 2019b) geht zwar ebenfalls von einer Dreiteilung aus, allerdings *nicht* nacheinander ablaufend, sondern bezieht die Verbindung von visueller, auditiver und narrativer Ebene mit ein.⁶³⁵

Da es bis heute Usus ist, Gedichte umfassend formal zu analysieren, rückt dies den lyrischen Anteil der Ballade in den Vordergrund. Es ist gar nicht verwunderlich, dass Schüler:innen Balladen als Gedichte wahrnehmen, wenn sie wie Gedichte behandelt werden. Es ist nicht gänzlich falsch, dass Balladen Gedichte sind, aber es ist nur die halbe Wahrheit – sie sind durch ihre Hybridstruktur auch Romane, Theaterstücke, Filme etc. Die Gedichtanalyse 'funktioniert' zwar, aber eben nicht für die Breite der Balladen, sondern vor allem für kanonisierte Balladen. Bereits Lösener (2009) fordert eine Alternative für Form-Inhalt-Gedichtanalysen in einer außerschulischen Studie. Er bezieht

631 Damit passt diese Ansicht auch nicht in das populäre – aber gestufte – SAMR-Modell, da Veränderung auf allen Ebenen an erster Stelle steht. Der methodisch/didaktische Austausch von nebeneinandergedachter Kultur und Technik wird dort hervorgehoben, anstatt Technik kulturelational selbstverständlich mitzudenken und mit ihr in Korrespondenz Möglichkeitsräume zu schaffen.

632 Vgl. Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15, S. 18–32, S. 18 f.

633 Vgl. Leubner/Saupe 2012, S. 32 ff.

634 Vgl. Hickethier, Knut (1993): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart/Weimer: Metzler; Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz: UTB.

635 Vgl. Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg, S. 47–59; Staiger, Michael (2019b): Kinderspielfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Film-didaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 49–64.

sich auf die Erfahrung in der Wirkung und die Wirkungsweise des Textes durch lautes Lesen.⁶³⁶ Dies ist aus *alta-voce*-Tradition heraus als ebenso transformativ zu verstehen.

Dennoch ist für die Sekundarstufe I herauszustellen, dass das Festigen eines allgemeinen 'Analyserepertoires', um langfristig qualitativ mit Literatur umgehen zu können, Berechtigung hat. Gerade die Sekundarstufe I hat hier eine spiralcurriculare Gelenkstellenfunktion. Die Schüler:innen sollen jedoch selbst entscheiden, *welche* Analysekat­egorien sie nutzen wollen, und nach der entsprechenden Anwendung die Ergiebigkeit der gewählten Kategorie reflektieren. Dazu sind möglichst offene Aufgabenstellungen notwendig.⁶³⁷ Dieser Zugriff wird als partizipatives Momentum angesehen, um allen Schüler:innen eigene Erfahrungen mit der Ballade zu ermöglichen. Eine gewisse Direktivität von Analyse­kategorien ist damit jedoch nicht zu vermeiden, da in der Sekundarstufe I nicht davon ausgegangen werden kann, dass den Schüler:innen bereits das Gros an unterschiedlichen Kategorien bekannt ist. Zu reflektieren ist jedoch, dass dieses Angebot nur eine Auswahl darstellt. Literatur ist letztlich immer "Ergebnis eines kulturellen Aus­handlungsprozesses"⁶³⁸ und dieser ist im Klassenraum auch im Spannungsfeld zwischen Vorauswahl und der Möglichkeit literarästhetischer Erfahrungen zu reflektieren.

Auch wenn die Textanalyse durch die Entwicklungen der Kompetenzdebatte kri­terial und systematisch geleitet zu verstehen ist, ist es kein qualitätsfördernder Weg, literarästhetische Erfahrung durch rhetorische Merkmalsuche zu automatisieren. Welche Einzelcharakteristika zu einzelnen Gattungen gehören bzw. zugeordnet werden können, wird breit in der Forschung diskutiert. Zuordnung oder Klassifikation von (Analyse-)Kategorien ist immer problematisch zu bewerten, da für die Zuordnung einzelne Teile als fest identifiziert werden müssen. "Jede Gattungspoetik steht nämlich in der Gefahr Gattungsmerkmale zu ontologisieren."⁶³⁹ Das ist jedoch kein genuines Problem der Ballade oder des Films, sondern eine strukturelle Herausforderung aller Gattungs­poetiken. Nicht zuletzt ist Literaturunterricht immer an eine Herausforderung von Pro­typikalität geknüpft⁶⁴⁰ und vermittelt indirekt immer 'eine' Auffassung.

Jede Rede über die Gattung Ballade, jede Rede über eine literarische Gattung oder einen ihrer Bestandteile hat teil an ihm, ob der Redende sich dessen bewußt ist oder nicht. Seine Auswirkungen sind meist weniger negativ, wenn der Redende sich seiner bewußt ist.⁶⁴¹

Das Ziel *Texterschließungskompetenz*, das die (*Text*-)Analysekompetenz einschließt, ist insbesondere nach PISA 2001 in den Fokus des Literaturunterrichts gerückt.⁶⁴² Blickt

636 Vgl. Lösener 2009.

637 Vgl. Leubner/Saupe 2017, S. 89.

638 Abraham 2015, S. 11.

639 Braungart 1997/2005, S. 4.

640 Vgl. Kaulen, Heinrich (2010): Literaturunterricht und Gattung. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 94–97, S. 94–95.

641 Laufhütte 1979, S. 21.

642 Siehe hierzu u.a. Leubner/Saupe 2012, S. 20; Zabka 2012, S. 139 ff; Leubner/Saupe/Richter 2016, S. 35, 51.

man indessen in die Bildungsstandards und die Aufgabentypen für die Zentralen Prüfungen am Ende von Klasse 10 für das Erreichen von Haupt- bzw. Mittleren Schulabschluss stellt man fest, dass die Anforderungen und Aufgaben nicht mehr vollends stimmig sind. So wird in den Bildungsstandards von 2004 das Analysieren immer noch rein schriftlich gedacht, obgleich in den Aufgabenbeispielen auch von dem Analysieren "medialer Texte"⁶⁴³ gesprochen wird.

Um einem inklusiven Literaturunterricht in der Digitalität Rechnung zu tragen, müssen auch tradierte Formen aufgebrochen werden. Zeitgemäße Prüfungsformen⁶⁴⁴ werden schon in den ergänzenden Strategiepapieren aufgegriffen:

Konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Lehr-Lern-Prozesse (Unterrichtsentwicklung): Ein Konzept für digital gestützte Bildung auf Schulebene bildet die Grundlage einer langfristig angelegten und zeitgemäßen Unterrichtsentwicklung bzw. Weiterentwicklung von schulischen Lehr- und Lernkonzepten.⁶⁴⁵

Das bedeutet nicht, Aufgabenstellungen an Digitalität und Inklusion 'anzupassen', sondern weiterzudenken, um Bildungsgerechtigkeit in der Gegenwart einzulösen und der Forderung nach Möglichkeitsräumen nachkommen zu können. Es geht also weder um die Abschaffung der Trias noch der Schriftlichkeit, sondern um eine Möglichkeit und das Weiterdenken der Balladenanalyse jenseits von Schriftlichkeit, um die formale Kür zu überwinden und das gemeinsame Lernen mit und über audiovisuelle(n) Dispositiven in den Vordergrund zu rücken. In der Vergangenheit wurden bereits Mittel der *Erzähltextanalyse* vorgeschlagen, um die Analyse der Ballade nicht auf das Lyrische zu verkürzen⁶⁴⁶ und sie zart von der Gedichtanalyse zu lösen. Ein erstes Modell für die Analyse von Balladen mit filmischen Mitteln ist das *Modell zur medialen Balladentransformation* (Abb. 9), das als ein Baustein in die vorliegende Untersuchung einfließt.⁶⁴⁷ Das als doppelte Drehscheibe angelegte Modell betont die Verbindung von gattungsanalytischem Lernen für die Ballade und dem Film in einem transformativen Unterrichtssetting.⁶⁴⁸ Das Modell geht daher auf verschiedene Einflüsse zurück.

643 (QUA-LiS) Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2022): Standardsicherung Zentrale Prüfungen 10. Deutsch MSA, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen-10/faecher/fach.php?fach=43> [22.04.2024].

644 Hierzu hat sich das *Institut für zeitgemäße Prüfungskultur* zusammengefunden. Es handelt sich allerdings nicht um empirische abgesicherte Studien, sondern unterrichtspraktische Erprobungen, die in die Empirie überführt werden könnten. Siehe hierzu weiterführend Institut für zeitgemäße Prüfungskultur (2022): Community für zeitgemäße Prüfungskultur, <https://pruefungskultur.de/> [22.04.2024].

645 KMK b 2021, S. 17–18.

646 Vgl. Ehlers 2010, S. 280–281; Felsner/Helbig/Manz 2012, S. 163.

647 Vgl. Kap. 4.2.3 zum Einbezug des Modells in die Design-Zyklen; zur Überarbeitung des Modells auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse siehe Kap. 8.4.1; Abb. 63.

648 Vgl. Kap. 2.3.2.5 zum Transformationsbegriff in dieser Arbeit.

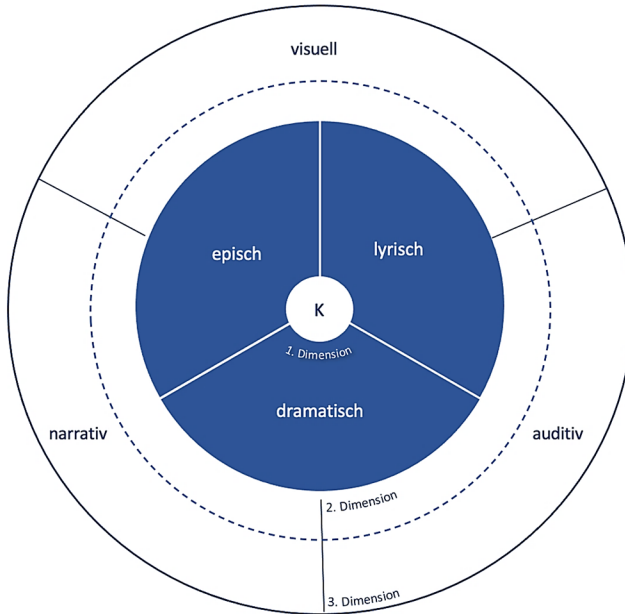


Abb. 9: Modell zur medialen Balladentransformation (Lewald-Romahn 2021)

Aus *literaturwissenschaftlicher* Sicht bezieht es sich auf die *strukturierte Balladenanalyse* nach Conrad (2014; 2017), die mit ihrer Qualifikationsschrift ein Modell mit mehreren Analyseebenen, ausgehend von der Genette'schen Terminologie⁶⁴⁹, vorlegt hat, bei der Relation wichtiger als Gewichtung ist.⁶⁵⁰ Es handelt sich um ein "Interaktionsschema"⁶⁵¹ für die phantastische Kunstballade und ist aus fachwissenschaftlicher Sicht konstruiert worden (Abb. 10). Gerade weil sie mit Genettes (2010) Terminologie arbeitet, lässt sich hierüber eine Verbindungslinie zum Film, als erzählendes Medium⁶⁵² verstanden, ziehen.

649 Der sog. "Grenzraum" (Conrad 2014, S. 60 et passim) wird dabei in Anlehnung an die *Heterotopie* nach Foucault (1976/2006) diskutiert. Er bezieht sich auf exklusive Räume, die als Sprechakte außerhalb der literarischen Figuren und Leser:innen stehen. So ist das Gespräch im *Erlkönig* zwischen Kind und Erlkönig exklusiv.

650 Kritisch anzumerken ist, dass auch wenn Gewichtung bzw. Dominanz keine Rolle für Conrad spielt, die lyrische Ebene aus Sicht der Schriftlichkeit dennoch hervorgehoben wird. Conrad spricht auch von einem "formalen Korsett" (Conrad 2014, S. 66 et passim) als Rahmung der Ballade.

651 Conrad 2014, S. 37.

652 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 52.

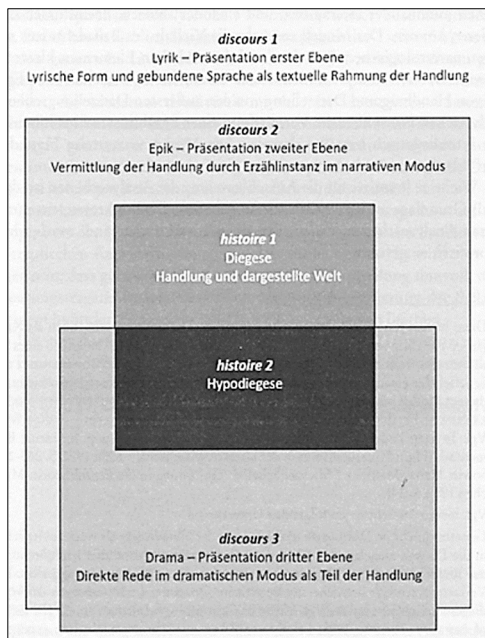


Abb. 10: Strukturierte Balladenanalyse (Conrad 2017, S. 28; ähnl. 2014, S. 75)

Die Entwicklung einer *Filmnarratologie*, die sich seit den achtziger Jahren eng an Genettes Überlegungen zum schriftliterarischen Erzählen herausgearbeitet hat⁶⁵³, wird über diese Ebene einbezogen. Allerdings ist sie nicht einfach zu übernehmen, sondern muss weitergedacht werden, da die semiotische Zeichenstruktur sich auf narrative Codes bezieht, nicht aber auf das komplexe Zusammenspiel von visuellen und auditiven Codes.⁶⁵⁴ Es reicht also nicht aus, bei der Bildebene allein über das Erzählte bzw. das Erzählende zu sprechen, sondern Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven etc. müssen miteinbezogen und die Wirkung hinterfragt werden.⁶⁵⁵ Aus *filmwissenschaftlicher* Sicht bezieht das Modell daher die filmanalytischen Überlegungen von Staiger (2010) mit ein, der von visuellen, narrativen und auditiven Strukturen im Film ausgeht.⁶⁵⁶ Zusätzlich werden die *didaktischen Fragestrategien* von Ehlers (2010) und Felsner/Helbig/Manz (2012) herangezogen, um ein reflexives 'Warum' einzubeziehen.

Das Modell strukturiert sich dabei in *drei Dimensionen*. Die *erste Dimension* ist die Kontextualisierungsdimension (K): Die Bereiche der Ballade, die zur Einordnung

653 Vgl. Genette 2016.

654 Vgl. Staiger 2016, S. 240.

655 Vgl. Staiger 2010, S. 26.

656 Vgl. ebd., S. 47–59.

dienen, und übergeordnetes Wissen wie Autor:in, Entstehungsjahr, geschichtliche Ereignisse etc. einbeziehen. Die *zweite Dimension* legt Epik, Lyrik und Dramatik zugrunde. In der prototypischen Darstellung sind alle Ebenen ausgeglichen, was jedoch keiner Ballade entspricht. Es ist auf die Anpassbarkeit der Scheibe hinzuweisen und die Polyvalenz der Möglichkeiten der Individualballade. In der *dritten Dimension* wird die Bezugnahme auf den Film durch den performativen Akt (gestrichelte Linie) in den Fokus eines produktiven Literaturunterrichts (z.B. Ballade als Hörspiel, Ballade als Schattentheater) gerückt. Auch diese Ebene ist als idealtypisch zu verstehen und muss nicht ausgeglichen sein oder alle Ebenen gleichzeitig bedienen. Die Drehscheibenkonstruktion hebt Flexibilität in alle Richtungen hervor.

2.3.1.5 Zwischenfazit

In der Beschäftigung mit Balladen kommt man nicht umhin, Ambivalenzen und Spannungen zu diskutieren. Gegenwärtig lassen sich zwei Forschungstendenzen ausmachen: Die durch Laufhütte (1991) eingebrachte und durch das Belgrader Kolloquium 2006 gefestigte Betonung der Ballade als episch-fiktionale Gattung⁶⁵⁷ und die Diskussion um Gattungsüberschreitung, Gattungsvermischung und Gattungshybridisierung⁶⁵⁸. Es steht jedoch die berechtigte These im Raum, dass beide Sichtweisen mehr gemein haben als bisher angenommen und von Annäherung gesprochen werden kann. Diese Fragestellung übersteigt diese Arbeit, bietet sich jedoch für weiterführende Betrachtungen an.

Die Tendenz zur Ablehnung der Ballade in der Fachwissenschaft, bei relativ konstanter Betrachtung der Ballade für den Literaturunterricht ab den sechziger Jahren, führte zum Auseinanderdividieren der Bereiche, sodass bis heute keine Balladen(kultur)didaktik vorliegt. Die Vorstellung des Goethe'schen Ur-Eis ist latent dominant, obgleich sie nicht mit dem heutigen Verständnis von Gattungskonstruktion einhergeht, und sie wird an den Bedingungen der Gedichtanalyse bemessen.

Der Film prägte das 20. Jahrhundert maßgeblich und wird in dieser Arbeit als vierte Großgattung⁶⁵⁹ anerkannt. Der Film war in der Schule lange Zeit einem Legitimationsdruck⁶⁶⁰ ausgesetzt – diese Sichtweise ist heute nicht mehr haltbar. Verschiedene Publikationen für eine (inklusive) Filmdidaktik liegen mittlerweile vor.⁶⁶¹ Diese Arbeit geht bei der Balladenkonstruktion von einer *Gattungstetraktys* aus. Der Film – als vierte Großgattung⁶⁶² – wird dabei aktiv in die Konstruktion einbezogen. Diese Gat-

657 Vgl. u.a. Laufhütte 1979; Wagenknecht 2007; Krahl 2017; Schwarz-Scherer 2021.

658 Vgl. u.a. Axer 2012; Conrad 2014, 2017; Lewald-Romahn 2021.

659 Vgl. Pfeiffer/Staiger 2008, S. 5; Kern 2012, S. 217; Kepser/Abraham 2016, S. 52; Dannecker 2020, S. 63; Kammerer/Maiwald 2021, S. 11.

660 Vgl. u.a. Staiger 2016, S. 245 ff.

661 Siehe hierzu u.a. Lipkowski/Schüller 2017; 2019; Anders et al. (Hrsg.) 2019; Dannecker 2020.

662 Vgl. Pfeiffer/Staiger 2008, S. 5; Kern 2012, S. 217; Kepser/Abraham 2016, S. 52; Dannecker 2020, S. 63; Kammerer/Maiwald 2021, S. 11.

tungsposition bezieht sich auf das didaktische Potenzial einer Balladenkulturdidaktik. Es handelt sich um eine Erweiterung für den Umgang mit audiovisuellen Dispositiven in Bezug auf ganzheitliche Medienkompetenz.

Damit wird sich in der didaktischen Ausarbeitung der Ballade als Gattungshybrid⁶⁶³ zugewandt und von dem dominanten Ur-Ei von Goethe abgewandt. Die Ballade hat bereits eine Vielzahl von medialen Adaptionen und wird sich auch mit prospektivem Blick an weitere (und neue) Gattungen anlehnen. An dieser Stelle wird sich für die Tendenz zur positiven Eigenschaftslosigkeit – als Haupteigenschaft der Ballade – ausgesprochen. Statt zu fragen, was sie ist, ist es sinniger zu fragen, was sie noch nicht ist und noch werden könnte. Weiterführende fachwissenschaftliche Untersuchungen zur Gattungsposition und Gattungskonstruktion der Ballade wären spannend. Die Balladenanalyse wird besonders in den Blick dieser Arbeit genommen. Dabei wird der Austausch verschiedener Perspektiven und Erfahrungen und die Kooperation der Schüler:innen in einer inklusiven Balladenkulturdidaktik betont, da es mehr Zugangsweisen als Schriftlichkeit in Einzelarbeit gibt. Die Balladenkulturdidaktik ist damit Teil einer Analysekultur des Miteinander-Teilens und Voneinander-Lernens.

2.3.2 Inklusive Literatur- und Mediendidaktik

Vor allem in der inklusiven Literaturdidaktik werden die Textwahrnehmung und das sinnliche Anregen, z.B. durch verschiedene Medien oder mediale Repräsentationen, um verschiedenen Lerner:innen verschiedene Zugänge zu einen (literarischen) Text zu ermöglichen, hervorgehoben.⁶⁶⁴ Die Deutschdidaktik als Gesamtdisziplin blickt zwar auf eine Traditionslinie der (integrierten) Medienerziehung und der Wahrnehmungsbildung⁶⁶⁵, empirisch erprobte Lehr-Lernarrangements spezifischer Unterrichtsgegenstände zu diesem Thema stehen jedoch noch vielfach aus.

In diesem Abschnitt wird die unterrichtskonzeptionelle Verortung dargelegt. Dies bezieht zunächst die Medien- und Wahrnehmungsbildung ein, um das mediale Lernen

663 Vgl. Conrad 2014; 2017.

664 Siehe hierzu u.a. Frickel/Kagelmann 2016, S. 16 f; Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171–192; von Brand 2019, S. 233 f; Demi, Anna-Lena/Anders, Petra (2020): Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: Zeitschrift für Inklusion 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566/406> [22.04.2024].

665 Siehe hierzu u.a. die Unterrichtskonzeptionen (Medien-)Integrativer Deutschunterricht; intermedialer Literaturunterricht oder die angrenzende Fachdiskussion um Medienverbünde und Medienpraxis. Siehe weiterführend Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.) (2013): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Literatur- und Medienpraxis. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

für diese Arbeit zu klären, und anschließend ausgewählte *Unterrichtskonzepte* (Kap. 2.3.2.1; 2.3.2.2). Einen Schwerpunkt bildet hier die neue *Dispermediale Didaktik* (Kap. 2.3.2.2).

Darauf aufbauend wird das *literarästhetische* und *filmästhetische* Lernen in *inklusiven Lerngruppen* einbezogen. Das (Einzel-)Bild ist eine kleine sequenzierte Einheit des (Einzel-)Films. Da "Bildlitalität als interdisziplinäre Aufgabe"⁶⁶⁶ verstanden wird, wird die Kunstdidaktik in diese Diskussion als Bezugswissenschaft einbezogen (Kap. 2.3.2.3; 2.3.2.4). Den Schwerpunkt dieses Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit dem *Transformationsbegriff* (Kap. 2.3.2.5).

Sowohl die Auseinandersetzung mit dem Transformationsbegriff als auch die Dispermediale Didaktik stellen neue theoretische Auseinandersetzungen dar, die die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements beeinflussen. Die Überlegungen werden gebündelt und im Verständnis der *Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation* zusammengeführt (Kap. 2.3.2.6). Dass die Theorieentwicklung damit in diesem Schritt erfolgt, und nicht ausschließlich am Ende des Entwicklungsforschungsprozess steht, geht mit dem grundsätzlichen Entwicklungsforschungsverständnis dieser Arbeit einher.⁶⁶⁷

2.3.2.1 Medien- und Wahrnehmungsbildung

Medienbegriffe sind historisch veränderlich und kontextabhängig. Daher wird nun geklärt, was in dieser Arbeit unter Medien subsumiert wird. Der Rückbezug erfolgt über den *weiten* Textbegriff, der auch "verbale, nonverbale, visuelle und auditive"⁶⁶⁸ Ebenen einbezieht.⁶⁶⁹ Damit sind auch bspw. die Stimme oder die Schrift mediale Formen.⁶⁷⁰ Da die Selbstverständlichkeit der Buchkultur die Komplexitätsgrade von Buch und Schrift schnell vergessen⁶⁷¹ werden, wird zugleich kritisch auf die bereits in den sechs-

666 Vorst, Claudia (2017): Bildlitalität entwickeln – intertextuelle und transmediale Spurensuche. In: Hoppe, Henriette/Vorst, Claudia/Weißenburger, Christian (Hrsg.): Bildlitalität im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 25). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17–44, S. 26.

667 In einigen Design-based Research-Modellen steht die Theorieentwicklung am Ende und nicht, wie in dieser Arbeit, am Anfang des Prozesses. Vgl. hierzu das *DiaMantEn-Modell*; Kap. 4.2.1; 4.2.2; Abb. 26.

668 Kepser/Abraham 2016, S. 37.

669 Siehe dazu auch Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. 2., vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

670 Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 105 f.

671 Vgl. Giesecke, Michael (1998): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 67; Krommer, Axel (2018a): Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff, <https://axelkrommer.com/2018/09/05/widerden-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [22.04.2024].

ziger Jahren des letzten Jahrhunderts gestellte Frage nach dem Leitmedium – in Bezug auf die Buchkultur⁶⁷² – hingewiesen. Medien sind formgestaltend und formprägend, allerdings sind sie weder einer einzigen Kultur als Lebensraum verpflichtet noch einer einzigen Ausgestaltung.⁶⁷³ Auch der Klassenraum ist eine zu gestaltende (kulturelle) Umwelt.⁶⁷⁴ Medien sind keine bloßen Mitspieler dieses Raums, sondern formen diese Umgebung aktiv mit⁶⁷⁵, sei es durch Lernmedien wie Literatur (Balladen) oder Lehrmedien wie die Zuhilfenahme der Tafel, des Whiteboards oder des Tablets. Es bedeutet also nicht, dass "neue Technologien zunächst sozial konstruiert, geformt und gehärtet werden und erst dann, wenn sie fertig sind, in einer dann eindeutigen, alternativlosen Weise verändernd in soziale (ökonomische, politische, zivilgesellschaftliche) Zusammenhänge eingreifen"⁶⁷⁶, sondern dass Medien, Kultur und (Lerner:innen-)Umwelt in Wechselwirkung miteinander stehen. Darauf bezieht sich McLuhan bereits 1962:

Wenn eine Technik, sei es von innen oder außen, in eine Kultur eingeführt wird und wenn sie dem einen oder anderen unserer Sinne ein neues Gewicht oder einen neuen Auftrieb gibt, dann verschiebt sich das gegenseitige Verhältnis aller unserer Sinne. Wir fühlen uns nicht mehr als dieselben, und auch unsere Augen, Ohren und anderen Sinne bleiben nicht mehr dieselben.⁶⁷⁷

Die Standardargumentation 'Schüler:innen sind von digitalen Medien umgeben', vergisst rasch, dass alle Individuen Teil einer globalisierten und digital geprägten Wirklichkeit sind. Es gibt keine Wirklichkeit mehr ohne digitale Medien und es gab nie eine Wirklichkeit ohne Medien. Diese Arbeit verortet sich daher – in Anschluss an Stalder (2019) – im Paradigma der Digitalität.⁶⁷⁸ Den von Prensky (2011) geprägten Begriff der *Digital Natives*⁶⁷⁹ lehnt diese Arbeit entschieden ab, da mittlerweile konsensual festgehalten werden kann, dass allein das Aufwachsen mit (digitalen) Medien keinen automatischen (Medien-)Kompetenzzuwachs generiert. In einer Sinus-Milieu-Studie von 2018

672 Vgl. McLuhan, Marshall (1962): Die Gutenberg-Galaxis. Die Entstehung des typographischen Menschen. Mit einem Vorwort von Richard Cavell. Übersetzt von Mac Nanny. Hamburg: Gingko Press.

673 Vgl. McLuhan 1962, S. 40–41; Stalder 2019 diskutiert diese Perspektive noch differenzierter aus, indem er drei Mechanismen darin für das digitale Paradigma identifiziert.

674 Vgl. Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 63 f.

675 Vgl. Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen, <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/> [22.04.2024]; Stalder (2019).

676 Dolota, Ulrich (2011): Wandel durch Technik. Eine Theorie soziotechnischer Transformation. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 11.

677 McLuhan 1962, S. 31.

678 Vgl. Stalder (2019); aus der Perspektive der Deutschdidaktik/Literaturdidaktik Anders 2020; 2021; aus der Perspektive der inklusiven Literaturdidaktik Dannecker 2021.

679 Vgl. Prensky, Marc (2001): Digital Natives – Digital Immigrants. In: On the horizon 9(5), S. 1–6.

wird der Begriff von den 14- bis 24-Jährigen sogar entschieden abgelehnt, sofern er überhaupt bekannt war.⁶⁸⁰ Ferner wird der gegenübergestellte Begriff 'Digital Immigrant' als prekär gelesen, nicht allein schon durch die politische Lesart, sondern auch, weil er einem Teil von Menschen das aggressive 'Eindringen' in eine Domäne unterstellt, die neben ihnen zu existieren scheint.⁶⁸¹ Dies verengt den Blick auf Digitalität aus heutiger Perspektive vor allem auf die sich per se abgrenzende Jugendkultur in sozialen Netzwerken. Den in diesem Zusammenhang populären Werkzeugbegriff, der die digitale Legitimation für einen (pädagogisch-didaktischen) Zweck beabsichtigt, sucht man in dieser Arbeit daher ebenfalls vergeblich. Diese Sichtweise übersieht, dass Medien weder neutrale Übertragungskanäle⁶⁸² sind, noch existiert eine Gesellschaft ohne sie. Vielmehr sind wir in unermüdlicher Korrespondenz und Aushandlung mit eben dieser.⁶⁸³ Zugleich ist die formal-ästhetische Dimension einflussnehmend. Worte in Kreide an einer Tafel, auf einem Computerbildschirm oder handschriftlich auf einer Overhead-Folie sind nicht gleich – "Medienästhetik hat immer einen entscheidenden Einfluss auf die Medienwirkung"⁶⁸⁴.⁶⁸⁵ Darin liegt das Potenzial, in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Wirkung zu erzielen. Unter dem Medienverständnis dieser Arbeit werden auch kunstpädagogische Perspektiven subsumiert, die sich auf Materialität (z.B. Alufolie, Pappe, Mürmeln), als Brücke zwischen mehreren Ebenen⁶⁸⁶, Ausdruck eigener Wahrnehmung und

-
- 680 Vgl. (DIVSI) Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2018): DIVSI-U25. Euphorie war gestern. Die 'Generation Internet' zwischen Glück und Abhängigkeit. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet, S. 26–29, <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf> [06.04.2022].
- 681 Nicht zuletzt ist Prenskeys Vorstellung von wertenden Vorurteilen besetzt, wenn er bemängelt, "that a generation that can memorize over 100 Pokémon characters with all their characteristics, history and evolution can't learn the names, populations, capitals and relationships of all the 101 nations in the world" (Prensky 2011, S. 5). Er ignoriert den kulturellen Lebensweltbezug (hier: digitale Spiele). Damit wird nicht für das Auswendiglernen von Pokémon plädiert, sondern der Blick für das Video-/Computerspiel (als narrative Großgattung) und den daran anschließenden Diskurs wie Mediennutzungsverhalten, Distribution, Gefahren und Ökonomisierung (z.B. Gacha Games) für die literarische Anschlusskommunikation herausgestellt.
- 682 Angelehnt an das Medienverständnis/Sender-Empfänger-Modell von Shannon/Weaver (1949). Vgl. Shannon, Claude E./Weaver, Warren (1981): *The Mathematical Theory of Communication*. 8. Auflage. London: University of Illinois Press.
- 683 Vgl. Krommer 2019.
- 684 Staiger, Michael (2006): Die Tücke der Medien. Medienpraktische Fragen zum Einsatz von Spielfilmen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)*. München: kopaed, S. 179–180, S. 180.
- 685 Vgl. Staiger 2006, S. 180; siehe dazu auch Krommer, Axel (2018b): Wie ein Common-Sense-Medienbegriff zu pädagogischen Fehlschlüssen führt. Online-Blog Bildung unter den Bedingungen der Digitalität, <https://axelkrommer.com/2018/08/27/wie-ein-common-sense-medienbegriff-zu-paedagogischen-fehlschlussen-fuehrt/> [22.04.2024].
- 686 Vgl. Staiger 2007, S. 44.

künstlerischer Auseinandersetzung beziehen. In dieser Arbeit wird unter *Medien* daher nicht allein das Verständnis von (digitalen) Massenmedien im Sinne des 21. Jahrhunderts aufgegriffen⁶⁸⁷, sondern es wird sich gleichermaßen an den Materialbegriff von Kathke (2010) angelehnt, wenn

etwas aus seinem gewohnten Umfeld herausgelöst [wird], wodurch es an Unbestimmtheit gewinnt und in die Offenheit seiner Möglichkeiten gerät. Jede neue Zusammenstellung bereichert [...] Bereits das Beieinander von Dingen unterschiedlicher Materialität oder widersprüchlicher Herkunft innerhalb eines begrenzten Feldes löst sinnliche Zuwendung und Suchbewegung aus.⁶⁸⁸

Somit verfolgt diese Arbeit nicht die reine (Ver-)Mittlerposition von Material als Medium, sondern vor allem den individualisierten Zugriff auf Literatur *durch* eigene Auswahl, eigenes Erfahren und individuelle Bedeutungszuschreibung. Es geht nicht darum, das 'perfekte' Material als Medium im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells⁶⁸⁹ zu finden, sondern um die individuelle Partizipation von unterschiedlichen Lerner:innen durch ästhetische Erfahrungen im Prozess.

Damit erfolgt eine Orientierung an Abrahams (2000) Auffassung von Kunst- und Literaturbegegnung, bei der das Prozessuale, das Wahrnehmen und das Wahrgenommene in Korrespondenz treten.⁶⁹⁰ Die Auffassung des Ästhetischen ist in diesem Zusammenhang an die sinnliche und wirkungsästhetische Wahrnehmung (*aisthēsis*)⁶⁹¹ angelehnt, sie ist jedoch nicht allein von ihrer Produkt- oder Objektdimension zu begreifen, sondern vielmehr als ganzheitlicher Prozess und sinnkonstruierende Leser:innenposition. Ästhetik meint damit eine "andere Form des Begreifens"⁶⁹². Diese Sichtweise auf Material, als individueller Zugriff, knüpft zugleich an die sonderpädagogische Sicht-

687 Der Medienbegriff wird historisch betrachtet sehr inkonsistent genutzt. Eine weiterführende Etymologie und Diskussion des Begriffs, der Begriffsverwendung und der Ordnung findet sich bei Staiger 2007, S. 44 ff.

688 Kathke, Petra (2010): Möglichkeitsräume öffnen: Material-Inszenierung als kunstpädagogische Intervention. In: Kunst Portal, Didaktisches Forum; siehe dazu auch Kathke, Petra (2009): Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In: Zeitschrift für Ästhetische Bildung (ZÄB) 1, S. 1–12.

689 Siehe dazu auch Shannon/Weaver 1981.

690 Vgl. Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, S. 10–22, S. 10 f.; Preis, Matthias (2017): Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs (KREApus, Bd. 12). kopaed: München, S. 37.

691 Vgl. Köppe, Tilmann (2007): Rezeptionsästhetik. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 650; Laak, Lothar van (2007): Aisthesis. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 7.

692 Abraham 2000, S. 12.

weise von Fornefeld (2011) und die Traditionslinie des multisensory storytelling an.⁶⁹³ Damit wird die Sichtweise verfolgt, dass angebotenes Material ein Medium für eigene individuelle und ästhetische Erfahrung mit sich selbst und dem Austausch mit anderen sein kann, um vielfache Begegnungen zu ermöglichen.

Diese Arbeit folgt somit rezeptionsästhetischen Grundannahmen und der Traditionslinie der vorstellungsbildenden Literaturdidaktik⁶⁹⁴ – insbesondere den Sichtweisen Iser (1997 u.a.).⁶⁹⁵ Hierfür wird, wie Spinner, der einen "sehr weiten Ästhetikbegriff zugrunde [legt]"⁶⁹⁶, dem Ästhetikbegriff von Welsch (1990) gefolgt, der die Wahrnehmung engmaschig mit dem Lesen von Kunst verzahnt⁶⁹⁷ und

Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhafte[] ebenso wie geistige[], alltägliche[] wie sublimen[], lebensweltliche[] wie künstlerische[] [einbezieht].⁶⁹⁸

Diese "Offenheit des Ästhetischen [setzt] eine von anderen Unterrichtsfächern sich unterscheidende Begriffsweise von 'Vermittlung' [voraus]"⁶⁹⁹. Damit ist auch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht im Fokus dieser Arbeit, in dem Schüler:innen "selbst literarische Sprache und andere ästhetische Ausdrucksformen in

693 Vgl. Kap. 2.2.4.3.

694 Siehe hierzu u.a. Spinner, Kaspar H. (1995): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang; Köppert, Christine (1997): *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht* (Schriften der philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 52). München: Ernst Vögel; Fauser, Peter/Wulffen, Dorothee von (1999): *Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte*. Seelze-Velber: Kallmeyer.; Praxis Deutsch 154 (1999): *Vorstellungs-Bildung*; Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.) (2014): *Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena; Abraham, Ulf/Glas, Alexandra (2015): *Vom Text zum Bild – vom Bild zum Text. Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik*. In: *Kunst + Unterricht 395/396*, S. 18–24. Das Themenheft *Kunst + Unterricht 395/396* ist eng mit der Praxis Deutsch-Ausgabe *Text und Bild (232/2012)* verbunden und wird im Vorwort von den Herausgeber:innen erwähnt.

695 Vgl. Iser, Wolfgang (1970): *Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Universitätsverlag.

696 Preis 2017, S. 28.

697 Spinner, Kaspar H. (2008): *Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen*. In: Vorst, Claudia/Grosser, Sabine/Eckhart, Juliane/Burrichter, Rita (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–23; siehe hierzu auch Preis 2017, S. 28; Massek, Corinna/Miller, Susanne/Josting, Petra (2021): *(Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer:innenbildung*. In: *Herausforderung Lehrer:innenbildung (HLZ) 4(1)*, S. 196–213, S. 199, DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>.

698 Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*. 8., erweiterte Auflage. Stuttgart: Reclam, S. 12.

699 Wetzel 2005, direkt zit. n. Kathke 2010, S. 2.

der Beschäftigung mit den Texten verwenden.⁷⁰⁰ Kreativ-produktive Verfahren werden als wichtiger Beitrag zur Einforderung der Vorstellungsbildung verstanden.⁷⁰¹ Zugleich sind sie die Antwort auf die sonderpädagogische Forderung nach Differenzierung, um Gemeinsamkeit und Individualität zu ermöglichen. Damit wird "das Konzept einer statischen, korrekten und endgültigen Bedeutung, die dem Text immer schon eingeschrieben ist, unhaltbar"⁷⁰² und, aus wirkungstheoretischer Forschungsrichtung⁷⁰³, die "Leistung des Lesers an der Entstehung des Kunstereignisses"⁷⁰⁴, und damit die Bedeutung von Leser:innen an vorstellungsbildenden Prozessen⁷⁰⁵, betont. Die Diskussion um Wahrnehmungsaktivierung bzw. sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung ist in der Diskussion um inklusiven Literaturunterricht besonders zentral, da sich dahinter die Annahme verbirgt, verschiedene Lerner:innen mittels unterschiedlicher Sinneskanäle anzuregen. Allerdings werden in diesem Zusammenhang gerade die kreativ-ästhetischen und motorisch-erlebenden Zugänge oft als "Zugänge auch für kognitiv schwächere Schüler:innen und Schüler"⁷⁰⁶ verstanden.

Es ist zwar richtig, dass Feuser (1995 u.a.) zwischen sinnlich-konkreter bis abstrakt-logischer Verästelung⁷⁰⁷ unterscheidet, aber seine Einteilung folgt keiner Bewertung – alle Zugänge sind für alle möglich. Es handelt sich daher weniger um eine Hierarchisierung als mehr einen Spielraum. Es wäre verkürzt zu denken, dass ästhetische Beschäftigungen, wie bspw. Kneten oder Malen, per se für 'die kognitiv Schwächeren' seien. Gerade in der reduzierten Umformung kann ein hochkomplexer kognitiver Ansatz von sublimen Wahrnehmung liegen.⁷⁰⁸ Einen Sachverhalt künstlerisch so zu reduzieren, dass er zum interpretativen Ausgangspunkt für andere wird, ist keineswegs 'einfach', sondern ein komplexer kognitiver Prozess. Statt den Zugang daher im Vorfeld einer Bewertung zu unterziehen, sind vielmehr unterschiedliche Zugriffe über Material/Medien als gleichberechtigt anzusehen. In dieser Sichtweise liegt die Kritik der "absolut[en] Dominanz des kognitiven Vorgehens"⁷⁰⁹, die in der Literaturdidaktik bis heute zur Entgrenzung des rasch hierarchisch gelesenen 'Kognitiven über Ästhetischen' führt – wie etwa im Modell

700 Spinner 2013, S. 319.

701 Vgl. Spinner 2006a, 2013; Spinner, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler, S. 405–407; Massek/Miller/Josting 2021, S. 201.

702 Antor, Heinz (2008): Rezeptionsästhetik. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 619–621, S. 620.

703 Vgl. Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013): Neuere Literaturtheorien. 2. Auflage. Stuttgart. Metzler, S. 85 ff.

704 Kepser/Abraham 2016, S. 64.

705 Siehe dazu auch Köppe/Winko 2013, S. 88.

706 Frickel/Kagelmann 2016, S. 17.

707 Vgl. hierzu die Feuser'schen Baummodelle in Abb. 3.

708 Es sei dabei bspw. auf die Knet-Kunst von *Henrik Jacobs* verwiesen.

709 Haas 2015, S. 7.

der "Hierarchisierung von Zieldimensionen nach Spinner im Hinblick auf inklusive Settings"⁷¹⁰. Entscheidend ist dabei jedoch nicht wie viele Kanäle bei den Lerner:innen angesprochen werden, "sondern in welcher Kombination, mit welchem Fokus, in welcher methodischen Einbettung und in welchem sym-/intermedialen Kontext"⁷¹¹ dies geschieht.⁷¹² Allerdings dürfen diese nicht im Vorfeld hierarchische Bewertung oder Zuschreibung aufgrund vermuteter (kognitiver) Absprache erhalten. Diese Diskussion schließt an die breit geführte Kritik am handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht an, dem Subjektivität und fehlende Rückkopplung vorgeworfen wurden.⁷¹³ Analytische Verfahren und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren werden dabei vorschnell als Dual gegenübergestellt.⁷¹⁴ Dieser Kritik wird sich entgegengestellt, indem ein transformatives und analytisches Lern-Lernarrangement entwickelt wird.⁷¹⁵

2.3.2.2 Fachdidaktisches Unterrichtskonzept der vorliegenden Arbeit – Symmedialität, Multimodalität, Dispermedialität

Die fachdidaktische Ausrichtung in dieser Arbeit liegt an der *Schnittstelle* von *Symmedialem Deutschunterricht*⁷¹⁶ und den Ansätzen einer *multimodal orientierten Literatur-*

710 Frickel/Kagelmann 2016, S. 16.

711 Preis, Matthias (2020): Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 2(2), S. 1–19, S. 5, DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>.

712 Siehe dazu auch Kerres 2018; Frederking, Volker (2019): Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom 'Prolog im Himmel' aus Goethes Faust. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153–179; Lewald-Romahn 2021, S. 8.

713 Vgl. Kammler 2009, S. 9.

714 Vgl. Spinner 2013, S. 328.

715 Vgl. Kap. 4 zur Entwicklung des Lehr-Lernarrangements.

716 Vgl. Frederking, Volker (2004): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker/Abraham, Ulf (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. München: kopaed, S. 37–66; Frederking, Volker (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners 'Emil und die Detektive'. In: Frederking, Volker/Abraham, Ulf (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005). München: kopaed, S. 204–229; Frederking 2008a, 2013; Frederking, Volker (2018): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–49; Frederking, Volker (2019): Von der Inter- zu Symmedialität. Medientheoretische, mediengeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom 'Prolog im Himmel' aus Goethes Faust. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–179; Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 105.

und *Mediendidaktik*⁷¹⁷ Im Sinne eines Kristallisationspunkts wird im Folgenden die theoretisch-konzeptionelle Fundierung einer Dispermedialen (Fach-)Didaktik vorgestellt.

Der *Symmediale Deutschunterricht* wurde von Frederking (2004 u.a.) in die Fachdiskussion eingeführt. Frederking nimmt die emergente und hybride Verschmelzung von verschiedenen Medien in den Blick, sie werden nicht additiv gereiht, sondern berücksichtigen verschiedene mediale und synästhetische Bildungszugänge. So wird bspw. das Tablet als 'Symmedium' verstanden, da es vielfältige mediale Dimensionen in sich vereint – vom digitalen Zeichnen über das Aufnehmen von Bildern bis zum Schneiden von Videos o.ä. Dieses Verständnis ist jedoch keineswegs ein Novum der Massenmedien oder ausschließlich mit dem Computer/Internet verbunden. Bereits die *alta voce*-Tradition, intoniertes Vorlesen mit lauter Stimme, oder Text-Bild-Verbindungen in skriptographischen Büchern sind vortechnische Vorläufer eines Symmediums.⁷¹⁸ *Synästhetik* bezieht sich auf

die durch einen künstlerischen Gegenstand ausgelöste bzw. in diesem verarbeitete Mehrfachkodierung der Wahrnehmung, d.h. auf die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion.⁷¹⁹

Der *Symmediale Deutschunterricht* ist ein Konzept für die Deutschdidaktik in seiner gesamten Breite und nicht ausschließlich für den Literaturunterricht. Das Potenzial des symmedialen *inkluisiven* Literaturunterrichts wurde bereits fachlich diskutiert, gerade weil das Konzept die Unterschiedlichkeit von Medien betont.⁷²⁰ Die Konzeption eröffnet dabei ein im Vorfeld auf Mehrdimensionalität der Medien angelegtes Unterrichtssetting.

Anders als die Symmedialitätsdebatte steht die Sichtweise einer "multimodal orientierten Literaturdidaktik"⁷²¹ noch relativ am Anfang. Der Multimodalitätsbegriff, definiert als "Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten"⁷²², ist seinerseits noch vage, weit gefasst und

717 Vgl. Kónya-Jobs, Nathalie/Werner, Markus (2020): Ansätze einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie *Druck*. In: *Medien im Deutschunterricht MiDU* 2(1), S. 1–23, S. 4, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6>.

718 Vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 36 f, 238.

719 Frederking 2006, S. 212.

720 Siehe hierzu u.a. Anders, Petra (2016): Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122–133; Demi/Anders 2020; Demi, Anna-Lena (2021): *Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht – Potenziale aus inklusiver Perspektive*. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 3(1), S. 1–23, DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3>; Schüler/Bulizek/Fiedler 2021; Dannecker/Kónya-Jobs 2021.

721 Kónya-Jobs/Werner 2020.

722 Stöckl, Hartmut (2010): *Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70, S. 45.

lässt sich nicht eindeutig vom (Multi-)Medialitätsbegriff abgrenzen.⁷²³ Es liegt noch keine präzise (fachdidaktische) Definition für Multimodalität vor – 'multisensorisch' oder 'multikodal' konnten sich noch nicht in der fachdidaktischen Diskussion durchsetzen.⁷²⁴ In dieser Arbeit wird sich am gegenwärtig etablierten Multimodalitätsbegriff orientiert, der unterschiedliche Zeichenressourcen und Sinneskanäle einschließt.⁷²⁵ Der Begriff wird im Rezeptionsästhetischen, produktiven und medialen Sinne dieser Arbeit definiert als

eine individuelle sowie auch eine gesamtkulturelle Kompetenz [...] den Sinn multimodaler Kommunikate [...] zu entschlüsseln. Multimodale Kommunikate tragen folglich keine eindeutige Bedeutung, vielmehr stellen die Rezipierenden des Kommunikats Beziehungen zwischen den einzelnen Modalitäten und dadurch Beziehung her [...].⁷²⁶

Multimodale Medien, wie bspw. der Film, nutzen ein "multi-layered sign-systems"⁷²⁷, um ganze Welten oder Erzählungen darzustellen.⁷²⁸ Es wird berücksichtigt, dass Multimodalität (bzw. Multimedialität) von Symmedialität insoweit abgegrenzt werden kann, als dass die Dimensionen *convergence/divergence* von Jenkins (2006a) herangezogen werden. Diese schaffen "nicht den Bezug der medialen oder ästhetischen Zeichen"⁷²⁹ und weisen eine *Konvergenztendenz* auf – anders als Symmedialität (bzw. Synästhetik), die sowohl konvergent als auch divergent zu verstehen ist.⁷³⁰

So bezeichnet Symmedialität den semiotischen Bezug einzelner medialer Formen (literal, piktoral, auditiv bzw. audiovisuell bzw. Schrift-, Bild-, Ton- bzw. Film-Dokument) in einem digitalen Text als komplexes Zeichensystem, Synästhetik das Verschmelzen von einzelnen, medial bedingten Wahrnehmungsmodi in einem digitalen Text. Symmedialität

723 Vgl. Schneider, Jan Georg (2018): Medialität. In: Liedtke, Frank/Tuchen, Astrid (Hrsg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: Metzler, S. 272–281, S. 278; Abraham, Ulf (2021a): Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderung. In: Der Deutschunterricht 73(1), S. 32–43; Bock, Bettina (2022): Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 120–140, S. 123, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.

724 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2020, S. 4.

725 Vgl. Schneider 2018, S. 278; Bock 2021, S. 123.

726 Siever, Christina M. (2015): Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 265.

727 Eder, Jens (2022): Film. The Affective Specificity of Audiovisual Media. In: Hogan, Patrick Colm/Irish, Bradley J./Hogan, Lalita Pandit (Hrsg.): The Routledge Companion to Literature and Emotion. London: Routledge, S. 354–365, S. 354.

728 Vgl. ebd.

729 Frederking, Volker/Krommer, Axel (2019): Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus, S. 1–21, S. 5, <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [22.04.2024].

730 Vgl. Jenkins 2006a; Frederking/Krommer 2019, S. 5.

schließt dabei Hypermedialität, Konnektivität und Interaktivität als besondere Formen medialer Diskursivität im Netz mit ein.⁷³¹

Die Bezugnahme zu einer multimodal orientierten Literaturdidaktik ist gerade deshalb für die inklusive Balladenkulturdidaktik bedeutsam, da sie die kulturwissenschaftlichen Sichtweisen Stalders (2019) – und damit den Rahmen einer medialen Partizipationskultur von Jenkins (2006a) – einbeziehen kann. Dass kultureller Medienteilhabe eine besondere Rolle zukommt, ist dabei insgesamt keine neue Feststellung. So formuliert bereits Doelker (1989) "Medien lesen und Medien 'schreiben' zu können [...] heißt auch, am gemeinsamen Kulturgesehen einer Gemeinschaft, einer Gesellschaft teilzuhaben."⁷³² Diese Sichtweise erfährt in der inklusiven Ausrichtung von (Literatur-)Unterricht durch Rückbezug auf Art. 24 besonderes Gewicht. Auch wenn Doelkers Auffassung im Zuge um Lese- und Schreibkompetenz, Ausrichtung an der Schriftkultur und/oder Leitmedien kritisch gesehen werden kann, ist doch festzuhalten, dass Teilhabe im Mittelpunkt steht und im Zuge der Inklusionsbestrebungen noch stärkeres Gewicht bekommen hat, um die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit einzulösen. Die Perspektiven auf gewählte Unterrichtskonzeptionen sollen daher nicht als gegensätzlich oder kompetitiv verstanden werden, sondern – aus liberaler Perspektive – als einander ergänzend. Sie nehmen beide sinnanregende und kulturwissenschaftlich-partizipative Sichtweisen in den Blick. Gerade weil der Multimodalitätsbegriff in den aktuellen Debatten⁷³³ diskutiert wird, wird er für anschlussfähig gehalten.

Für inklusiven Literaturunterricht wird aus sonderpädagogischer Perspektive bereits unter dem Schlagwort "Diklusion"⁷³⁴ – ein Neologismus aus Digital und Inklusion –, oder 'digital-inklusiv' das Lehren und Lernen als "programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule"⁷³⁵ diskutiert, die Teilhabe ermöglichen.⁷³⁶ Allerdings sind dabei noch keine konkreten Unterrichtsgegenstände im Blick. *Assistiven Technologien* (AT) kommt im inklusiven Raum dabei eine wichtige mögliche Unterstützungsfunktion für barrierefreies Lernen zu, die nicht in Abrede gestellt werden darf (z.B. Talker). Allerdings darf Medienbildung auch nicht darauf verkürzt werden. Vielmehr muss im Lehr-Lernarrangement das Berücksichtigen und Zusammendenken von AT als Regelfall angesehen werden. Dies

731 Frederking/Krommer, S. 5.

732 Doelker, Christian (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 239.

733 Vgl. Dammers, Ben/Seidler, Andreas/Staiger, Michael (Hrsg.) (2020) (Hrsg.): Multimodales Erzählen im Deutschunterricht I: Digitale Medien. Medien im Deutschunterricht (MiDU) 2(1); Kagelmann, Andre/Knopp, Matthias/Krichel, Anne/Meteling, Arno/Münsche, Frank (Hrsg.) (2020): Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild – Ton; aus sprachdidaktischer Perspektive Bock 2021.

734 Schulz 2018.

735 Schulz 2021.

736 Vgl. ebd.

geht mit dem Grundverständnis von *Universal Design for Learning (UDL)* einher.⁷³⁷ "Medienbildung, die einen Beitrag zur gleichberechtigten Teilhabe an Medien, Information und Kommunikation leisten will, muss sich mit Barrierefreiheit befassen und sie in ihrer Methodik und Didaktik berücksichtigen."⁷³⁸ Barrierefreiheit muss als Regelfall in der literaturdidaktischen Unterrichtsplanung mitgedacht werden, im Makro-Raum wäre dann die Ausstattung der Schulen (Bildschirmlesegeräte, Story Sequencer o.ä.) ein weiteres großes Ziel für die Sekundarstufe I. Dazu gehört allerdings auch die in Kap. 2.1.2 angesprochene Haltung und das Gefühl des Willkommenseins.

Ausgehend von der Symmedialität, die das sinnanregende, gewollte und bewusste Zusammendenken in einem *gebündelten* Kanal berücksichtigt, und der multi-modal orientierten Literaturdidaktik, die die vielfältigen Ausprägungen *mehrkanalig* betont, wird in der Dispermedialen Didaktik das Moment der 'positiven Brechung' bzw. des 'positiv assoziierten prismatischen Aufbrechens' des Unterrichtsgegenstands mit dem Ziel der Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen betont (Abb. 11). Die Wortbedeutung geht einerseits auf *dispers* (zerstreuen/fein verteilen) zurück. So meint Dispersion die physikalische Lichtbrechung im Prisma und das Aufteilen von Licht in Spektralfarben wie bspw. in einem Kaleidoskop. Andererseits wird durch den Einbezug des Wortes *medial* die Bedeutsamkeit des Lernens mit, über und durch Medien/Materialität einbezogen.

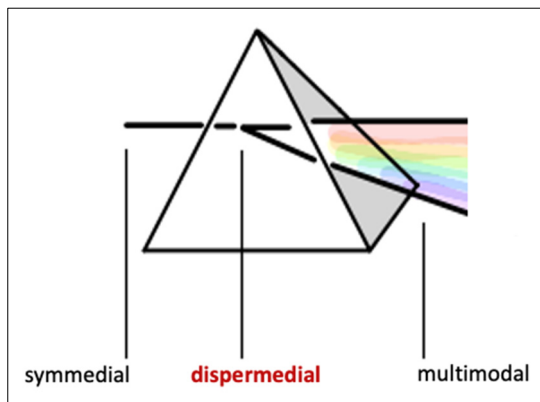


Abb. 11: Dispermediale (Fach-)Didaktik

737 Vgl. Hall, Tracey E./Meyer, Anne/Rose, David H. (2012): *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: The Guildford Press, S. 4 ff; siehe dazu auch Schüller/Bulizek/Fiedler 2021, S. 119 f.

738 Haage, Anne/Bühler, Christian (2019): Barrierefreiheit. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 207–215, S. 207.

Die Besonderheit darin liegt, dass die Konstruktionsbedingungen des gesamten Lehr-Lernarrangements *vor* der Differenzierung bereits kritisch und ganzheitlich reflektiert werden (Differenzlinienkonstruktion). Somit wird auch durchaus gut gemeinte Differenzierung, die jedoch in der Konstruktion des Arrangements möglicherweise schon ein bestimmtes Kind im Blick hatte, reflektiert. Es geht also nicht darum *nicht* zu differenzieren, sondern bspw. eigene subjektive Zuschreibungen im didaktischen Design zu hinterfragen. Aus dieser Perspektive lehnt sie sich an die reflexive Sicht auf inklusive Spannungsverhältnisse von Boger (2015; 2019) an. Nach Boger (2015; 2019) ist Inklusion ein "trilemmatisch[es]"⁷³⁹ Dilemma der Ebenen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion, das nicht aufgelöst, wohl aber reflektiert werden kann.⁷⁴⁰ Inklusionsdebatten bewegen sich permanent in Zwischenpositionen und Spannungsfeldern. Welchem Kind schreibe ich (auch unbewusst) welche Aufgabe oder welches Medium (unbewusst) zu? Welche Hilfsangebote schaffe ich (unbewusst) für wen? Mit welchem Ziel konstruiere ich und antizipiere ich welche didaktischen Angebote oder initiiere ich welche Methode? Kann ich sicherstellen, dass prinzipiell jedes Kind "jenseits von Disparitäten"⁷⁴¹ seinen:ihren individuellen Zugriff durch mein Arrangement wählen kann und es partizipativ bleibt – und wie kann ich diese Vielfalt potenzialtragend nutzen (Austausch, Präsentation, Gallery-Walk als reflexiver Impuls o.ä.)?

Dispermediale Didaktik ist partizipativ und denkt von der Partizipation des individuellen Kindes im Zugriff aus. Ihr liegen der bildungsbezogene, weite Inklusionsbegriff und die Forderung des Einlösens von Bildungsgerechtigkeit zu Grunde. Auf das Attribut 'inklusiv' wird daher verzichtet – sie ist selbstverständlich inklusiv. Sie befindet sich im reflexiven Spannungsverhältnis von Sonderpädagogik und Fachdidaktik und nimmt dieses aktiv wahr. Sie zieht somit das Verständnis einer partizipativen Handlungsfähigkeit – sog. *Agency* – heran.⁷⁴²

Dass der Unterrichtsgegenstand im Zentrum der Auseinandersetzung ist, ist zunächst eine bekannte fachdidaktische Sichtweise. 'Positiv aufgebrochen' meint das Potenzial des Gegenstands – ihn für inklusive Lehr-Lerngruppen zu öffnen und Partizipation zu ermöglichen. (Auf-)Brechen meint nicht 'zerstören', sondern die (metaphorische) (Licht-)Brechung im Prisma (Dispersion). Wie bzw. wodurch kann er (sachanalytisch oder methodisch) aufgefächert werden (z.B. Farben, Formen, Geschmack, Gefühl)? Dispermedialität geht also nicht allein vom Potenzial eines 'positiv aufgebrochenen' Un-

739 Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62; Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.

740 Vgl. ebd.

741 Dannecker 2020.

742 Dannecker 2012; 2020, S. 47; 2023, S. 393. Dannecker begründet dies mit Rückbezug auf die Diskursphilosophie Habermas und der Anerkennungstheorie von Honneth; Kap. 2.3.2.4 zur *Critical Narrative Literacy* und der Verwendung des *Agency*-Begriffs.

terrichtsgegenstand aus, sondern verbindet es mit dem individuellen Zugriff, der Partizipation im Lernprozess und der Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen.

Es geht also nicht darum, ob 'alte/neue' Medien⁷⁴³ oder analoge und digitale Medien generell zusammenführbar sind, sondern den partizipativen Zugriff auf einen methodisch innovativ gedachten Unterrichtsgegenstand und die sensible Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen. 'Alte' Ziele des Balladenunterrichts sollen nicht schneller durch Medialität/Materialität erreicht werden, sondern durch Dispermedialität können neue Ziele und die Partizipation der Lerner:innen in ihrem eigenen Lernprozess in den Blick genommen werden.

Dabei geht der dispermediale Literaturunterricht von einem weiten Text- und Medienbegriff aus und sieht Schriftlichkeit nur als *eine* Realisierungsform an. Es wird sich in diesem Kontext an Staiger (2007; 2020) angeschlossen. Damit folgt die Balladendidaktik und das Konzept der "Medienkulturdidaktik"⁷⁴⁴. Sie ist somit als *Balladenkulturdidaktik* Teil einer inklusiven Literaturdidaktik in der Digitalität⁷⁴⁵. Damit ist sie in direktem Anschluss an Staiger zu lesen, der die multimodalen Kompetenzüberlegungen in der Modellierung aufgreift (Abb. 12).⁷⁴⁶

Dispermedialer Literaturunterricht ist damit kulturwissenschaftlich und partizipativ ausgerichtet. Individualität und partizipativer Zugriff auf literarische Texte, sowie der Austausch über eben diese im eigenen Lernprozess, haben in der Modellierung des gemeinsamen medialen Balladenkulturunterrichts einen besonderen Stellenwert. Damit steht nicht allein die Feststellung oder Forderung nach Wahrnehmungsstimuli mit und durch Medien im Vordergrund, sondern auch die (demokratische) Teilhabe an Balladen durch individuelle Zugänge und verschiedene Realisierungsmöglichkeiten. Es reicht nicht, den Zugang zu Unterrichtsinhalten wie der Ballade zu 'gewähren', das didaktische Design muss unterrichtskonzeptionell den Zugriff für *alle* Schüler:innen erlauben, um Bildungsgerechtigkeit einlösen zu können.

Jörissen (2019) folgend bedeutet Bildung dann

kulturtheoretisch gefasst, dass Selbstbestimmung nicht nur innerhalb gegebener kultureller Ordnungen und ihren symbolischen Formen zu geschehen hat, sondern dass Selbstbestimmung immer auch eine zumindest implizite oder praktische Positionierung *zu* diesen Formen beinhalten muss.⁷⁴⁷

743 Der Begriff 'neue' Medien wird abgelehnt, da Medien persistent mit dem Attribut 'neu' versehen werden können. Es verweist zumeist auf Modernitätserscheinungen und nicht auf (didaktische) Möglichkeiten.

744 Staiger 2007; 2020.

745 Siehe dazu auch Stalder 2019; Anders 2020; 2021; Dannecker 2021.

746 Vgl. Staiger 2007; 2020.

747 Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Kulturelle Bildung Online, <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [22.04.2024].

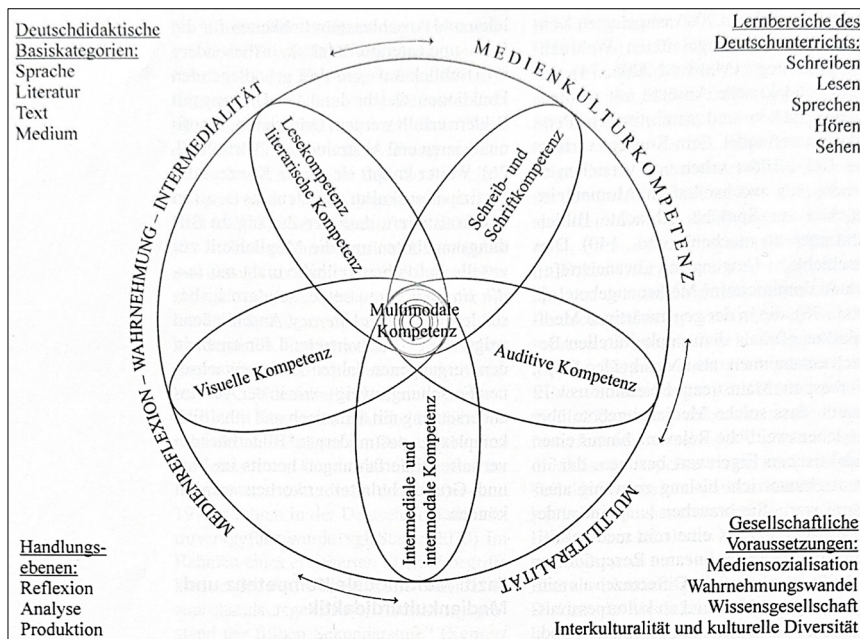


Abb. 12: Medienkulturdidaktik (Staiger 2020, S. 72; ähnl. 2007, S. 266)

Damit ist ein Bezug zu der Haltung Danneckers (2020) "jenseits von Disparitäten"⁷⁴⁸ auszumachen. Unter Rückbezug auf das literarische Lernen verweist Dannecker (2021) darauf, dass

die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven im Unterricht um eine kritische Reflexion der Veränderung kultureller Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen ergänzt werden [muss].⁷⁴⁹

Dies deckt sich größtenteils mit den bildungspolitischen Papern zur Digitalstrategie Bildung in der digitalen Welt⁷⁵⁰ und deren ergänzenden Empfehlungen⁷⁵¹. Die "selbstbestimmte Teilhabe von *allen* Schülerinnen und Schülern"⁷⁵² markiert in den einleitenden Sätzen die partizipative Dimension. Der generelle Duktus dieser Papiere muss jedoch noch einen kulturwissenschaftlichen Sprung machen. In den KMK-Empfehlungen ist noch immer von einer "digital geprägten Gesellschaft"⁷⁵³ die Rede, in der "digitale

748 Dannecker 2020.

749 Dannecker 2021, S. 4.

750 KMKa 2016.

751 Vgl. KMKb 2021.

752 Ebd., S. 3. Herv. d. Verf.

753 Ebd.

Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten"⁷⁵⁴. Es sind jedoch auch erste Ansätze im Paper erkennbar. So heißt es: "Impulse für digital gestütztes schulisches Lehren und Lernen gilt es aufzugreifen, weiterzuentwickeln und nachhaltig für eine 'neue Normalität' zu verankern."⁷⁵⁵ Aus diesem allgemeinen Passus lässt sich die Aufforderung an die Fachdidaktiken lesen, Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsräume kompetenzzielorientiert für konkrete Unterrichtsgegenstände zu gestalten und positive dispermmediale Unterrichtsgegenstands(auf)brechung als Chance für den inklusiven Literaturunterricht zu verstehen. Damit wird von einem *dispermmedialen Literaturunterricht* gesprochen und das Lehr-Lernarrangement unter Berücksichtigung dessen konstruiert.⁷⁵⁶

2.3.2.3 Literarästhetische Bildung und literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen

Literarisches Lernen ist ein Schlagwort, das vor allem seit 2006 durch den Praxis-Deutsch-Artikel von Spinner und die *Elf Aspekte des Literarischen Lernens* verstärkt in die Fachdiskussion gelangt ist.⁷⁵⁷ Der Begriff des literarischen Lernens ist weniger feststehend, als mehr ein Kollektivum und schließt "literarästhetische Bildung ein [...] für alle Beiträge literarischen Lesens und Textverstehens zur Persönlichkeitsbildung"⁷⁵⁸. Literarästhetisches Lernen und literarisches Lernen werden dabei in einigen Fällen auch synonym verwendet.⁷⁵⁹ In dieser Arbeit wird nach subjekt- und objektbezogener Sichtweise abgegrenzt. Der Begriff des *literarischen Lernens* ist "subjektbezogen, offen und weit gefasst. Er meint neben der literarästhetischen Bildung auch den Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Lerner"^{760, 761}. Literarisches Lernen wird nach Büker (2016) definiert:

Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozess zu verstehen.⁷⁶²

754 KMKa, S. 8; KMKb 2021, S. 3.

755 KMKb 2021, S. 4.

756 Vgl. Kap 3.2 (insb. Design-Prinzip #4); 4.2.3.

757 Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006d): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.

758 Abraham 2015, S. 7.

759 Vgl. Masek/Miller/Josting 2021, S. 199. Als Beispiel führen die Autor:innen die Definition von Kräling/Fraile (2015) zum literarästhetischen Lernen in der Fremdsprachendidaktik an.

760 Turkowska, Ewa (2012): Literarische Bildung in der Krise. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, S. 223–249, S. 121, DOI: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.12>.

761 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 112 f.

762 Büker, Petra (2012): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. 6. Auflage. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. dtv: München, S. 120–133, S. 121.

Die *literarästhetische Bildung* ist "objektbezogen und auf die materielle Seite des Lernprozesses in der Schule gerichtet (Lernprozesse)"⁷⁶³. Mitnichten sind die Begriffe trennscharf. Keineswegs ist literarisches Lernen 'nur' das Lesen literarischer Texte (Lesekompetenz), sondern umfasst ein breites Feld verschiedener Dimensionen. Literarische Bildung nimmt dabei auch die Persönlichkeitsbildung in den Blick, um "als handelndes Subjekt an der Gesellschaft und ihren Kulturen teilhaben zu können"⁷⁶⁴. Bei der Arbeit mit Balladen ist dabei zentral herauszustellen, dass im literarästhetischen Lese- und Lernprozess "nicht nur semantische, auch semiotische und symbolische Informationen"⁷⁶⁵ verbunden werden müssen.

Zentral bei der Verwendung des Begriffs des literarischen Lernens ist auch die Diskussion um den Erwerb von Fähigkeiten und damit die Kompetenzentwicklung.⁷⁶⁶ Dies ist für die Gesamtheit des literarischen Lernens als insgesamt kritisch zu bewerten, da es sich um "[s]chwer messbare Kompetenzen"⁷⁶⁷ handelt. So sind bspw. Genussfähigkeit, als Gratifikation für z.B. literarische Text- und Medienrezeption, als Teilbereiche zu nennen, die kaum 'messbar' sind oder es jemals werden.⁷⁶⁸ In Rückgriff auf Kap. 2.1.3 und die Zielperspektiven des kompetenzzielorientierten inklusiven Literaturunterrichts wird die Sichtweise auf *literarästhetische Bildung* als Persönlichkeitsbildung einbezogen. Bildung darf nicht vorschnell an einen vermuteten gesellschaftlichen Nutzen für das Gemeinwohl gebunden werden.⁷⁶⁹ Schulische Teilhabe, Qualifikation oder Bildungsinhalt werden rasch auf ökonomischen Nutzen reduziert, "[n]eoliberale Entwicklungen wirken sich auf die Schule aus, wie sich z.B. in den unhinterfragten Effizienz- und Nützlichkeitsforderungen zeigt"^{770, 771} Bildung betrifft nicht allein Intellekt, sondern die Ganzheitlichkeit des Menschen.⁷⁷² Durch die Output-Dimension, Vergleichsstandards und Kompetenzen sind eine ökonomische Dimension in das Bildungswesen und den Literaturunterricht eingedrungen, die reflektiert werden müssen. Literaturunterricht kann und darf nicht einzig als Kompetenzvermittlungsinstanz angesehen werden.⁷⁷³

763 Turkowska 2012, S. 225.

764 Demi/Anders 2020.

765 Rosebrock 2008, S. 94.

766 Vgl. Masek/Miller/Josting 2021, S. 199; siehe hierzu auch Spinner 2006d, S. 6 f.

767 Vgl. Frederking, Volker (Hrsg.) (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

768 Eine umfassende Diskussion zur Kritik am Weinert'schen Kompetenzbegriff aus deutschdidaktischer Sicht findet sich in Kepser/Abraham 2016, S. 53 ff.

769 Vgl. Burckhart/Jäger 2016, S. 89; Gstach 2016, S. 30.

770 Ziemer 2020.

771 Vgl. van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 198. Diese ökonomische Perspektive zeigt sich auch im sprachlichen Duktus, bspw. 'Input/Output', 'Humankapital', oder 'Kompetenzzieldimension'.

772 Vgl. Peterßen, Wilhelm H. (2004): Lehrbuch allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg, S. 82 ff; Klafki 1963/1975.

773 Vgl. Dannecker 2012; Hennies/Ritter 2013.

Zwar wird ein kompetenzziellorientierter inklusiver Literaturunterricht angestrebt, aber diese Arbeit ist sich bewusst, dass gewisse Anteile literarischen Lernens nur bedingt messbar sind.⁷⁷⁴ Die Arbeit folgt dem anthropologischen Verständnis von Abraham (2015), in Anschluss an die *Elf Aspekte*, die im Folgenden für den inklusiven Unterricht diskutiert werden. Diese Entscheidung wird bewusst getroffen, da die Aspekte zwar einen ersten Anhaltspunkt geben, jedoch in ihrem Aufzählungscharakter wenig Dynamik in der partizipativen Perspektive aufzeigen.⁷⁷⁵ Da besonders der Austausch und die Literatur als Kulturteilhabe wichtig sind, wird Abraham (2015) in Anschluss an Spinner (2006c) gefolgt. Abraham modelliert drei Ebenen im *Handlungsfeld Literatur* (Abb. 13).⁷⁷⁶

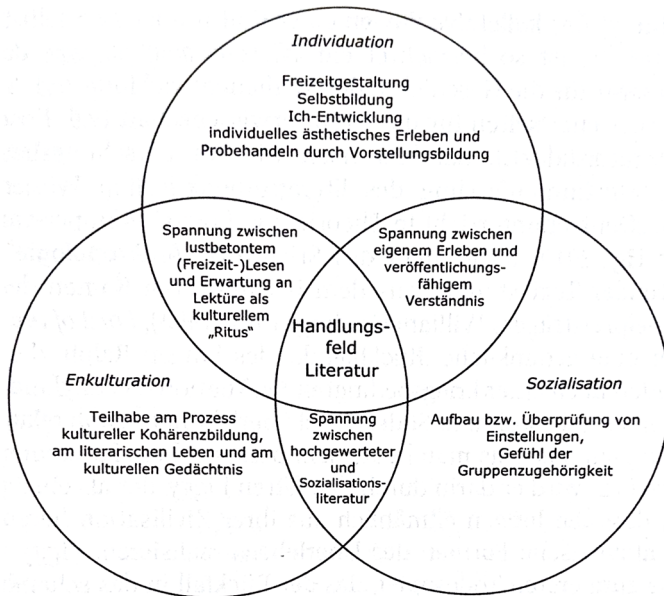


Abb. 13: Handlungsfeld Literatur (Kepser/Abraham 2016, S. 27)

Mitnichten sind die Ebenen vollständig trennscharf, sondern überschneiden sich und sind nicht immer klar voneinander abzugrenzen – es gibt unauflösbare Paradoxien und Wider-

774 An dieser Stelle wird Inklusion als Chance für einen neues Paradigma des Kompetenzbegriffes aufgefasst – in Rückbezug auf Frickel/Kagelmann (2016).

775 Zur Diskussion und Kritik an Spinners *Elf Aspekten literarischen Lernen* siehe auch Lösener, Hans (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Editorial). In: Leseräume (2015) 2(2): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, https://xn--leserume-4za.de/?page_id=308 [22.04.2024].

776 Dabei korrespondiert der Feld-Begriff mit den bildungssoziologischen Grundannahmen der vorliegenden Arbeit von Ziemien (2008; 2020), in Anschluss an und Bourdieu, für das Inklusionsverständnis der vorliegenden Arbeit. Vgl. hierzu Kap. 2.1.1.

sprüche.⁷⁷⁷ Abraham spricht sich für die *individuelle Bedeutsamkeit (Individuation)*, *soziale Bedeutsamkeit (Sozialisation)* und *kulturelle Bedeutsamkeit (Enkulturation)* von Literatur(unterricht) und literarischen Bildungsprozessen aus.⁷⁷⁸ Ziel ist es, Schüler:innen an

eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation), sie zu einem medienbezogenen Dialog mit anderen einzuladen und sie dazu zu befähigen (Sozialisation) sowie sie am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teilhaben zu lassen (Enkulturation) [...]. [Dies ist] das Kernanliegen literarischer Bildung.⁷⁷⁹

Die *individuelle Bedeutsamkeit* umreißt sowohl die individuelle Begegnung mit Literatur als auch die Ich-Entwicklung und Identitätsbildung – darin eingeschlossen das Erleben von Literatur als ästhetischem Genuss. Um diese Gratifikationen zu erreichen, scheint Lesekompetenz schnell die einzige Prämisse zu sein, diese ist jedoch aus der historisch relativen späten Bindung von Literatur an Schriftlichkeit vorschnell gedacht.⁷⁸⁰ Damit kommt die Dimension des *erweiterten Textbegriffs* für das gemeinsame literarische Lernen auf das Tableau. Der aus der Semiotik stammende weite Textbegriff "umfasst verbale, nonverbale, visuelle und auditive"⁷⁸¹ Gegenstände, also auch Filme, Performances o.ä.⁷⁸² Das bedeutet auch, dass verschiedene Zugänge von Beginn an berücksichtigt werden (z.B. institutionalisierte Bildsprache), um einen individuellen Zugriff im inklusiven Literaturunterricht zu erlauben. Diese Sichtweise deckt sich mit dem Textverständnis aktueller Kernlehrpläne.⁷⁸³

Die *soziale Bedeutsamkeit* zeigt auf, dass Literatur Anknüpfungspunkte für das Dialogische und den Austausch mit anderen haben kann. Dazu gehören sowohl literarische Anschlusshandlungen (z.B. Weiterschreiben) als auch das Gemeinschaftsgefühl, die Identitätsbildung und Zuschreibung durch gemeinsame Zugehörigkeit zu einer besonderen Peer-Group.⁷⁸⁴ Damit hängt auch die Teilhabe an der Lebenswirklichkeit, die sich insbesondere in der Sek. I in der (Prä-)Adoleszenz zeigt, für alle Schüler:innen zusammen. Gleichermaßen liegt im gemeinsamen Erleben der Grundstein

des Mit-Teilens und des Mit-Einander-Teilens – in der sozialen Eingebundenheit offenbaren sich die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede in den individuellen Zugängen zum literarischen Gegenstand; im gemeinsamen Austausch können die eigenen Erfahrungen in Gebrauch genommen, das heißt analysiert, differenziert, modifiziert und korrigiert werden.⁷⁸⁵

777 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 26 f.

778 Vgl. Abraham 2015, S. 9–10; Kepser/Abraham 2016, S. 20–26.

779 Kepser/Abraham 2016, S. 81.

780 Vgl. ebd., S. 22.

781 Ebd., S. 37.

782 Vgl. Nöth 2000, S. 392; Kepser/Abraham 2016, S. 37; abweichend dazu Jeßing, Benedikt/Köhhnen, Ralph (2017): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 2.

783 Vgl. KLP 2021, S. 14: "Dem gesamten Kernlehrplan liegt der erweiterte Textbegriff zugrunde."

784 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 23.

785 Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 217.

Für diese Auffassung bedeutet es auch, dass es weniger wichtig ist, *welcher* Zugang zum literarischen Text gewählt wird, sondern viel mehr, *wie* der gewählte Weg zur gemeinsamen Erfahrung durch die unterschiedlichen Zugänge zum Dialog führen kann. Das bedeutet, dass die Analyse in dieser Arbeit als *soziale Aktion* und *gemeinschaftlicher Austausch* verstanden wird – als ein demokratischer und gesellschaftlicher Beitrag für eine Kultur des Teilens.

Eine Übersicht über diese drei Sichtweisen und ihren Bezug zu den *Elf Aspekten* findet sich in Abb. 14. In dieser Arbeit stehen nicht alle Aspekte literarischen Lernens im Fokus der Betrachtung. Mit Blick auf das Entwicklungsforschungsprojekt ist ein Bezug zu den grau unterlegten Aspekten auszumachen.

Individuation	Sozialisation	Enkulturation
beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und auf die eigene (innere) Wahrnehmung beziehen
subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	die vom Text angestoßene Selbstreflexion im Austausch mit anderen nutzen	die eigene Lesebiografie als Form kultureller Partizipation verstehen
Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch vortragen) und Textpräsentationen beurteilen	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextliche Bezüge aktiv beitragen	sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen	mit Fiktionalität bewusst umgehen
metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Werkzeugangriff begreifen und schätzen
sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten: divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur
einen literarischen Text mit der eigenen Lebenserfahrung in Beziehung setzen	mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen
eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Abb. 14: Aspekte literarischen Lernens (in Anlehnung an Abraham 2015; Spinner 2006c)

Der Aussage "Literatur kann selbstverständlich nie 'barrierefrei' sein. Literarische Texte und mediale Formen leben von ihrer Vieldeutigkeit und Mehrdimensionalität in inhaltlicher und formaler Hinsicht"⁷⁸⁶ wird nur bedingt zugestimmt. Sie enthält eine implizite Defizitorientierung. Diese Absprache koppelt Literatur u.a. an Schriftlichkeit und damit Lesekompetenz oder misst ihr Verstehen an kognitiven Fähigkeiten. Die vorschnelle Absprache von Genussfähigkeit, Verständnis oder auch gemeinsamem Austausch verengt den Blick zurück auf ein Kategoriedenken und/oder auf körperlich festgemachte Unterschiede (die Lesenden/die nicht-Lesenden) und benachteiligt vor allem Kinder mit geistiger und/oder kognitiver Beeinträchtigung (sog. Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung oder Lernen) und spricht ihnen mehr ab als zu. Es scheint

eine versteckte Kopplung zu geben zwischen wenig ausgebildeter Lesekompetenz und der Annahme, dass Übertragungsleistungen den Schülern nicht zuzumuten sind. So kann gut erklärt werden, warum Grundschüler, aber eben auch Haupt- und Förderschüler die potenzielle Bildlichkeit literarischer Sprache nicht in Betracht ziehen. Sie haben gelernt, dass es bei der Textrezeption auf eine möglichst genaue Wahrnehmung des Textes im Wortsinn ankommt, die beispielsweise in einer möglichst textnahen Nacherzählung Ausdruck findet. Die Frage nach einer übertragbaren Bedeutung kommt so überhaupt nicht in den Blick. Ein zweiter Grund liegt sicher darin, dass es in den ausgewählten Texten wenige Stellen gibt, die eine übertragende Lesart unbedingt erforderlich machen würden.⁷⁸⁷

Förderschüler:innen verfügen – wie *alle* Schüler:innen – über literarische Rezeptionskompetenz und beteiligen sich sehr wohl auch am literarischen Unterrichtsgespräch, selbst wenn keine oder nur kaum ausgeprägte Lesekompetenz vorliegt.⁷⁸⁸ Zudem ist empirisch widerlegt, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung literarischen Genuss, Austausch oder Übertragungsleistungen nicht erfahren könnten. Groß-Kunkel (2017) zeigt in ihrer außerschulischen Studie, dass Menschen mit geistiger Beeinträchtigung sehr wohl in Gemeinschaft mit anderen Menschen anspruchsvolle Literatur lesen wollen (z.B. von Siegfried Lenz oder Uwe Timm) und den Austausch suchen – unabhängig von möglichen Leseschwierigkeiten.⁷⁸⁹ Dass Literatur auch von geistig beeinträchtigten Menschen als bildendes und empowerndes Moment und individueller Rückzugsort wahrgenommen wird und ein persönlicher Gewinn und Zugang zu einem selbstbestimmten Leben zugesprochen wird, zeigt Wilke (2016) in ihrer Grounded-Theory-

786 Lipkowski/Schüller 2019, S. 18

787 Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 240; siehe hierzu weiterführend die Diskussion um Gleichbehandlung von Sach- und literarischen Texten: Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen (Lesesozialisation und Medien). Weinheim/München: Beltz Juventa; Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Diss., Universität Heidelberg, DOI: <https://doi.org/10.11588/heidok.00006215>.

788 Vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 277; Dannecker/Groß-Kunkel 2019, S. 1.

789 Vgl. Groß-Kunkel 2017; Dannecker 2020, S. 11.

Studie zu Literacy und geistiger Behinderung.⁷⁹⁰ Mathern (2014) verweist zu Recht darauf, dass die Frage, ob Förderschüler:innen bzw. Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen Literatur 'können', vollkommen überholt sei; diesem Denken läge eine primäre Vorstellung von Unterricht zu Grunde, der bewusst so konstruiert sei, dass niemals *alle* Kinder den Inhalten folgen könnten.⁷⁹¹ Mit Rückgriff auf das Grundverständnis und die Zielperspektiven eines inklusiven Literaturunterrichts⁷⁹² ist zu betonen, dass es die Aufgabe einer inklusiven Literaturdidaktik ist, Fachinhalte so zu didaktisieren, dass *allen* Schüler:innen Zugriff ermöglicht wird. Dieser Aufgabe gehört nicht zu den Rehabilitationswissenschaften, sondern ist eine Aufgabe der Fachdidaktiken, die seit jeher den Unterrichtsgegenstand in den Mittelpunkt der Überlegungen stellen.

Durch Individuation und Sozialisation werden nicht zuletzt "anthropologische Grunderfahrungen (mit-)teilbar"⁷⁹³. Dadurch schafft "Literatur Gemeinschaft und befördert darin die Auseinandersetzung mit Ich und der Welt"⁷⁹⁴. Im sozialen Austausch kann "sich das Lernen durch Erfahrung als literarische Bildung"⁷⁹⁵ anbahnen und vollziehen. Damit geht diese primär kulturwissenschaftliche und literaturbezogene Sicht Hand in Hand mit der "doppelseitigen Erschließung"⁷⁹⁶ Klafkis (1963/1975), die das dialogische Wechselspiel von Mensch und Umwelt betont. Das Dialogische bzw. der Austausch von individuellen und gemeinsamen literarischen Erfahrungen in der gemeinsamen Analyse mit Balladen findet in dieser Arbeit daher besondere Berücksichtigung und zielt auf ein neues Verständnis von Analysekompetenz im Umgang mit Balladen ab.

Die *kulturelle Bedeutsamkeit* (Enkulturation) manifestiert sich vor allem in der Sichtweise auf Literatur als Teil eines "kulturellen Gedächtnisses"⁷⁹⁷. Was bewahrt, geschätzt, weitergegeben und somit erinnert werden soll, mündet in der Schule vor allem in der Kanon-Diskussion.⁷⁹⁸ Das muss insofern reflektiert werden als dass die Ballade hoch kanonisierter Unterrichtsinhalt ist und die Textauswahl nicht losgelöst von Kulturprozessen zu verstehen sein kann. Die Auswahl repliziert nicht zuletzt auch Gattungsbewusstsein.⁷⁹⁹ Hervorzuheben ist, dass Literaturunterricht eine Schlüsselrolle, "[f]ür

790 Vgl. Wilke 2016.

791 Vgl. Mathern, Felix (2014): Inklusive Literaturdidaktik – können Förderschüler Literatur? In: Hennies, Johannes/Michael, Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 185–194, S. 185; Kepser/Abraham 2016, S. 48.

792 Vgl. hierzu Kap. 2.1.3.

793 Kepser/Abraham 2016, S. 36.

794 Ebd.

795 Rank/Bräuer 2008, S. 74, zit. n. Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 217.

796 Klafki 1963/1975, S. 43.

797 Assmann/Assmann 1994, S. 120; siehe hierzu auch Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 216.

798 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 24 ff, 31 ff.

799 Die Textauswahl in dieser Arbeit wird in Kap. 4.2.4 dargelegt.

das Einspielen von Werken der Literatur [...] in das Funktionsgedächtnis der jeweiligen nächsten Generation"⁸⁰⁰ zukommt. Literatur, und damit auch Balladen, sind nicht nur "Wissensspeicher", sondern auch eine "Art Vergrößerungsglas für die scheinbaren Kleinigkeiten, aus denen sich der Alltag der Menschen einschließlich ihrer gedanklichen Welt zusammensetzt."⁸⁰¹ Nicht zuletzt ist das kulturelle Gedächtnis kein Ding oder Objekt, das sich leicht 'vererben' lässt, sondern es ist vielmehr als ein *Prozess* zu begreifen, der sich als "kollektiv geteiltes Wissen in einem Medium objektivieren und kristallisieren muss, um kulturell überliefert zu werden."⁸⁰²

2.3.2.4 Filmbildung und filmästhetisches Lernen in inklusiven Lerngruppen

Es geht in dieser Arbeit vor allem um den Umgang mit "Bewegtbilder[n] in den unterschiedlichen Formen und Formaten in ihrer Bedeutung für Wertevermittlung, Meinungsbildung, Identitätsfindung und Entscheidungsprozesse."⁸⁰³ Aus diesem Grund muss nicht allein der Film, sondern auch das *Bild*, als Mikro-Ebene des Films, verstanden als aneinandergereihte Einzelbildsequenzen, einbezogen werden, wenn über den Umgang mit audiovisuellen Dispositiven gesprochen wird.

Bilder sind Teil unserer Kultur, prägen und umgeben uns. Das anthropologische Verständnis vom Menschsein ist eng mit dem Bezug zur Bildlichkeit und zu Bildern verbunden.⁸⁰⁴ Jonas (2001) spricht in diesem Zusammenhang auch vom "homo pictor"⁸⁰⁵. Bilder sind Teil der Gesellschaft, des gesellschaftlichen Handelns, Lernens und Erlebens. Bilder, Sprache, Literatur und Kultur sind untrennbar miteinander verbunden und verweisen aufeinander. Daher ist nicht nur das 'Lesen' Aufgabenfeld des Literaturunterrichts, sondern gleichermaßen der analytische Umgang mit "visuell wahrnehmbare[n] Zeichen [...] auch jene für den Umgang mit Bildern"^{806 807}.

800 Abraham 2015, S. 11. Der verwendete Terminus "Funktionsgedächtnis" geht auf Assmann (1999) zurück, siehe hierzu weiterführend Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck, S. 140 ff.

801 Abraham 2015, S. 8.

802 Nünning, Ansgar (2008): *Gedächtnis, kulturelles*. In: Ders. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 239–240, S. 239.

803 Arbeitskreis Filmbildung 2020, S. 3.

804 Vgl. Scholz, Oliver R. (2010): *Bild*. In: Barck, Karlheinz/Fontius, Martin/Schlenstedt, Dieter/Steinwachs, Burkhardt/Wolfzettel, Friedrich (Hrsg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Erster Band. Absenz–Darstellung*. Stuttgart: Metzler, S. 618–669, S. 618.

805 Jonas, Hans (2001): *Homo pictor. Von der Freiheit des Bildes*. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild? (Bild und Text)*. 3. Auflage München: Fink, S. 105–124. Siehe dazu auch Cassirer, Ernst (1996): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner, S. 91: "animal symbolicum".

806 Staiger 2020, S. 65.

807 Vgl. Jesch, Tatjana/Staiger, Michael (2016): *Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik*. In: Gretsche, Petra/Holzäpfel, Lars (Hrsg.): *Lernen mit Visualisie-*

Sie sind Ausdruck oder Abbildung einer Realität oder deren Spiegelung, sie spielen mit Farben und Formen und präsentieren so in der Welt Vorhandenes oder gerade nicht Vorhandenes, Vereinesbares und Unvereinesbares, Gegenständliches und Abstraktes, Reales und Fiktionales und bringen es manchmal zusammen.⁸⁰⁸

Die Literaturdidaktik orientierte sich lange exklusiv an der Schriftlichkeit und der Buchkultur. Bilder waren – wenn überhaupt – nur ein Sprech-/Schreibenanlass oder schlicht Dekorobjekte.⁸⁰⁹ Diese Diskussionslinie lässt sich entlang der Bild-Wende, des sog. *Pictorial* bzw. *Iconic Turn*, Anfang der neunziger Jahre in den Geistes- und Sozialwissenschaften nachzeichnen. Mitchell und Boehm rufen die Bedeutsamkeit der visuellen Form der Wahrnehmung aus, kontrastiv zu dem seit den sechziger Jahren desselben Jahrhunderts latent dominanten *Linguistic Turn*, der Sprache als Nucleus des Erschließens von Welt betrachtet.⁸¹⁰ Ohne die zahlreichen interdisziplinären Diskussionslinien der Frage nach 'Was ist ein Bild' oder was ist '(Bild-)Kompetenz' nachzuzeichnen, ist für diese Arbeit festzuhalten, dass "es aus deutschdidaktischer Perspektive nicht ausschließlich um Benennung eines Bündels kognitiver Fähigkeiten zur Bildwahrnehmung und zum Bildverstehen gehen kann"⁸¹¹.

Mit Filmen lernen heißt auch mit (kulturellen) Bildern lernen. In dieser Arbeit ist das reflexive Verständnis kultureller Teilhabe leitend, ausgehend von einem bildungsbezogenen Inklusionsbegriff. Dafür wurde ein anthropologisches Verständnis literarischen Lernens begründet. "Filmbildung ist daher mehr als nur Erwerb filmspezifischen Wissens, sie vollzieht sich in der wechselseitigen Auseinandersetzung von Mensch, Film und Gesellschaft."⁸¹² Damit ist Partizipation in einer sich stetig weiterentwickelnden medialen Gesellschaft bedeutsam, um den medienkompetenten Umgang mit audiovisuellen Dispositiven einzuüben. Medienbildung "stellt eine Ressource dar, die es möglich macht, audiovisuelle Symbole selbstbestimmt, verantwortungsvoll, kritisch, kreativ, lustvoll, kommunikativ und sozial zu nutzen [...]"⁸¹³. Filmbildung wird somit als

rungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 63–82, S. 63 ff; Staiger 2020, S. 65.

808 Staiger, Michael (2012): Über Bilder. Zur Einleitung. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, S. 7–20, S. 7.

809 Vgl. Staiger 2017, S. 11.

810 Vgl. Bachmann-Medick, Doris (2008): Iconic turn. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 300–301, S. 300; Stiegler, Bernd (2015): Theorie der Literatur- und Kulturwissenschaften. Eine Einführung. Paderborn: utb, S. 147 f.; Staiger, Michael/Arnold, Antje (2020): Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 5, S. 2–5, S. 2.

811 Staiger 2020, S. 66.

812 Maurer/Schluchter 2013, S. 153.

813 Ebd.

Oberbegriff für die Begriffe Filmpädagogik, Filmkompetenz oder Filmdidaktik verstanden und somit als Teilbereich einer ganzheitlichen Medienbildung.⁸¹⁴

Die Kompetenz, diese Medien zu verstehen und zu nutzen, ist für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe unverzichtbar. Dabei kommt der Filmbildung, die sowohl einen wichtigen Bereich der Medienbildung darstellt als auch Bestandteil der kulturellen und politischen Bildung ist, grundlegende Bedeutung zu.⁸¹⁵

Filmästhetisches Lernen wird in dieser Arbeit in Anschluss an Büker (2002) gelesen. Die Definition greift ebenso ästhetisch-mediale Ausdrucksformen und umfasst Erschließung, Genuss und Auseinandersetzung in Produktion und Kommunikation.⁸¹⁶ Damit ist filmästhetisches Lernen nicht allein auf kognitive Prozesse beschränkt, sondern bezieht vielfältige Dimensionen mit ein, insbesondere die vertiefte Auseinandersetzung mit der Darstellungsebene. Baumann/Müller (2016) verstehen den Lerngegenstand hier als Ausgangspunkt für ein inklusives Lernen und Sprechen sich bewusst für komplexe Lerngegenstände und unterschiedliche Formen der Aneignung aus.⁸¹⁷ Die Ballade bietet diese Struktur, die das filmästhetische Lernen mitsamt seiner medialen Dispositive einbezieht.

In diesem Zusammenhang wird oftmals der Begriff *Visual Literacy* verwendet. Kritisch anzumerken bei der Verwendung der 'Bildkompetenz'-Übersetzung des hochbesetzten (Visual-)Literacy-Begriffs ist, dass "Literacy nicht in Kompetenz aufgeht"⁸¹⁸ und eine Reihe von Definitionsansätzen und Einzelkonzepten⁸¹⁹ aufweist. Es besteht zudem die Gefahr, dass es als ein Konzept betrachtet wird, das sich ausschließlich auf Sprache und Schriftkultur bezieht und die (Eigen-)Logik des Bildes unterordnet.⁸²⁰ Es wird sich daher für die Verwendung des *Literacy*-Begriffs (Literalität) mit weiter Be-

814 Vgl. Spielmann, Raphael (2011): *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München: kopaed, S. 18; Maurer, Björn/Schluchter, Jan-René (2013): *Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René/Zimmermann, Martina von (Hrsg.): *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft*. München: kopaed, S. 147–179, S. 153; Dannecker 2020, S. 53 f.

815 Arbeitskreis Filmbildung (2020): *Filmbildung in der digitalen Welt – kompetenzorientiertes Konzept für die Lehrerbildung*. Erarbeitet vom Arbeitskreis *Filmbildung* der Länderkonferenz MedienBildung, S. 1–10, S. 1, <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html> [22.04.2024].

816 Vgl. Büker 2002, S. 121.

817 Vgl. Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2016): *Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 108, S. 10–16, S. 4 ff; Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2017): *Inklusiver Deutschunterricht*. In: Baumann, Jürgen/Müller, Astrid/Kammler, Clemens (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 383–390, S. 386.

818 Staiger 2020, S. 67.

819 Dabei ist vor allem die fünfdimensionale Einordnung von Avgerinou/Petersson (2011) zu nennen, die die meisten visual literacy-Ansätze widerspiegeln. Siehe hierzu weiterführend Avgerinou, Maria D./Pettersson, Rune (2011): *Towards a Cohesive Theory of Visual Literacy*. In: *Journal of Visual Literacy* 30(2), S. 1–19.

820 Vgl. Staiger 2020, S. 67; 72.

deutungsvielfalt ausgesprochen⁸²¹, der in dieser Arbeit mehr als nur (basale) Lese- und Schreibfähigkeiten meint und "Literalität als kulturelle Kompetenz in einer sich wandelnden Mediengesellschaft"⁸²² verortet. Dabei lehnt sich diese Arbeit an Dannecker (2012; 2020) Modellierung einer *Critical Narrative Literacy* als Zielperspektive des (inklusiven) Literatur- und Filmunterrichts an. Sie stellt eine kritisch-reflexive Lesehaltung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und zieht somit das Verständnis einer partizipativen Handlungsfähigkeit – sog. *Agency* – heran.⁸²³

Diese Sichtweise harmoniert mit dem kulturanthropologischen Bewusstsein von Abraham (2015), das dieser Arbeit zu Grunde gelegt wird. Filmästhetisches Lernen wird in dieser Arbeit demzufolge verstanden

als eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und/oder eines seiner medialen Dispositive unter Berücksichtigung seiner formal-ästhetischen Gestaltung, die eine Reflexion von bestehenden Gewissheiten, Meinungen und medial vermittelten Denkräumen anzuregen vermag [...] im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* [...] [soll] mittels einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Films unter Einbezug seiner filmästhetischen Gestaltung [...] eine kritische Reflexion des Vermittelten sowie die Aneignung einer *diversitätssensiblen Agency* angestrebt werden.⁸²⁴

Damit wird angenommen, dass Film ein erzählendes Medium ist. Das bedeutet, dass Montagetechniken und/oder Kameraführung/-einstellung einbezogen werden müssen, um die narrativen Analysetechniken zu ergänzen.⁸²⁵ Als anschlussfähig ist dabei auch die Sichtweise von Sachs-Hombach (2003) zu nennen, die den "reflektierte[n] und *selbstbestimmte[n]* Umgang mit Bildern voraussetzt"⁸²⁶. Bucher (2011) folgend ist dabei jedoch nicht mehr allein von der einen Bildwende zu sprechen, sondern vor allem

821 Vgl. Bremerich-Vos, Albert (2013): Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und Aspekte der Testung literaler Kompetenzen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 14–28, S. 14.

822 Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2013): *Literalität im kulturellen Wandel*. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 86–96, S. 92.

823 Vgl. Dannecker 2012; 2020, S. 47; 2023, S. 393. Dannecker begründet dies mit Rückbezug auf die Diskursphilosophie Habermas und der Anerkennungstheorie von Honneth.

824 Ebd., S. 48. Herv. i. Orig. Siehe hierzu auch Dannecker, Wiebke (2017): 'Von keinem Leiden mehr etwas wissen, von keiner Flucht' – Nicht-Wissen als Reflexionsmoment in Flucht-Narrativen der Gegenwart von Erpenbeck, Stanišić und Jelinek. In: Arnold, Antje/Dannecker, Wiebke (Hrsg.): *Die Kunst der Ordnung. Standortbestimmung gegenwärtigen Erzählens (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 20)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 47–71.

825 Vgl. Pfeiffer/Staiger 2008, S. 3; Dannecker 2020, S. 54.

826 Sachs-Hombach, Klaus (2003): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft (Bildwissenschaft, Bd. 10)*. Wiesbaden: Springer, S. 9–13, S. 10. Herv. d. Verf.

ein "multimodale[r] Turn"⁸²⁷ anzudiskutieren. Damit wird in dieser Arbeit die Kompatibilität zum *Multiliteracies*-Ansatz der New London Group gesehen (Tab. 2).⁸²⁸

Tab. 2: New Media Culture Skills (Jenkins 2006b)

Play	the capacity to experiment with surroundings as a form of problem-solving
Performance	the ability to adopt alternative ideas for the purpose of improvisation and discovery
Simulation	the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes
Appropriation	the ability to meaningfully sample and remix media content
Multitasking	the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details
Distributed Cognition	the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities
Collective Intelligence	the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal
Judgement	the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources
Transmedia Navigation	the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities
Networking	the ability to search for, synthesize, and disseminate information
Negotiation	the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms

Multiliteracies meint das Zusammenspiel von "multimodal textual practices – combining linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes – and literacies that were culturally inclusive"⁸²⁹. Küster (2014) folgend ist das Ziel, "den Einzelnen zu wachsender Partizipation an den vielfältigen Formen sozialer Praxis zu befähigen"⁸³⁰. Gesellschaftliche Teilhabe ist 'mehr' als Lesen/Schreiben können. Auch wenn dieser Dimensionen im inklusiven Raum immer besondere Aufmerksamkeit zukommt, kann nicht in Abrede gestellt werden, dass Lernen in einer globalisierten, digitalen und diversen Welt 'mehr' fordert. Damit bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die von Jenkins (2006b) eingebrachten "New Media Literacies"⁸³¹ – elf Fähigkeiten, die für Heranwachsende für ein partizipatives und mediales Leben von besonderer Bedeutung sind. Diese 'Skills' sind weder als statisch noch als trennscharf zu verstehen.

827 Bucher, Hans-Jürgen (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156, S. 123; siehe dazu auch Staiger 2020, S. 65.

828 Vgl. The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review 66(1), S. 60–93.

829 Mills, Kathy A. (2009): Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. In: Language and Education 23(2), S. 103–116, S. 105.

830 Küster, Lutz (2014): Multiliteralität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 43(2), S. 3–11, S. 4.

831 Vgl. Jenkins 2006b.

Der in dieser Arbeit von Dannecker (2012; 2020; 2023) verhandelte und verwendete Literacy-Begriff einer *Critical Narrative Literacy* ist damit an Groeben/Christmann (2013) angelehnt. Die Sichtweise der Autor:innen ist eine Zielperspektive für das "Zukunftsbild der Partizipationskultur"⁸³², die "emotionale, motivationale, personale und soziale Variablen (mit)thematisier[t], die weit über die unmittelbare Lese- und Schreibkompetenz hinausreichen."⁸³³ Vorst (2017) bezieht sich hier auf die grundsätzliche Interdisziplinarität der Bildlitalität.⁸³⁴ In Anschluss an das kaleidoskopartige Modell von Duncker/Lieber (2013) – *Dimensionen der Bildlitalität*⁸³⁵ (Abb. 15) – und Dehns (2007) Plädoyer für die Bedeutsamkeit der Erzeugung innerer Bilder für die Deutschdidaktik⁸³⁶ wird dieser Interdisziplinaritätsbezug deutlich, sodass die folgende Diskussion insbesondere integrativ-didaktisch zwischen Literatur- und Kunstdidaktik weitergeführt wird.

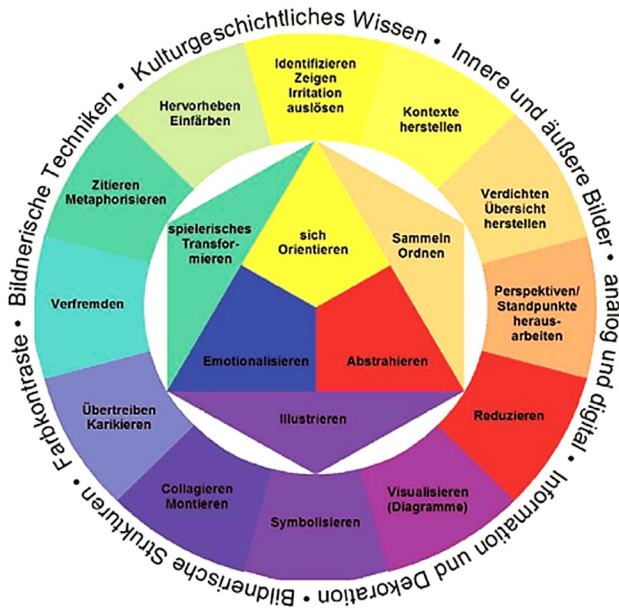


Abb. 15: Dimensionen der Bildlitalität (Duncker/Lieber 2013, S. 41)

832 Groeben/Christmann 2013, S. 93.

833 Ebd.

834 Vgl. Vorst 2017, S. 26.

835 Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele (2013): Dimensionen der Bildlitalität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In: Dies. (Hrsg.): Bildlitalität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed, S. 37–76.

836 Vgl. Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 12(22), S. 25–50.

Duncker/Lieber (2013) synthetisieren in ihren Überlegungen die Kommunikation und den Menschen in seiner Umwelt (sich Orientieren, Emotionalisieren, Abstrahieren) mit ein, die sich in diversen Auseinandersetzungen (spielerisches Transformieren, Sammeln/Ordnen, Illustrieren) und Tätigkeiten zeigen (äußerer Ring verschiedener Techniken).⁸³⁷ Vorst verknüpft das Modell mit Spinners *Elf Aspekten*, Abrahams (2015) Enkulturationsdimension und den von Jenkins (2006b) eingebrachten Fähigkeitsdimensionen einer medialen Partizipationskultur.

Das Modell von Duncker/Lieber bezieht sich auf die Primarstufe, es ist jedoch in hohem Maße anschlussfähig für eine inklusive und medial gelesene Balladenkulturdidaktik in der Sekundarstufe I. Dabei wird im Rahmen dieser Arbeit Bezug auf folgende Ebenen von Duncker/Liebers (2013) Modell genommen: *Abstrahieren, sich Orientieren und Emotionalisieren* und das *spielerische Transformieren*.⁸³⁸ Formal-ästhetische *Orientierungsprinzipien*, die Sinnreize auslösen und zum genauen Wahrnehmen auffordern (Rhythmus, Raum, Struktur etc.)⁸³⁹, haben auch literarische Texte (Metaphern, Klangqualität, Struktur, Satzlängen etc.). Sie können Assoziationen und Irritationen auslösen. Gleiches gilt für überspitzte Formen, exzessive Farb- bzw. Wortverwendung, Verzerrung oder Übertreibung/Verfremdung, die *emotional* aktivieren und/oder einbinden kann.⁸⁴⁰ Was jedoch wie wahrgenommen wird ist individuell. Sicherlich können rhetorische Mittel wie Metaphern o.ä. dazu beitragen. Auch die Verwendung eines Wortes wie 'See' bietet eine Assoziationsbreite von Weitläufigkeit, Rauschen, Ruhe, Sturm oder Erfahrungen aus dem letzten Urlaub an der Küste. Dies geht mit *Abstraktion* einher. Abstraktion ist Teil der Wahrnehmung für bildhafte Wahrnehmung.⁸⁴¹ Zugleich offenbart sich ein Dilemma: Ästhetische Wahrnehmung lässt sich nicht einfach durch Anschauen produzieren, es ist ein "instabiles Element"⁸⁴². Das wird in einer der frühen empirischen Studien zur Verschiedenheit von Vorstellungsbildung im Literaturunterricht deutlich. Köster (1997) merkt an, wie "außerordentlich diskrepant"⁸⁴³ die zeichnerischen Schüler:innenergebnisse von Tannen sind, die zu dem Kriegsgedicht *Tannen* (Brecht) entstanden sind, und verweist auf die "Vielfalt im Vergleich mit den anderen, aber auch im Vergleich untereinander"⁸⁴⁴ (Abb. 16). Die Wertung der 'besten' Tanne wird jedoch abgelehnt. Zwar changieren die Darstel-

837 Sie visualisieren dies in Anlehnung an den populären – wenn auch nicht unkritisch hinzunehmenden – Farbkreis von Itten (1961). Siehe hierzu weiterführend: Itten, Johannes (1961): *Kunst der Farbe*. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst. Ravensburg: Ravensburger Verlag.

838 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 42 ff; 53 f.

839 Vgl. ebd., S. 42–44.

840 Vgl. ebd., S. 45. Die Karikatur ist für sie die intensivste Form der Verzerrung und Emotionalisierung.

841 Vgl. ebd., S. 47 f.

842 Abraham 2000, S. 18.

843 Köster, Juliane (1997): Schüler zeichnen 'Innere Bilder'. Intersubjektive Bezüge und Vorstellungsbildung beim Textverstehen. In: *Deutschunterricht* 50, S. 42–47, S. 44.

844 Ebd., S. 43.

lungen zwischen abstrakt-gegenständlich und narrativ, aber ob die Abstraktion 'einfacher' ist, ist zu kurz gedacht. Die Abstraktion der reduzierten Tanne kann ein sublimier komplexer Auseinandersetzungsprozess mit der Zerstörung sein. Diese Frage wirft auch Köster (1997) auf: "[Die Tannen/Die Zeichnungen] veranschaulichen, daß Zerstörung im Spiel ist, und legen die Fragen nahe, was Krieg und Zerstörung mit den Tannen und deren Aussehen zu tun haben."⁸⁴⁵ Volz (2018) konnte dabei zeigen, dass auch Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten sehr kompetente bildnarrative Interpretationen vorlegen können.⁸⁴⁶ *Critical Narrative Literacy*⁸⁴⁷ subsumiert somit in dieser Arbeit zentrale Bildlesekompetenzen, narratives Verständnis und Partizipation für das filmästhetische Lernen im Umgang mit audiovisuellen Dispositiven der Ballade.



Abb. 16: Vielfalt in der Darstellung von Tannen (Köster 1997, S. 44 f)

2.3.2.5 Transformation als fachdidaktische Prozess- und Verhandlungsebene

*"In so doing, the book transforms me, changes what I think."*⁸⁴⁸

Als disziplinübergreifender Fachbegriff berührt der Transformationsbegriff diverse Bedeutungsebenen. In den Ingenieurs- und Naturwissenschaften umfasst er bspw. die Be-

845 Ebd.

846 Vgl. Volz, Steffen (2018): Textlose Narration – visuell basiertes Erzählen und literarisches Lernen. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz, S. 164–176, S. 186 f.

847 Siehe dazu auch Dannecker 2020, S. 48; 2023, S. 393.

848 Foucault, Michel (1991): Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori. Übersetzt von R. James Goldstein und James Cascaito. New York: Semiotext(e), S. 27.

reiche des Veränderens, Verformens⁸⁴⁹ und Aufnehmens⁸⁵⁰ und den Rechtswissenschaften die Fragen nach Übertragung⁸⁵¹. Nicht zuletzt bezieht er die gesellschaftlich-große Transformation als Meta-Diskurs (z.B. Klimawandel) mit ein.⁸⁵² In den Sozial- und Wirtschaftswissenschaft bezieht er sich auf den Prozess als eine "Veränderung sowie einen signifikanten Wandel."⁸⁵³ Mit Blick in die Bildungswissenschaft und *transformative learning* ist festzuhalten, dass "[d]ie didaktische Transformation [...] die zentrale Aufgabe des didaktischen Designs [ist]."⁸⁵⁴ Im Bereich der *Inclusive Education*⁸⁵⁵ wird der Begriff daher bereits international verhandelt und fließt in diverse Theoriekonzepte der Medienbildung ein⁸⁵⁶. In der Literaturdidaktik steht eine Konkretisierung derweil noch aus, ausgeschärft ist der Begriff noch nicht⁸⁵⁷ – obgleich der Begriff bereits einzeln in diverse Paper gefunden hat.⁸⁵⁸ So heißt es in den Anforderungen in der *Integration der Ziele des Medienkompetenzrahmens*: "Texte medial umformen (Vertonung/Verfil-

-
- 849 In der Mathematik bspw. bei linearen Gleichungssystemen und Funktionsgleichungen. Siehe hierzu weiterführend Goebbels, Steffen/Ritter, Stefan (2011): *Mathematik verstehen und anwenden – von den Grundlagen bis zu Fourier-Reihen und Laplace-Transformation*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer; Lara, Juan de/Plump, Detlef (Hrsg.) (2017): *Graph Transformation*. 10th International Conference, International Conference on Graph Transformation. Cham: Springer Nature.
- 850 In der Biologie findet er sich im Bereich der Zoologie/Entomologie (Metamorphose von Larven, Puppen) oder im Bereich der Molekularbiologie (Genetik (Aufnehmen von genetischen Informationen)). Siehe hierzu weiterführend Bellés, Xavier (2020): *Insect Metamorphosis. From Natural History to Regulation of Development and Evolution*. London: Academic Press, S. 6 et passim; *Kompaktlexikon der Biologie* (o. J.): Transformation. Spektrum Online, <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/transformation/11976> [22.04.2024].
- 851 In den Rechtswissenschaften bspw. Übertrag von Kollektivrecht in Individualrecht (Staatsorganisationsrecht). Siehe hierzu weiterführend Stein, Ekkehart/Frank, Görtz (2010): *Staatsrecht*. 21., neubearbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 26 ff.
- 852 Vgl. Schneidewind, Uwe (2018): *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt am Main: Fischer.
- 853 Herberger, Tim (2021a): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): *Transformation in den Wirtschaftswissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, S. 5.
- 854 Kerres 2013, S. 265.
- 855 Vgl. Murdoch et al. 2020.
- 856 Siehe hierzu u.a. Kerres 2005; 2013; 2018; 2021; Mezirow 2009; Kerres 2013, Koller 2016; 2018; Laros/Fuhr/Taylor 2017; Yacek/Rödel/Karcher (Hrsg.) 2020.
- 857 Eine erste grobe Orientierung und Einordnung findet sich bei: Albrecht, Christian/Frederking, Volker (2020): *Digitale Medien – Digitale Transformation – Digitale Bildung*. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Deutsch Digital*, Bd. 1 Theorie (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3). Vollständig überarbeitet und erweiterte 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–41, S. 17 f.
- 858 Vgl. MKR MSB 2019; KMK b 2021.

mung bzw. szenisches Spiel) und verwendete Gestaltungsmittel beschreiben⁸⁵⁹ und "eine Textvorlage [...] medial umformen"⁸⁶⁰ im gegenwärtigen Kernlehrplanentwurf der Sekundarstufe I im Fach Deutsch. Auch das Strategiepapier *Bildung in der Digitalen Welt* bezieht den Transformationsbegriff ein, hier in Bezug auf der unterrichtlichen Weiterentwicklung schulischer Lehr-Lernprozesse.⁸⁶¹

Es erscheint nicht mehr ausreichend, Prozesse im Literaturunterricht als additiv 'transformativ' zu bezeichnen, ohne dem Begriff Tiefenschärfe zu verleihen. Aus diesem Grund werden im Folgenden drei Sichtweisen skizziert, um diese in das Verständnis einer Balladenanalyse als eine gemeinsame mediale Transformation (Kap. 2.3.2.6) einfließen zu lassen: Die gesellschafts-/kulturwissenschaftliche Perspektive (Kap. 2.3.2.5.1), die medien-/filmwissenschaftliche Sichtweise (Kap. 2.3.2.5.2) und die fachdidaktischen Überlegungen zum Transformationsbegriff (Kap. 2.3.2.5.3). Am Ende jedes Kapitels werden die zentralen Positionen als Zwischenfazit gebündelt, um die Kernthesen herauszustellen.

2.3.2.5.1 Gesellschafts- und kulturwissenschaftliche Perspektive

Der Transformationsbegriff hat eine ausgeprägte Diskussionslinie in den Gesellschaftswissenschaften mit Beginn des 21. Jahrhunderts in enger Beziehung zum Digitalisierungsbegriff als Prozessbegriff. Er findet sich in betriebswirtschaftlichen und/oder volkswirtschaftlichen Prozessen⁸⁶² und ist in den Disziplinen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften als "verdichtet"⁸⁶³ zu begreifen. Transformation meint den "Wandel [...], der aufgrund des disruptiven Potenzials digitaler Technologien notwendig

859 (LP) Beispiel für einen schulinternen Lehrplan – Sekundarstufe I (2020): Deutsch. Fassung vom 31.01.2020, S. 1–68, S. 27, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html> [22.04.2024].

860 KLP 2021, S. 29.

861 Vgl. KMK b 2021, S. 17. Herv. i. Orig. Zu berücksichtigen ist, insbesondere bei den Strategiepapieren, dass Transformation unterschiedliche Ebenen berührt (Digital Leadership Schulleitung, Unterricht, Qualitätsstandards etc.).

862 An dieser Stelle wird bewusst nicht der Begriff Digitalität genutzt. Vgl. Patel, Keyur/McCarthy, Mary Pat (2000): *Digital Transformation. The Essentials of E-Business Leadership*. New York u.a.: McGraw-Hill; Bowersox, Donald J./Closs, David J./Drayer, Ralph W. (2005): *The Digital Transformation: Technology and Beyond*. In: *Supply Chain Management Review* 9(1), S. 22–29; Nicolai, Alexander T./Schuster, Charlotte L. (2018): *Digitale Transformation*. In: *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 47(1), S. 15–21; Herberger, Tim (Hrsg.) (2021): *Transformation in den Wirtschaftswissenschaften*. Baden-Baden: Nomos.

863 Albrecht/Frederking 2020, S. 17.

wird"⁸⁶⁴ ⁸⁶⁵ Zu Recht weisen die Deutschdidaktiker:innen Albrecht/Frederking (2020) darauf hin, dass Transformation – als *Wandel* – gelesen, durch technologischen Fortschritt insgesamt keine neue Erkenntnis ist, sondern vielmehr die Geschwindigkeit eben dessen im letzten und diesem Jahrhundert.⁸⁶⁶ Es ist nicht zu dementieren, dass "einschneidende technologische Umbrüche ein entscheidender Einflussfaktor und Impulsgeber gesellschaftlicher Transformation sind"⁸⁶⁷, allerdings sind diese nicht auf eine vermeintliche vorbedingte und durchweg positiv besetzte Linearität des Digitalen zu verkürzen. "Wandel durch Technik ist alles andere als deterministisch: Er ist weder ein linearer, in eine Richtung verlaufender Prozess, noch ein Vorgang mit einem vorab bestimmbaren Ergebnis"⁸⁶⁸.

Diese Arbeit legt das Verständnis einer "Kultur der Digitalität"⁸⁶⁹ zugrunde. Kultur existiert folglich nicht parallel neben den Medien und der der Gesellschaft, sondern ist ein dialogischer Prozess, der persistent aus- und verhandelt wird. Das bedeutet, dass Transformation ein ergebnisoffener Prozess in alle Richtungen ist, dessen Beurteilung (positiver/negativer Wandel) und Ausformulierung im engen Dialog mit allen gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen und (Teil-)Prozessen geschieht. Technologien greifen nicht "wenn sie fertig sind, in einer dann eindeutigen alternativlosen Weise verändernd [ein]"⁸⁷⁰, sondern verhandeln sich eben dort wechselseitig aus. So verschwinden auch analoge Prozesse nicht in der Digitalität, sondern werden neu bewertet und verhandelt.⁸⁷¹ Mit Rückgriff auf den in den Gesellschaftswissenschaften verhandelten Transformationsbegriff ist herauszustellen, dass Transformation nicht auf das Digitale verkürzt werden darf: "Der Transformationsbegriff wird häufig auf Digitalisierung verdichtet. Digitalisierung ist zwar eng mit Transformation verknüpft, aber es sind keine Synonyme."⁸⁷² Transformation ist mitnichten ein Common-Sense-Begriff der Gegen-

864 Saebi/Foss 2015 und Grandjean et al. 2017 zit. n. Munz, Jana/Doluschitz, Reiner (2020): Determinanten zur Akzeptanz der Einführung digitaler Technologien im genossenschaftlichen Agrarhandel. In: Zeitschrift für das gesamte Genossenschaftswesen (ZfgG) 70(4), S. 283–307, S. 286; vgl. dazu auch Nicolai/Schuster 2018, S. 16; Albrecht/Frederking 2020, S. 17.

865 Diese Diskussionslinie ist auch im bildungsbezogenen Transformationsbegriffen zu erkennen, wenn er auf die Ebene der Schule als Qualitätsentwicklungsinstitution bezogen wird (Digital Leadership). Dies schließend an die Schule als 'lernende Organisation' an und berührt eine andere Ebene des Begriffs, die an dieser Stelle nicht weiterverfolgt wird.

866 Vgl. Albrecht/Frederking 2020, S. 17.

867 Dolota 2011, S. 11.

868 Ebd.

869 Stalder 2019.

870 Dolota 2011, S. 11.

871 Vgl. Stalder 2019, S. 18.

872 Herberger, Tim (2021a): Abstract. Transformation in den Wirtschaftswissenschaften, <https://www.nomos-shop.de/nomos/titel/transformation-in-den-wirtschaftswissenschaften-id-99087/> [22.04.2024].

wart, der Neuartigkeit *durch* Technik/Technologie anzeigt. So stellt Schanze bereits 1996 heraus: "Wer Transformationsprozesse analysiert, blickt bereits auf eine fast hundertjährige, im Falle des Fernsehers etwa vier Jahrzehnte dauernde Geschichte der Audiovision zurück"⁸⁷³. Diese Argumentation ist für die inklusiven Balladenkulturdidaktik gerade deshalb bedeutsam, damit der Transformationsbegriff nicht auf das Lernen mit digitalen Medien verkürzt wird. Diese Engführung wird seinem Potenzial nicht gerecht. Der Begriff muss vielmehr als Projektionsfläche, ein multiperspektivisches Muster und/oder eine mehrdimensionale Prozessebene verstanden werden. Diese Arbeit verwendet daher bewusst nicht den Begriff der *digitalen*, sondern *medialen* Transformation.

Es geht damit nicht um den Stellenwert des Digitalen, sondern um das Hervorheben des Prozessualen. Transformation ist also keine Zielebene⁸⁷⁴, sondern eine *Prozessebene* die zu einem Möglichkeitsraum⁸⁷⁵ im inklusiven Fachunterricht führen kann und die Entwicklung des Einzelnen nebst Kompetenzzieldimension hervorhebt. Jedoch nicht von der Technologie ausgehend, sondern von dem gesamtgesellschaftlichen Aushandlungsprozess mit ihr. Transformation ist damit ein kulturwissenschaftlicher Prozess, der mit dem Paradigma des Digitalen zusammengedacht werden muss und kein Synonym für (technische) Modernität oder Aktualität.

(Technologischer) Wandel ↔ (mediale) Transformation

Transformation ist kein Synonym für Digitalisierung und/oder Digitalität. Sie kann jedoch mit digitalem technologischem Fortschritt/Wandel einhergehen oder zu eben dessen führen. Eine begriffliche Addition des Transformationsbegriffs in fachdidaktischen Kontexten ist nicht ausreichend, wenn sie sich nur auf Modernität, Aktualität – z.B. im Kontext von digitalen Medien im Literaturunterricht – bezieht. Hierbei verkommt Transformation als Common-Sense-Begriff für Technologie. Diese kann persistent als 'neu' bezeichnet werden und vernachlässigt die kulturwissenschaftliche Dimension und die individuelle Beziehung zum Medium.

Transformation ist keine Zielebene, sondern eine Prozess- und Verhandlungsebene im inklusiven Balladenkulturunterricht. Sie ist eine Projektionsfläche, die sich mit verschiedenen Diskursebenen, Handlungsdimensionen oder Inhalten verbinden kann – *auch* mit dem Digitalen – aber nicht ausschließlich.

Es wird sich für den Begriff der *medialen* Transformation in der Digitalität ausgesprochen. Damit soll die Prozessualität in einer Kultur, die schon immer eine Medienkultur war, betont werden und die Korrespondenz des Individuums zum Medium betont werden. Diese reflexive Sicht knüpft eng an Stalders (2019) Auffassung von Gemeinschaftlichkeit⁸⁷⁶ an.

873 Schanze, Helmut (1996): Literatur – Film – Fernsehen. Transformationsprozesse. In: Ders. (Hrsg.): Fernsehgeschichte der Literatur. Voraussetzungen – Fallstudien – Kanon. München: Wilhelm Fink, S. 82–92, S. 82.

874 Aus dieser Lesart weist der Begriff strukturelle Verwandtschaft zum aufgeladenen Inklusionsbegriff auf.

875 Vgl. Kap. 3.1 zum Begriff des Möglichkeitsraums und seiner Konstruktionsbedingungen.

876 Vgl. Stalder 2019, S. 13.

2.3.2.5.2 Literatur-, medien- und filmwissenschaftliche Perspektive

Dem Transformationsbegriff haftet in den Literatur-, Medien- und Filmwissenschaften schon immer eine Medienaffinität an. In diesen Disziplinen kann der Begriff auf eine solide Basis zurückgreifen. Im 20. Jahrhundert wird die semiotische Auseinandersetzung zur Literaturinterpretation gesucht. Diese Diskussion mündet in Intertextualitätsfragen und ist eng mit *Literaturverfilmungen* verwachsen. Diese Schnittstelle ist für die vorliegende Arbeit überaus fruchtbar.

Der Transformationsbegriff wird von Kristeva (1968/1971) vergleichsweise früh semiotisch definiert. Sie nimmt auf ihn in der transformationellen Methode, ihrerseits eine Bezugnahme auf Chomskys generative (Transformations-)Grammatik, Bezug, um die Ebene der Literaturinterpretation zu diskutieren.⁸⁷⁷ Kristeva ist jedoch keinesfalls die Einzige, die "auf den Wert der linguistischen Transformationstheorie zur Analyse künstlerischer Produkte hingewiesen hat"⁸⁷⁸. Für Kristeva ist Transformation "die Manifestation jener Nicht-Disjunktion, die die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat im Zeichen- und Diskursmodell regelt"⁸⁷⁹. Ein Strukturierungsprozess, der sich vor allem auf den Roman als literarische Gattung bezieht.⁸⁸⁰ Ihre Überlegungen "verbieten [es], die literarische Vorlage als puren Stoffliteranten zu bestimmen"⁸⁸¹. Damit ist Transformation auch ein ästhetischer Akt.⁸⁸² Anschlüsse an diese Sicht finden sich u.a. in den Arbeiten von Schneider (1981), Mundt (1994)⁸⁸³ und Meyer (2017)⁸⁸⁴. Unabhängig vor der strukturellen Zergliederung, durch Vorannahmen existenter Strukturen im

877 Vgl. Kristeva, Julia (1968/1971): Probleme der Text-Strukturierung. In: Tel Quel. Baudry, Jean-Louis/Goux, Jean-Joseph/Pleyne, Marcelin/Houdebine, Jean-Louis/Kristeva, Julia/Sollers, Philippe: Die Demaskierung der bürgerlichen Kulturideologie. Marxismus, Psychoanalyse, Strukturalismus. München: Kindler, S. 135–154.

878 Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung (Medien in Forschung + Unterricht, Serie A, Bd. 4). Tübingen: Max Niemeyer, S. 128. Auch bspw. Eco sieht das Potenzial dieses Ansatzes.

879 Kristeva 1968/1971, S. 146.

880 Vgl. ebd.

881 Schneider 1981, S. 119. Schneider merkt an, dass auch Bazin dies im *Plädoyer für die Adaption* ähnlich unterscheidet.

882 Vgl. ebd.

883 Mundt, Michaela (1994): Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen: Max Niemeyer, S. 12. Sie sieht die Transformationsebene als Prozessebene zwischen Rezeption und der Produktion in der einer Zeichenträgerstruktur an und geht von einer Empfänger-Sender-Konzeption in nur eine Ebene aus.

884 Meyer, Anna-Maria (2017): Störfaktor Vorlage? Die Rolle der Vorlage bei der Rezeption von Verfilmungen (Medien im Deutschunterricht, Bd. 15). München: kopaed. Meyer arbeitet konsequent mit den Schneiderschen Dimensionen Transformation/Transform, die in dieser Arbeit keine Berücksichtigung erfahren.

Text, der additiven Sinnzuweisung und der Sicht auf Text als Summe seiner Einzelsystembeziehungen⁸⁸⁵, ist bedeutsam, inwiefern Kristeva Transformation verortet.

Indem die Romanstruktur (die Struktur des Zeichens) eine Entwicklung (Signifikant) und ein Ziel (Signifikat) anvisiert, produziert sie in der Tat nicht etwas 'Neues', sondern reproduziert sich durch Transformation in dem *Spielraum* den man das '*arbitraire du signe*' (das *Spannungsfeld* zwischen Signifikat und Signifikant) genannt hat.⁸⁸⁶

Diese Zwischenposition wird als fruchtbar erachtet, wenn berücksichtigt wird, dass sich die Diskussion um *inklusive* Fachunterricht permanent in Zwischenpositionen und Spannungsfeldern bewegt.⁸⁸⁷ Der Transformationsbegriff kann hier zum Brückenbegriff⁸⁸⁸ in der Theoriebildung werden, da er sich für Zwischenpositionen anbietet – ohne kulturwissenschaftliche Diskussionen zu ignorieren.

In der medien- und filmwissenschaftlichen Auseinandersetzung ist der Transformationsbegriff in den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ein wichtiger Diskussionspfeiler, um den *Adaptionsbegriff*, im Zuge von Literaturverfilmungen und intertextuellen Bezügen, auszuschärfen. Es existieren zahlreiche fachwissenschaftliche Abgrenzungen, die sich in Art und Weise, Schnittmenge oder Inhalt des zu Übertragenen unterscheiden. Folgerichtig ist dabei anzumerken, dass es sich jeweils nur um prototypische Systematisierungs- und Typologierungsversuche handelt – eine gute Übersicht dazu findet sich in Staiger (2010).⁸⁸⁹ Der Adaptionsbegriff gilt in Bezug auf das Postulat Werktreue als geklärt: Es ist Konsens, dass sich Werktreue als unhaltbar erweist und derartige Urteile die schriftsprachliche Literatur als übergeordnet verstehen.⁸⁹⁰ Eine Neufassung, als Ergebnis eines Medienwechsels⁸⁹¹, ist damit weniger kompetitiv denn

885 Vgl. Bernd, Frauke/Tonger-Erk, Lily (2013): Intertextualität. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 53). Berlin: Erich Schmidt, S. 35. Kristevas Intertextualitätstheorie ist in Bezug zu Bachtin, dem (russischen) Formalismus und den Überlegungen des Strukturalismus (insb. Ferdinand de Saussure) zu lesen.

886 Kristeva 1968/1971, S. 145–146. Herv. d. Verf. Kristeva verweist an dieser Stelle auch auf die Übersetzungsproblematik des Begriffs.

887 Vgl. Boger 2015; 2019.

888 Dieses Potenzial bringt der Begriff aus sich heraus mit, schon allein, wenn man ihn in seine Einzelteile zerlegt: trans (lat. jenseits, über, hin) und Formation (lat. *formare* = formen, gestalten, bilden).

889 Vgl. Staiger 2010, S. 17–18.

890 Vgl. Schwab, Ulrike (2006): Erzähltext und Spielfilm. Zur Ästhetik und Analyse der Filmadaptation (Geschichte, Zukunft, Kommunikation. Untersuchungen zur europäischen Medienforschung, Bd. 4). Berlin: Lit, S. 25; Staiger, Michael (2019c): Literaturverfilmung. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 81–96, S. 81 f.

891 In den (internationalen) Filmwissenschaften wird dabei der Begriff *Remediation* (engl. remediation/re-mediation) im Bezug zur Formanlehnung verwendet, die eine Umgestaltung und Inkorporation 'älterer' Medien (z.B. in Videoinstallationen und Videokunst des 20./21. Jahrhunderts). Da dieser Begriff jedoch auch die Wertung einbezieht und somit

kontrastiv zu verstehen⁸⁹², sodass der Begriff der Literaturverfilmung insgesamt als nicht ausreichend erscheint, da er sekundäre Stellung gegenüber der schriftlichen Literatur postuliert.⁸⁹³

Staiger (2019) schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff der Transformation oder Adaption für 'Verfilmung' vor.⁸⁹⁴ Diese Sichtweise wird überwiegend geteilt, der Transformationsbegriff wird dabei jedoch vom Adaptionsbegriff gelöst verstanden. Transformation ist damit nicht nur Prozess-, sondern auch Performanz- und Aus und Verhandlungssituation, wohingegen Adaption, als Neufassung, bereits ein Endgültiges als Dimension des 'fertigen' Ausgehandelten in sich trägt. Dies deckt sich mit Lesarten des Begriffs in einschlägigen Lexika, in denen Adaption als Ergebnis einer Transformation verhandelt wird.⁸⁹⁵ Damit wird sich an Kreuzer (1981) angelehnt:

Transformation soll heißen, daß nicht nur die Inhaltsebene ins Bild übertragen wird, daß vielmehr die Form-Inhaltsbeziehung der Vorlage, ihr Zeichen- und Textsystem, ihr Sinn und ihre spezifische Wirkungsweise erfaßt werden und daß im anderen Medium, in der anderen Kunstart und der anderen Gattung aus einem anderen Zeichenmaterial ein neues, aber möglichst analoges Werk entsteht. Diese Analogie erfordert nicht, daß der Dialog wörtlich übernommen wird, im Gegenteil: sie kann erfordern, daß er geändert wird, um gerade dadurch im Kontext des Films eine analoge Funktion auszuüben. [...] Nicht nur das erzählte Geschehen, sondern auch das Erzählgeschehen ist zu transformieren, nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Darstellung, das uns auf den Akt des Erzählens verweist und uns vermittelt, wie das Dargestellte angemessen aufzufassen sein.⁸⁹⁶

zwischen dem Bewahren und dem Transformieren differenziert, wird dieser Begriff in dieser fachdidaktischen Arbeit nicht weiterverfolgt, bietet sich jedoch für weiterführende Betrachtung aus fachwissenschaftlicher/filmwissenschaftlicher Perspektive an. Siehe hierzu weiterführend Bolter, David/Grusin, Richard (1999): *Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press; Erl, Astrid/Rigney, Ann (2009) (Hrsg.): *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory (Media and Cultural Memory, Bd. 10)*. Berlin/Boston: De Gruyter; Liptay, Fabienne/Marschall, Susanne (2022): *Remediation*. In: *Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel*, <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/r/remediation-7675> [12.04.2022].

892 Vgl. Lewald-Romahn, Laura M. (2020): Wenn Ente auf Epos trifft. Strukturelle Mythen- theorie im Comic *Die Jagd nach der Goldmühle* von Don Rosa. In: Engelns, Markus/Preußner, Ulrike/Giesa, Felix (Hrsg.): *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichts- praxis*. Berlin: Ch. A. Bachmann, S. 281–309, S. 288.

893 Vgl. Staiger 2019c, S. 82.

894 Vgl. ebd. Die Popularität des Begriffs Literaturverfilmung ist darauf zurückzuführen, dass er sich als (ökonomisierter) Genrebegriff etabliert zu haben scheint.

895 Vgl. Leubner, Martin (2007): Adaption. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moen- nighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 5. Der Transformationsbegriff ist selbst jedoch nicht aufgeführt.

896 Kreuzer, Helmut (1981): *Medienwissenschaftliche Überlegungen zur Umsetzung fiktion- aler Literatur. Motive und Arten der filmischen Adaption*. In: Seibert, Peter/Bäumer, Rolf/Bollenbeck, Georg (Hrsg.): *Aufklärung über Literatur. Epochen, Probleme, Tenden- zen (Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 114)*. Heidelberg: Carl

'Analog' meint hierbei nicht die wörtliche Übersetzung, sondern den (prozessualen) Übertrag der schriftliterarischen Form in das (filmische) Medium. Er bezeichnet dies auch als "interpretierende Transformation"⁸⁹⁷. Die Definition suggeriert nicht allein Nähe zum Ausgangstext, sondern den Übertragungsprozess. Seine Sichtweise ist in Anbindung an den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht fruchtbar. Damit wird der produktiven Erarbeitung von z.B. Schüler:innenvideos nicht unterstellt, dass die Schüler:innen den Gesamttext des zu transformierenden Ausgangstextes erfasst haben müssen, um ihn (in Anteilen) transformieren zu können. Es geht dabei nicht um die Produktion von 'hollywoodreifen' Filmen im Deutschunterricht⁸⁹⁸, sondern um den *Spielraum* der individuellen Zugangsweisen in der transformierenden Praxis. Es bedeutet jedoch auch, dass sich der Transformationsbegriff vor allem mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auseinandersetzen muss.

Adaption ≠ Transformation → Adaption

Der Transformationsbegriff ist eng mit den *Adaptation Studies* und der Auseinandersetzung mit *Literaturverfilmungen* verwachsen. Transformation wird dabei, angelehnt an Kreuzer (1981), nicht synonym zu Adaption gelesen. Transformation kann jedoch zu einer Adaption (als Neufassung gelesen) führen. Damit ist der Transformationsbegriff in dieser Arbeit eine prozessuale Aus- und Verhandlungssituation (Performanzsituation). Der Adaptionsbegriff hingegen bewegt sich auf der Produktebene. Diese Lesart schließt an Definitionsversuche einschlägiger Lexika an (z.B. Leubner 2007).

In der semiotischen Auseinandersetzung wurde der Begriff in einem Zwischenraum verortet. Diese Zwischenperspektive wird als fruchtbar für das Spannungsfeld Inklusion verstanden. Gerade durch diese Zwischenposition bietet er das Potenzial, eine Brückenfunktion einzunehmen (Fachdidaktik/Sonderpädagogik, Gemeinsamkeit/Individualität).

2.3.2.5.3 Fachdidaktische Überlegungen zum Transformationsbegriff

Der Transformationsbegriff in der inklusiven Literaturdidaktik muss sich mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auseinandersetzen. Direkt vorweg gesagt werden muss, dass dieser weder abgeschafft noch repliziert werden soll. Stattdessen soll dieser Bezug genutzt werden, um einen über zwanzig Jahre alten und bewährten Ansatz weiter auszudifferenzieren – für eine inklusive Balladenkulturdidaktik in den Paradigmen Digitalität und Inklusion und mit der Zielperspektive einer diversitätssensiblen Agency.

Winter, S. 254–271, S. 264 f. Herv. i. Orig. Er lehnt sich seinerseits an den Transformationsbegriff von Schneider (1981) an. Schneider (1981) differenziert dabei in Anschluss an Kristeva nach *Transformation/Transform* – diese Unterscheidung ist für diese Arbeit nicht relevant.

897 Kreuzer 1981, S. 265. Es handelt sich um eine von vier Adaptionsarten.

898 Vgl. Kammerer/Maiwald 2021, S. 37 f.

Differenzierung bietet der inklusiven Literaturdidaktik zwar Anpassung von Unterrichtsgegenständen für heterogene Lehr-Lern-Gruppen, aber das löst nicht das Grundproblem: Anpassung bedeutet nicht (sonderpädagogische) Weiterentwicklung. Der Transformationsbegriff schimmert dabei bereits in früheren fachdidaktischen Debatten durch. Bereits 2007 fordert Dehn in Bezug auf das bildliterale Lernen:

Zugänglich für den Austausch mit anderen wird solches Spiel erst in Transformationen: vor allem bildnerischen und sprachlichen, analog und digital, im Gestalten und beim Schreiben und Sprechen.⁸⁹⁹

Die Blickrichtung der Deutschdidaktik lag jedoch lange Zeit mehr auf dem kritischen Abarbeiten daran, inwiefern das (kreative) (End-)Produkt und der literarische Text rückgekoppelt werden können. Dem liegt ein vorschnelles Dual von analysierenden und handlungs- und produktionsorientiertem Verfahren zu Grunde und die Hoheit des schriftlichen Textes. Dass der Unterrichtsgegenstand im Zentrum der Auseinandersetzung steht, bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch der individuelle Prozess der Übertragung in Relation zum Gegenstand betrachtet werden kann. Statt zu fragen wie 'gut' der:die Einzelne im Vergleich zu anderen transformiert, steht die berechtigte Frage im Raum, wie der:die Einzelne durch den Text und die Auseinandersetzung mit dem Text gewachsen ist und welchen nächsten Entwicklungsschritt der:die Einzelne dadurch machen kann. Diese Gedanken zur Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)⁹⁰⁰ werden in der Literaturdidaktik bereits bei Abraham (2000) in einer Fußnote aufgegriffen.⁹⁰¹ Abraham bezeichnet die Art der ästhetischen Erfahrung als "Übergang"⁹⁰² bzw. "Übergangslesen"⁹⁰³. Er wählt den Begriff in Anschluss an Müller-Michaels (1999), der literarische Fiktion als Prozess versteht, um "Erfahrungsräume zu überschreiten"⁹⁰⁴. Für ihn ist dieser Übergang nicht nur die "Bereitschaft zur ästhetischen Erfahrung", die "kulturell vermittelt [ist]"⁹⁰⁵. In der Auseinandersetzung mit dem Fremden werden Selbstbildung, anthropologische Mensch-Seins-Erfahrungen und Differenzenerfahrungen sinnlich ausgehandelt.⁹⁰⁶ Damit liegen dem Transformationsbegriffsverständnis nicht nur die ZdnE zu Grunde, sondern auch die Grundannahme der kategorialen Bildungstheorie von Klafki, wenn festgehalten wird, dass jede:r Schüler:in transformieren kann und dieser Prozess ihn:sie zum nächsten Entwicklungsschritt führen kann. In der Transformation ist damit der Kerngedanke dieser Arbeit verhaftet: Die Metamorphose der Raupe⁹⁰⁷, die im eigenen Tempo zum individuellen Schmetterling wird.

899 Dehn 2007, S. 35.

900 Vgl. Kap. 2.2.1 zur *Zone der nächsten Entwicklung*.

901 Vgl. Abraham 2000, S. 14, Fußnote 4.

902 Ebd.

903 Ebd.

904 Müller-Michaels, Harro (1999): Kanon der Irritation. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: *Deutschunterricht* 52(3), S. 164–174, S. 167.

905 Abraham 2000, S. 15.

906 Vgl. ebd., S. 15 f.

907 Vgl. Kap. 2.2.4.4 zum fachdidaktisch-sonderpädagogischen Verständnis dieser Arbeit.

Abraham (2021) erweitert diese Perspektive, indem er sich auf den Erwerb von Adaptionwissen bezieht. Er meint damit das Wissen, das für eine Transformation erforderlich ist.⁹⁰⁸ Dabei ist für ihn in jüngeren Publikationen jedoch letztlich nicht der Begriff der Transformation im Vordergrund, sondern der Begriff der Adaption, die von ihm "als 'handwerkliche' Aufgabe"⁹⁰⁹ verstanden wird. Dieser umfasst ästhetische Ausdrucksformen wie das Festlegen der Erzählperspektiven, das Erstellen eines Storyboards oder das "den Figuren als Reaktion auf sinnliche Wahrnehmung 'in den Mund legen'"⁹¹⁰ von Texten.⁹¹¹ Diese Perspektive greift zwar das handwerkliche Geschick der Schüler:innen im Literaturunterricht auf, jedoch noch nicht die individuelle und emotionale Transformation des:der Einzelnen, die mit dem (Adaptions-)Prozess, dem (literarischen) (Adaptions-) Produkt und den anderen Schüler:innen in Verbindung steht.

Wenn eine diversitätssensible Agency als Zielperspektive angestrebt wird, steht nicht allein der Unterrichtsinhalt und der Kompetenzerwerb im Fokus, sondern auch die individuelle Entwicklung des Individuums mit dem Inhalt und mit anderen. Dann wird nicht mehr von *Handwerksfähigkeit* gesprochen, sondern von *Handlungsfähigkeit* und es steht nicht länger die Perspektive, dass alles, "was die vom Produkt erwartete Wirkung auf Rezipienten nicht verfehlt"⁹¹² erlaubt ist, sondern der Entwicklungsfortschritt der:des Einzelnen in Bezug zum Produkt, zum Rezipienten, zum Inhalt und zur Gruppe im Fokus. Ähnlich versteht auch Kerres (2018; 2021) Transformation (Abb. 17).

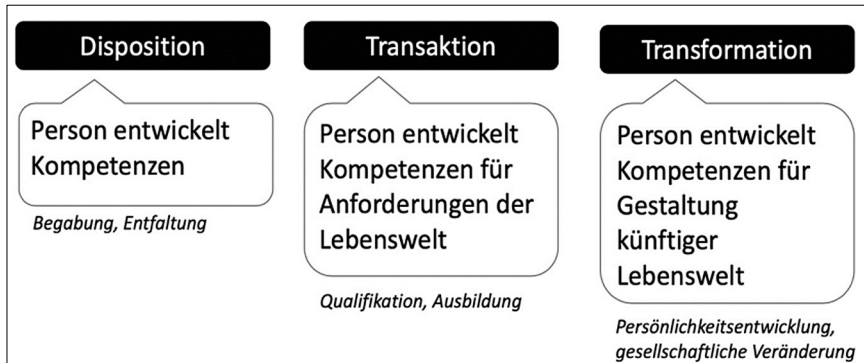


Abb. 17: Disposition, Transaktion, Transformation (Kerres 2021, S. 11)

908 Vgl. Abraham, Ulf (2021b): Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Reihe Praxis Deutsch. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, S. 259.

909 Ebd., S. 260, siehe ähnlich dazu S. 261.

910 Ebd.

911 Vgl. ebd.

912 Vgl. ebd.

Für ihn ist nicht nur das Entwickeln und das Bearbeiten von Bildungsinhalten, sondern auch die emotionale *Persönlichkeitsentwicklung*, das Über- bzw. Voranschreiten und das Gestalten künftiger Lebensrealitäten bedeutsam.⁹¹³ So ist auch bei Koller (2011) das Transformieren von Bildung ein Prozess, "aus dem ein Subjekt 'verändert hervorgeht'"⁹¹⁴. Dieser betrifft das gesamte Verhältnis des Individuums zu sich, zur Welt und zu anderen.⁹¹⁵

Dies ist anschlussfähig an die Diskussion um *Deeper Learning*, in der Transformation eine Schlüsselrolle im identitätsstiftenden Prozess innehat und die Partizipation der Lerner:innen betont.⁹¹⁶ Der Transformationsbegriff bietet die Chance eigene Interessen und Talente fachdidaktisch deutlicher hervorzuheben, um Vielfalt, das, was oft vorschnell als "außerordentlich diskrepant"⁹¹⁷ bezeichnet wird, als didaktische Ressource einzubeziehen. Bei der kompetenzzielorientierten Unterrichtsplanung wird die individuelle Entwicklung mit und durch den Bildungsinhalt und im Austausch mit anderen nicht außer Acht gelassen. Transformation ist aus dieser Perspektive eine wichtige Prozess- und Verhandlungsdimension, die der Forderung nach "Zentrale[n] Entwicklungsbereiche[n] für das Lernen in der digitalen Welt"⁹¹⁸ nachkommt, indem Individualität und Teilhabe deutlicher akzentuiert werden. Damit findet die inklusive Literaturdidaktik den Anschluss an die geforderte

Gemeinsame Prozessgestaltung [...] Partizipation durch (Mit-)Verantwortung, Mitdenken von Chancengerechtigkeit [...] Individuelle Förderung und Inklusion [...] Umfassende Kompetenzorientierung [und] Nutzung zeitgemäßer Bildungsmedien.⁹¹⁹

Die ausdifferenzierte Anbindung des Transformationsbegriffs an die bewährte theoretische Basis des produktionsorientierten Literaturunterrichts ist dabei eine Chance.

[Transformation] reduziert sich dabei nicht nur auf einen kognitiven Prozess der Erweiterung von Sichtweisen oder eine intellektuelle Erkenntnis, die durch Reflexion gewonnen wird. Sie bezieht sich auf Erfahrungen der Person, die sie persönlich, auch emotional, ergreifen, und die sie im Umgang mit Überraschungen, Herausforderungen, Irritationen,

913 Vgl. Kerres 2018, S. 72.

914 Koller 2018, S. 9.

915 Vgl. ebd.

916 Vgl. Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2022): *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz; Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Beigel, Jan/Tung, Lin (2024): *Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning*. In: *Journal of Educational Administration* 62(1), S. 103–121.

917 Köster 1997, S. 44.

918 (MSB NRW c) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Impulspapier II: Zentrale Entwicklungsbereiche des Lernens in der digitalen Welt*, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_ii_zentrale_entwicklungsbereiche_220303.pdf [22.04.2024].

919 MSB NRW c, S. 4, 6, 8.

Problemen oder Krisen macht, und die ihr neue Sichten auf die eigene Person und die Welt eröffnen.⁹²⁰

Es lässt sich hierbei einwenden, dass auch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht⁹²¹ kreative Selbsttätigkeit verfolgt. Dies ist jedoch kein Zirkelschluss, da transformative Prozesse vor allem emotionale, partizipative und individuell bedeutsame Zugänge und Ziele fokussieren. Diese Ebene wird im *Deeper Learning* auch 'Voice & Choice' genannt, damit die Lerner:innen zum:zur "Architekt:in einer Lernkultur"⁹²² werden können und ihre Stimme im Lernprozess mehr Gewicht erhält.⁹²³ Diese Mitbestimmung bezieht die Schüler:innen partizipativ ein und erlaubt nebst Fachlichkeit und selbstgewähltem Schwerpunkt gleichzeitig einen hohen individuellen Stellenwert. Transformation kann damit, ausgehend vom weiter ausdifferenzierten handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, ein Schlüsselbegriff für die Konzeption zukünftiger *Deeper-Learning*-Arrangements werden, in denen Design, Agency und Lernkultur⁹²⁴ eine bedeutsame Rolle spielen.

Dies prozessuale Perspektive schafft auch eine Nähe zu Embodiment-Ansätzen in der Sekundarstufe I.⁹²⁵ Dass ein Zusammenhang von körperlichen Handlungen und Wahrnehmungen und (Sprach-)Verständnis besteht, zeigen bereits verschiedene Studien.⁹²⁶ Glenberg et al. (2004) verweisen darauf, dass Kinder in der Primarstufe Handlungen kurzer Geschichten besser memorieren konnten, wenn sie bspw. aufgeführt wurden. Ähnliches gilt für das *Moved-by Reading* – Nachspielen oder Nachstellen kann zu besserer Konkretisierung führen⁹²⁷. Ähnliches ist in der Kunstpädagogik/-didaktik zu

920 Vgl. Kerres 2021, S. 18.

921 Vgl. Spinner 2006a; Haas 2015.

922 Beigel, Janina/Klopsch, Britta/Sliwka, Anne (2023): *Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 48.

923 Vgl. ebd., S. 10.

924 Vgl. ebd., S. 48.

925 Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja/Manetsch, Christof (2016): Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38(1), S. 127–142; aus sprachdidaktischer Perspektive Zepfer, Alexandra L. (2013): *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie* (Schriftenreihe der Carl Stumpf Gesellschaft, Bd. 3). Frankfurt am Main: Peter Lang.

926 Siehe hierzu u.a. Glenberg, Arthur M./Robertson, David A. (2000): Symbol Grounding and Meaning: A Comparison of High-Dimensional and Embodied Theories of Meaning. In: *Journal of Memory and Language* 43(3), S. 379–401; Glenberg, Arthur M./Gutierrez, Tiana/Levin, Joel R/Japuntich, Sandra/Kaschak, Michael P. (2004): Activity and Imagined Activity Can Enhance Young Children's Reading Comprehension. In: *Journal of Educational Psychology* 96(3), S. 424–436; Glenberg, Arthur M. (2011): How reading comprehension is embodied and why that matters. In: *International Electronic Journal of Elementary Education* 4(1), S. 5–18.

927 Vgl. Glenberg 2011; Gunraj, Danielle N./Drumm-Hewitt, April/Klein, Celia M. (2013): Embodiment During Reading: Simulating a Story Character's Linguistic Actions. In:

beobachten. Der Transformationsbegriff steht hier in einer engen Beziehung zur Entgrenzung, Verfremdung und der bereits diskutierten Performanz.⁹²⁸ Es geht daher nicht um die Frage, wie gut was transformiert wurde, sondern wie unterschiedlich transformiert wurde, wie individualisiert die Zugriffe erfolgen und welchen Entwicklungsschritt der:die Einzelne mit der Literatur macht. Damit ist die Persönlichkeitsentwicklung neben Medienkompetenz eine Zielebene.⁹²⁹ Dies ist mit Blick auf die Sekundarstufe I besonders bedeutsam, in der vor allem der "Wissenszuwachs, jedoch kaum sozial-emotionale Erfahrungen und Entwicklungen berücksichtigt [werden]"⁹³⁰.

Die Frage ist demzufolge nicht, was 'richtig' oder falsch transformiert wurde, sondern was der:die Transformierende sieht, fühlt, welche Gedanken er:sie sich gemacht hat und warum etwas wie transformiert wurde. Damit ist Transformation ein wichtiges demokratisches und analytisches Lernmoment im direktiven curricularen Schulrahmen und kein kreativer Zeitvertreib 'nach' der schriftlichen Analyse. Dabei ist die Ebene des spielerischen Transformierens, "als besondere Form des Emotionalisierens [...] [mit] hohe[r] kommunikativer[r] Funktion [...], die den subjektiv-affektiven Zugang überwindet und die Methode selbst gezielt für eigene Kommunikationsabsichten einsetzt"⁹³¹, anschlussfähig für die in dieser Arbeit vertretene Position individueller Wahrnehmung durch Material.

Diese Ansätze unterstützen die Tendenz von Kindern, Objekte im Spiel zu animieren, ihnen Bedeutung zuzuordnen. So kann aus einfachen Wäscheklammern beispielsweise eine Familie werden oder aus Steinen Autos. Dieses Prinzip stellt zudem eine andere Art und Weise dar, auf die Umwelt zuzugehen und sie zu gestalten [...].⁹³²

Es geht nicht darum, wer die 'beste' oder 'geeignetste' Transformation produziert hat, sondern um den individuellen Wachstumsprozess – in Austausch mit sich, dem und den anderen, dem Medium und der Umwelt. Diese Sichtweise deckt sich mit dem Verständnis von literarischer Kompetenz, als eine "Fähigkeit, mit einem Text Kontakt aufzunehmen und eine wie auch immer geartete, emotional-affektive oder kognitive Verbindung mit ihm einzugehen"⁹³³.

Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition 40(2), S. 364–375; siehe dazu auch: Köb, Stefanie/Sansour, Theresa/Vach, Karin (2019): Literaturunterricht in inklusiven Kontexten. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 257–273, S. 261 f.

928 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 54; siehe dazu auch Reiche, Ruth/Romanos, Iris/Szymanski, Berenika/Jogler, Saskia (2011) (Hrsg.): Transformation in den Künsten. Grenzen und Entgrenzung in bildender Kunst, Film, Theater und Musik (Kultur- und Medientheorie). Bielefeld: transcript.

929 Siehe dazu auch Bollmann 2009, S. 16; Dannecker 2020, S. 56.

930 Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 17.

931 Duncker/Lieber 2013, S. 53.

932 Ebd., S. 54.

933 Haas 2015, S. 35.

Der Einbezug des Transformationsbegriffs schafft zugleich den Anschluss an die international bereits etablierten erziehungswissenschaftlichen Diskurse um *transformative learning* und Transformation von Bildung.⁹³⁴ Wenn es Aufgabe einer inklusiven Literaturdidaktik ist, inklusive Lehr-Lernarrangements mit curricular verbindlichen Fachinhalten zu gestalten, ist es eine weitere Aufgabe, bestehende lokale Theorien weiterzuentwickeln und international und interdisziplinär anschlussfähig machen.

Individueller/gemeinsamer Austausch ↔ Fachinhalt Transformation Produktion ↔ Reflexion

Mediale Transformation bezieht sich nicht allein auf das Endprodukt, sondern auf einen reflexiven, partizipativen und individuellen Entwicklungs- und Verhandlungsprozess mit sich, anderen und dem Gegenstand.

In der Fachdidaktik finden sich erste Gedanken zum Transformationsbegriff bereits bei Abraham (2000; 2021) und Dehn (2007). Transformation will den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht dabei nicht ersetzen oder imitieren. Vielmehr sieht sie die Transformation als ausdifferenzierte Prozessebene. Sie folgt den Anforderungen eines Balladenkulturunterrichts in Digitalität und Inklusion. Vielfalt und Individualität im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand werden in dieser methodischen Ebene deutlicher mitgedacht. Damit ist Transformation Teil einer dispermedialen Literaturdidaktik.

Der Transformationsbegriff wird dabei als potenzialtragender Brückenbegriff für den fachdidaktischen Umgang verstanden, um interdisziplinär anschlussfähig für Fachdiskurse um *transformative learning*, *Bildung als Transformation* (u.a. Mezirow 2009; Koller 2016, 2018; Laros/Fuhr/Taylor Hrsg. 2017; Kerres 2018, 2021; Yacek/Rödel/Karcher Hrsg. 2020), *Deeper Learning* (Sliwka/Klopsch 2022; Beigel et al. 2023; Sliwka et al. 2024) und *Embodiment* (u.a. Glenberg et al. 2004; Glenberg 2011; Gunraj et al. 2013) zu sein.

Es übersteigt diese Arbeit eine fachdidaktische Transformationstheorie aufzustellen und es ist auch nicht das Ziel. Vielmehr will diese Arbeit Impulse für die Verwendung des Transformationsbegriffs, am Beispiel einer inklusiven Balladenkulturdidaktik, geben, um Vielfalt als Ressource didaktisch und methodisch selbstverständlich einzubeziehen. Nichtsdestoweniger wagt diese Arbeit einen ersten Definitionsversuch, der in die Forschungsmethodik einbezogen wird.⁹³⁵

Transformation ist ein methodischer Ansatz des inklusiven Literaturunterrichts, der als Verhandlungsprozess mit sich, dem und den anderen und dem konkreten Unterrichtsgegenstand von einem weiten Literatur- und Medienbegriff ausgeht und als ausdifferenzierte Ebene des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eine diversitätssensible Agency als Zielperspektive anstrebt, um Vielfalt als Ressource methodisch einzubeziehen und die Entwicklung des Einzelindividuums nebst kompetenzzielorientierter Gegenstandsbetrachtung zu berücksichtigen.

934 Siehe u.a. Kerres 2005; 2018; 2021; Mezirow 2009; Koller 2016; Laros/Fuhr/Taylor (Hrsg.) 2017; Yacek/Rödel/Karcher (Hrsg.) 2020.

935 Vgl. Kap. 4 zum forschungsmethodischen Vorgehen der vorliegenden Arbeit; zur Überarbeitung des Transformationsbegriffs durch die empirischen Ergebnisse vgl. Kap. 8.4.1; 9.2.4.

2.3.2.6 Verständnis der Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation

Die inklusive Literaturdidaktik ist ein vergleichsweise junges Forschungsfeld, in dem viele theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und empirische Ergebnisse noch ausstehen. Gleichmaßen können sonderpädagogische Theorien nicht ungefiltert in die Literaturdidaktik einfließen, da die Disziplinen unterschiedlichen Strukturlogiken folgen. Das in Kap. 2.2.4; insbesondere 2.2.4.4 erarbeitete Verständnis wird nun mit den sachanalytischen, unterrichtskonzeptionellen und methodischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel (Kap. 2.3.1; 2.3.2) verbunden. Diese Überlegungen werden in Abb. 18 zusammengefasst.

Im Zentrum der fachdidaktischen Überlegungen dieser Arbeit steht der Unterrichtsgegenstand 'Ballade'. Die direktive Ebene der Curricula können Fachlehrer:innen in der Sekundarstufe I nicht umgehen oder verändern – verändern können sie jedoch den konzeptionellen und methodischen Umgang. Gemeinsamkeit wird als ein Prozess verstanden, in dem nicht alle Lerner:innen das Gleiche tun müssen, sondern sie dürfen auch individuelle Ziele mit dem Lerngegenstand verfolgen. Die Verwendung des weiten Text- und Medienbegriffs erlaubt dabei Schriftlichkeit nur als *eine* Realisierungsform zu betrachten und Vielfalt strukturell in die Überlegungen einzubeziehen. Dabei wird ein potenzialorientierter Literaturunterricht in der Digitalität⁹³⁶ und das Verständnis der Literaturdidaktik im (kulturellen) Handlungsfeld Literatur⁹³⁷ zugrunde gelegt. Konzeptionell wird sich damit *dispermedial*, an der Schnittstelle von symmedialem Deutschunterricht⁹³⁸ und multimodal orientierter Literaturdidaktik⁹³⁹, verortet. Die *Balladenkultur*didaktik ist dabei an Staigers (2007; 2020) Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik angelehnt. Die Balladenanalyse greift methodisch auf (mediale) Transformation zurück. Die Bezeichnung *gemeinsam* wird dabei hervorgehoben, da diese Arbeit den kooperativen Austausch betont. *Medial* festigt in dieser Perspektive den Erwerb von Medienkompetenz und den Blick auf eine *Critical Narrative Literacy* mit der Zielperspektive einer diversitätssensiblen Agency.⁹⁴⁰

936 Vgl. Stalder 2016; Dannecker 2021; Anders 2020; 2021.

937 Vgl. Kepser 2013; Abraham 2015.

938 Vgl. Frederking 2006 u.a.

939 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2021.

940 Siehe dazu auch Dannecker 2020, S. 109.

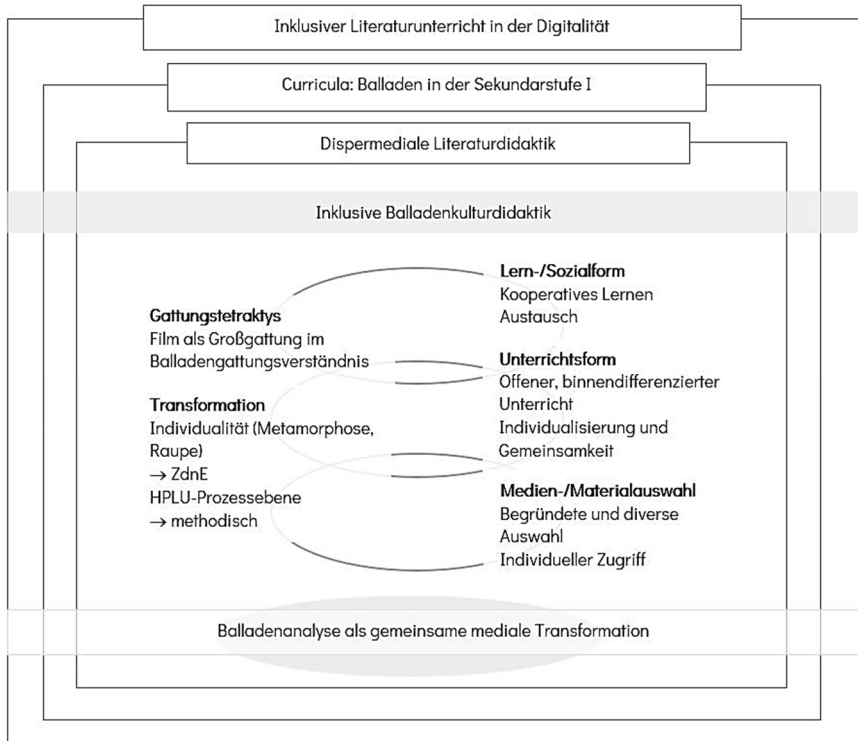


Abb. 18: Didaktisches Modell der Balladenanalyse

2.3.3 Fazit

Die in dieser Arbeit erarbeiteten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zur Balladenkulturdidaktik sind kulturwissenschaftlich im Handlungsfeld Literatur⁹⁴¹, in einem Literaturunterricht in der Digitalität⁹⁴² und in enger Beziehung auf die medienkulturwissenschaftliche Verortung des Deutschunterrichts von Staiger (2007; 2020) angelegt. Ballade und Film stellen die verhandelten Unterrichtsgegenstände dar, wobei der Balladenunterricht den Rahmen für die Umsetzungen schafft. Mit der Gattungstetraktys wird eine an audiovisuellen Dispositiven ausgerichtete Balladenauffassung gebildet, die die Trias nicht ablösen, sondern für die Paradigmen Inklusion und Digitalität erweitern soll. Der latent dominanten Vorstellung der Ballade als Ur-Ei soll somit entgegengewirkt werden. Dabei liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit der Textanalysekompe-

941 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 27.

942 Vgl. Stalder 2019; aus literaturdidaktischer Perspektive Dannecker 2021; Anders 2020; 2021.

tenz, dem bildliteratealen Lernen und dem Umgang mit audiovisuellen Dispositiven, die die Ballade und den Film im Sinne der Medienkompetenz verhandeln – im Sinne einer *Critical Narrative Literacy*⁹⁴³.

Die *Dispermediale Didaktik* stellt ein Konzept dar, welches sich an der Schnittstelle von *Symmedialem Literaturunterricht*⁹⁴⁴ und einer *multimodal orientierten Literaturdidaktik*⁹⁴⁵ bewegt. Sie betont das positiv besetzte mediale 'Aufbruchmoment' des Fachgegenstands, den individuellen Zugriff und die Partizipation des individuellen Kindes in Beziehung zu eben diesem Lerngegenstand. Folglich kann von dispermedialem Literatur- bzw. Balladenunterricht gesprochen werden.

Hinzu kommt die methodische Bezugnahme des *Transformationsbegriffs*, dem vor allem durch den Einbezug in curriculare Dokumente und internationale Anschlussfähigkeit konzeptionell Rechnung getragen werden muss. Der Begriff ist als Brückenbegriff international anschlussfähig, vor allem in den Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Er bietet das Potenzial, die inklusive Literatur- und Mediendidaktik nachhaltig im internationalen Forschungsdiskurs zu stärken. Dabei kann er mit der Ebene des Digitalen einhergehen, darf jedoch nicht darauf verkürzt werden. In dieser Arbeit wird daher bewusst der Begriff der *medialen* (und nicht der 'digitalen') *Balladen-transformation* genutzt. Die Transformation wird als ausdifferenzierte Prozess- und Verhandlungsebene eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts verstanden. Dabei geht es weder um Ersetzung noch um Ablösung, sondern um das Ausdifferenzieren eines bewährten Konzepts für eine Balladenkulturdidaktik in Zeiten von Inklusion und Digitalität.

Mediale Partizipation und Individualität werden in beiden Fällen betont, um die methodische und strukturelle Ressource von Vielfalt für die Zielperspektive einer *diversitätssensiblen Agency* zu akzentuieren und im Literaturunterricht einen Möglichkeitsraum⁹⁴⁶ entstehen zu lassen.

Aber wie lässt sich solch ein Möglichkeitsraum für die Praxis entwickeln? Um nun in die Konstruktion und die Umsetzung zu kommen, soll im nächsten Kapitel der Blick auf die Entwicklung der *Design-Prinzipien* gelenkt werden.

943 Vgl. Dannecker 2012; 2020; 2023.

944 Vgl. Frederking 2004; 2006; 2008a; 2013; 2016; 2019 u.a.

945 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2020.

946 Siehe dazu aus sonderpädagogischer Sicht Feuser 2009; Feuser 2011, S. 88; Feuser 2013a, S. 289; aus literaturdidaktischer Sicht Frickel 2022, S. 108.

3 Design-Prinzipien – Konstruktion eines Möglichkeitsraums

*"a kind of amalgam of value and knowledge"*⁹⁴⁷

Möglichkeitsräume⁹⁴⁸, als innovative Konzepte im inklusiven Lehr-Lernraum, entstehen nicht allein aus theoretischen Überlegungen heraus, sondern erfordern Erprobung. Damit die bisherigen theoretischen Überlegungen nun in ein Lehr-Lernarrangement überführt werden können, sind weitere Konkretisierungen erforderlich. Zunächst wird der Begriff des *Möglichkeitsraums* aufgegriffen, um ihn für die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements aufzubereiten (Kap. 3.1). Der nächste Schritt ist die Darstellung der *Design-Prinzipien*, die die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements handlungsleitend unterstützen (Kap. 3.2; 3.3).

Die Design-Prinzipien stellen eine Verdichtung der theoretischen Basis, der Vorannahmen und der innovativen Impulse dar.

Allgemeine Design-Prinzipien fungieren als übergreifende Handlungsorientierung im kreativen Akt der Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements.⁹⁴⁹

Bakker (2018) bezeichnet Design-Prinzipien auch als "amalgam of value and knowledge"^{950, 951} Es steht metaphorisch für die Verbindung der theoretischen Herleitung und der innovativen Impulse (z.B. Transformation).

Auch wenn Design-Prinzipien allgemein als handlungsorientiert für den Entwicklungsprozess verstanden werden, sind sie nicht eindimensional.⁹⁵² Sie nehmen sowohl Einfluss auf die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements als auch auf die Umsetzung eben dessen. Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Weg zum Design nachvollziehbar zu gestalten. Es ist der Konnex zum methodologischen und methodischen Vorgehen in Abschnitt C.

947 Bakker, Arthur (2018): Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. New York/London: Routledge, S. 52; identisch in Bakker, Arthur (2019): Design principles in design research: A commentary. In: Bikner-Ahsbans, Angelika/Peters, Marias (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–194, S. 188.

948 Siehe dazu aus sonderpädagogischer Sicht Feuser 2009; 2011, S. 88; 2013a, S. 289 u.a.; aus literaturdidaktischer Sicht Frickel 2020; 2022, S. 108.

949 Zwetzschler, Larissa (2015): Gleichwertigkeit von Termen. Entwicklung und Beforschung eines diagnosegeleiteten Lehr-Lernarrangements im Mathematikunterricht der 8. Klasse (Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Bd. 20). Wiesbaden: Springer, S. 96.

950 Bakker 2018, S. 52; identisch in Bakker 2019, S. 188.

951 Amalgam meint das Vermischen verschiedener Stoffe für neue Verbindungen.

952 Vgl. Zwetzschler 2015, S. 96.

3.1 Verständnis des Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum

In dieser Arbeit wird die Entwicklung *und* Erprobung eines Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum für den inklusiven Literaturunterricht mit Balladen angestrebt. Der Begriff des Möglichkeitsraums ist demzufolge für das *Entwicklungsinteresse* dieser Arbeit von Relevanz. Um das Arrangement als Möglichkeitsraum zu verstehen, wird im Folgenden aus sonderpädagogischer Sicht auf Feuser (u.a. 2013a) und aus fachdidaktischer Sicht auf Frickel (2020; 2022) aufgebaut. Daran wird ein eigenes Verständnis angeschlossen, um diesen konzeptionellen Raum in der Entwicklung modellierbar zu machen.⁹⁵³

Möglichkeitsräume⁹⁵⁴ (engl. *possibility spaces*) stellen in der pädagogischen Psychologie immer eine "Unsicherheit des pädagogischen Handelns"⁹⁵⁵ (engl. *pedagogic of uncertainty*) dar.⁹⁵⁶ Unsicherheit bezieht sich nicht auf die emotionale Grundstimmung. Sie bezieht sich auf die Situativität des Lehrer:innenhandelns bzw. Lernbegleiter:innenhandelns, das in (sozialen) (Kommunikations-)Räumen, die "weder deterministisch, noch [...] kontingent"⁹⁵⁷ sind, keinen *garantierten* Erfolg versprechen kann. Trotz der faktoriellen Festsetzung (Curricula) sind sie nicht ausnahmslos fixierbar.⁹⁵⁸ "Eine Kernkompetenz [...] liegt in der Fähigkeit, in der strukturell gegebenen Unsicherheit pädagogischen Handelns in *Möglichkeitsräumen* rational zu handeln."⁹⁵⁹ Dies lässt den Rückschluss zu, dass Möglichkeitsräume für den inklusiven Literaturunterricht *konstruierbar* sind, um das Unterrichtshandeln in seiner Komplexität (Unsicherheit) für sich und andere zu reduzieren.

Weiß (2021) merkt an, dass Möglichkeitsräume sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen können, den (kernlehrplanbezogenen) (Projekt-)Unterricht oder die 1:1-Interaktion mit Schüler:innen (bspw. Tafelanschrieb).⁹⁶⁰ Möglichkeitsräume im inklusiven Literaturunterricht mit Balladen können damit:

953 Die Konstruktion des Möglichkeitsraums wird in Kap. 3.1 dargestellt.

954 Der Begriff ist zudem strukturell mit der *Utopieforschung* und *bioethischen Diskursen* (*Human Enhancement*) verwandt (das Mögliche, neue Möglichkeiten [auch: des Technischen und/oder Künstlerischen], Möglichkeitsdenken). Siehe hierzu weiterführend Voßkamp, Wilhelm/Blamberger, Günter/Roussel, Martin (Hrsg.) (2013): *Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart* (Morphomata, Bd. 9). München: Wilhelm Fink; Bulk, Julia (2016): *Neue Orte der Utopie. Zur Produktion von Möglichkeitsräumen bei zeitgenössischen Künstlergruppen*. Bielefeld: transcript;

955 Weiß, Sabine (2021): *Unsicherheit pädagogischen Handelns*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1888–1889. Siehe dazu auch S. 1213 'Möglichkeitsraum', mit direktem Verweis auf 'Unsicherheit pädagogischen Handelns'.

956 Vgl. Weiß 2021, S. 1888–1889.

957 Ebd.

958 Vgl. ebd.

959 Ebd. Im Orig. mit 'U.' abgekürzt, an dieser Stelle ausgeschrieben.

960 Vgl. ebd., S. 1889.

- (höchst) privat in der Mikroebene sein, wenn das Einzelindividuum in direktem Kontakt mit der Literatur oder in einer 1:1-Begegnung mit anderen Möglichkeitsräumen ist (z.B. Textbegegnung, Klären einer Wortmeldung, Tafelanschrieb),
- von einem Individuen ausgehen und/oder sich zwischen Individuen in kleineren Lehr-Lerneinheiten auf der Mesoebene ausformen (z.B. Umsetzung eines durch den:die Lehrer:in/Lernbegleiter:in konstruierten Lehr-Lernarrangements in Einzelgruppen) oder
- eine größere Gesamtstruktur für den Literaturunterricht auf der Makroebene bilden (z.B. Balladenunterricht als curricular zu konstruierende Verpflichtung in der 7. Klasse).

Dies schließt an Feusers Sicht auf Möglichkeitsräume, entlang Klafkis "doppelseitige[r] Erschließung"⁹⁶¹, der Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)⁹⁶² und der dreidimensionalen Struktur der entwicklungslogischen Didaktik⁹⁶³ sowie der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand⁹⁶⁴ an. Feuser spricht dabei auch vom "Überindividuelle[n] Möglichkeitsraum"⁹⁶⁵, in dem sich die *individuellen* Räume *individueller* Kinder in Kooperation nicht nur begegnen, sondern diese zusammen eine "Emergenz neuer Qualitäten in Erleben und Erkenntnis"⁹⁶⁶ hervorbringen können – sog. "Synergien"⁹⁶⁷ oder "Synergetik"⁹⁶⁸ (Abb. 19).

In die Fläche projiziert können wir uns diesen Raum als ein auf einer X-Achse und einem dort bezeichneten Punkt stehendes großes 'V' vorstellen, das den sichtbaren Kosmos kennzeichnet, in dem was uns erkenntnismäßig zugänglich ist, möglich werden und sich ereignen kann - der 'Möglichkeitsraum'. [...] Innerhalb des Möglichkeitsraumes hat zweitens jedes Ereignis, auch ein lebendes System – dieses in Folge seiner Phylogenese gattungsspezifisch – seinen Möglichkeitsraum; wiederum von einem Punkt im kosmischen Möglichkeitsraum ausgehend und von diesem aus betrachtet, entsprechend seiner Systemzeit ein 'V' bildend.⁹⁶⁹

961 Klafki 1963/1975, S. 43.

962 Vgl. Vygotskij 1987; Kap. 3.2.1; auch die ZdnE ist für Feuser letztlich ein Möglichkeitsraum.

963 Tätigkeitsstruktur, Handlungsstruktur und Sachstruktur. Vgl. u.a. Feuser 2002, S. 284 f.

964 Vgl. Feuser 2002, 2011, 2009, 2013a.

965 Feuser 2013a, S. 289. Die ZdnE ist für Feuser ein Möglichkeitsraum, der sowohl Progression auf individueller Ebene einfordert als auch anspruchsvolle und fordernde fachliche Inhalte, um den nächsten eigenen Möglichkeitsraum konstruieren zu können.

966 Ebd., Abb. 1; siehe in dieser Arbeit auch Abb. 20.

967 Feuser 2009, S. 164.

968 Feuser 2013a, S. 289.

969 Feuser 2009, S. 163.

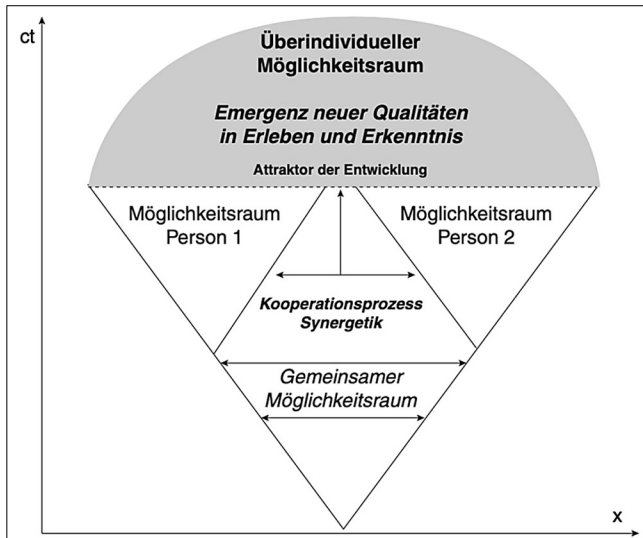


Abb. 19: Überindividueller Möglichkeitsraum (Feuser 2013a, S. 289)

Für den Balladenunterricht bedeutet das, dass der Möglichkeitsraum etwas Privates – im Sinne der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung – ist (*Mikroebene*; Möglichkeitsraum 1 o. 2 in Abb. 19).⁹⁷⁰ Er kann, wenn die *Konstruktion* es zulässt, zu einem gemeinsamen Neuen führen (*Mesoebene*; Gemeinsamer Möglichkeitsraum bzw. Möglichkeit des überindividuellen Möglichkeitsraums). Das Lehr-Lernarrangement sollte dabei auf Kooperation ausgerichtet sein. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass curriculare Unterrichtsinhalte dem Schaffen von Gemeinsamkeit bei Feuser untergeordnet zu verstehen sind.⁹⁷¹ So spricht Feuser auch nicht von Lehr-Lernarrangements, sondern von "Lern-Handlungs-Felder[n]"⁹⁷². Ferner muss die *Makroebene* (Literatur- bzw. Balladenunterricht) reflektiert werden. Wer ist Teil des Raums? Wer kann an den Inhalten im Raum teilhaben?

Gerade aber die Relationalität und Kontextabhängigkeit des Sozialraumes drängen mich, abweichend vom sozialpädagogischen Diskurs, weniger von einem Raum, denn von einem 'Feld' zu sprechen, das einen Möglichkeitsraum zu schaffen vermag.⁹⁷³

970 Feuser nimmt hier Bezug auf den Film "Ursula – oder das unwerte Leben" (1955). Der mehrfach behinderten Ursula wurde über Jahre hinweg soziale Interaktion mit der Umwelt abgesprochen, da ihr Möglichkeitsraum so hoch privat konstruiert war, dass andere Individuen keinen Zugang zu diesem gefunden haben; siehe hierzu auch Anm. 184.

971 Vgl. Feuser 1989, S. 32; Feuser 2009, S. 165. Bsp. Kochen eines Gemüseintopfes.

972 Feuser 2009, S. 165.

973 Ebd., S. 157. Daran weiter angebunden ist die Feld-Theorien von Ziemer (2008; 2020) in Anschluss an Bourdieu.

Nach Feuser entsteht der Raum demzufolge *im* Feld und ist gekennzeichnet von Teilhabe. Wer jedoch Teilhabe an Feldern hat, "hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und wer es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen [...] ab. Diese Faktoren konstruieren in ihrer Dialektik den Möglichkeitsraum".⁹⁷⁴ Dies impliziert, dass ein Lehr-Lernarrangement mit Balladen – als sozialer und bildungsgerechter Raum⁹⁷⁵ – so zu konstruieren ist, dass alle an ihm teilhaben dürfen und unterschiedliche Bedürfnisse "jenseits von Disparitäten"⁹⁷⁶ selbstverständlich sind.

Die fachdidaktische Lesart 'Möglichkeitsraum = Lehr-Lernarrangement' darf nicht die versteckten Dispositive vergessen: Felder sind keine Räume, sondern die '(System-) Position', in dem ein Raum konstruiert wird. Dahinter steht die Annahme, dass Literaturunterricht nicht in luftleeren Räumen stattfindet, sondern im Klassenraum als Mikrosystem "des Zusammenlebens in pluralistischen und sozialen Systemen"⁹⁷⁷. Felder, in denen Möglichkeitsräume als Lehr-Lernarrangements von Lehrer:innen konzipiert werden, lassen sich demzufolge in kleinere (innere) Systeme (z.B. Überzeugung, Vorannahme, Erwartung), und größere (äußere) Systeme (z.B. Zugang zum Literaturunterricht, politisch-juristischer Einfluss⁹⁷⁸) aufteilen. Eine strukturell verwandte Sicht hat Sesink (2008) aus medienpädagogischer Richtung. Er betont, dass sich so mediale "Räume in Räumen aufturn"⁹⁷⁹. Nicht auf alle können (und müssen) Lehrer:innen bzw. Lernbegleiter:innen Einfluss nehmen. Vielmehr geht es um die Reflexion im Feld.⁹⁸⁰

In der Umsetzung gibt es verschiedene 'Konstruktionshürden'. Fachdidaktische Möglichkeitsräume zerbrechen in der praktischen Umsetzung, wenn das Feld nicht berücksichtigt wurde – sodass bspw. am Ende wieder in der Dichotomie von 'den' Starken/Schwachen oder 'den' Schüler:innen mit Förderbedarf im Literaturunterricht gesprochen wird⁹⁸¹. Sie zerbrechen ebenso, wenn Kinder sich im Raum unwohl fühlen, weil bspw. keine Atmosphäre des Willkommenseins vorherrscht. Oder sie nehmen die Ungleichbehandlung wahr, indem sie – auch bei einer gut gemeinten Aufgabendifferenz-

974 Feuser 2009, S. 160. Feuser nimmt hier auch Bezug auf Luhmann.

975 Hier ließe sich Art. 24 als Umsetzung lesen.

976 Dannecker 2020.

977 Naugk et al. 2016, S. 21; siehe hierzu auch Hinz 2002, S. 257; Dannecker 2013, S. 8.

978 Z.B. UN-BRK 2009 und Art. 24, die die Umsetzung rechtlich verankern.

979 Sesink, Werner (2008): Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In: Fromme, Johannes/ders. (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS, S. 13–35, S. 15. Siehe hierzu weiterführend zum Verständnis des Mediums als Möglichkeitsraum aus technikphilosophischer Sicht: Hubig, Christoph (2006): Die Kunst des Möglichen I. Technikphilosophie als Reflexion der Medialität. Bielefeld: transcript, Kap. 5, S. 43–191.

980 Damit ist diese Sicht auf den Möglichkeitsraum anschlussfähig für die Feldtheorie und die Netzwerktheorien; bspw. Ziemer 2020 in Anschluss an Bourdieu.

981 Tenorth 2013, S. 42 nennt dies auch "begrifflichen Einheitssuggestion bei praktischer Differenzkonstruktion".

zierung nach oben – tragisch feststellen müssen, dass sie nie die 'Sternchenaufgabe' erreichen werden oder mit anderen Texten arbeiten müssen als andere Kinder (Balladentext in Leichter Sprache). Kindern ist sehr wohl bewusst, *wie* sie betrachtet werden und *was* ihnen zugetraut wird.⁹⁸² Anstatt den Raum so zu konstruieren, dass alle teilhaben können, bricht der Raum bei diesen Beispielen an Orientierungs- und Handlungsfragen⁹⁸³ und kann nicht zur Zieldimension der überindividuellen Emergenzen⁹⁸⁴ – und der gemeinsamen Erfahrung verschiedener Individuen – mit Literatur führen.

Frickel (2020) überträgt die dreidimensionale Struktur Feusers auf die "zentralen Größen Leser-, Text- und Methodenfaktor"⁹⁸⁵. Der Möglichkeitsraum ist für sie ein Raum,

in dem alle Schüler:innen sich [...] entwickeln können, [...] darüber hinaus [ist] der Entwicklungsstand der Schüler:innen einzubeziehen, wobei es mit Blick auf die Lernenden in Relation zum Gegenstand Literatur sinnvoll erscheint Aufgaben bereitzustellen, die auf alle Tätigkeitsniveaus referieren.⁹⁸⁶

Dieser Anspruch lässt sich nur im offenen Literaturunterricht mit binnendifferenzierenden Aufgaben realisieren. Allerdings fehlt ein Faktor, um das 'Feld im Raum' im inklusiven Literaturunterricht zu fassen. Wenn Leser-, Text- und Methodenfaktor die *Raumfaktoren* der Konstruktion des didaktischen Möglichkeitsraums darstellen, dann ist die innere und äußere *Reflexion von Feldern (Feldfaktor)* in dieser Konstellation. Er nimmt die mehrfache Reflexion der eigenen Konstruktionen in den Blick und versucht *Differenzlinien dieser Felder* zu identifizieren (Abb. 20). Das heißt, die Konstruktion der eigenen didaktischen Konstruktion zu de- und rekonstruieren, um sich *den* Feldern zu nähern, die in der späteren Umsetzung zu Hürden führen *könnten*:

Wie mache ich *Andere anders*⁹⁸⁷ und woran mache ich dies fest?

- Welchen Blick auf *Tätigkeiten* bzw. *-niveaus* lege ich zugrunde? Sind alle Tätigkeiten für mich gleichwertig oder hierarchisiere ich (z.B. Malen als 'einfacherer' Zugang)?
- Welchem:r Schüler:in schreibe ich schon im Vorfeld (unbemerkt) welche Tätigkeit zu?

982 Frickel 2022 macht dies mit einer Illustration aus *Gregs Tagebuch* deutlich.

983 So gibt Danneckers Studie (2014) bereits Hinweise darauf, dass die Orientierung der Lehrer:in Bedeutsamkeit für die inklusive Leitkultur hat. Vgl. Dannecker 2014; Dannecker 2020, S. 3; siehe dazu auch Ainscow 2007.

984 Vgl. Feuser 2013a, S. 289.

985 Frickel 2020, S. 121. Vgl. hierzu auch Frickel 2022, S. 111 f.

986 Ebd., S. 122. Gender-Stern i. Orig. Ausgehend von dem Gemeinsamen Gegenstand.

987 Vgl. Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, Elke/Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Bd. 3). Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 47–62, S. 49. Messerschmidt weist hier auf den Bezug zu einer kritischen Pädagogik der Differenzen und kritisiert insbesondere den Heterogenitätsbegriff. Dieser wird in dieser Arbeit nicht kritisiert, allerdings sind an dieser Stelle weiterführende Bezüge zu einer Pädagogik der Differenzen möglich.

- Welche *Gegenstände* schreibe ich welchem Kind implizit zu? Von welchem Kind erwarte ich bereits im Vorfeld, dass es mit dem Gegenstand wie umgehen kann und welche Antworten antizipiere ich? Wie viel Entscheidungsmöglichkeiten hat das einzelne Kind in der Auswahl auf den Gegenstand? Wie kann der Gegenstand dispermедial gedacht werden, um positives Aufbrechen zu erzeugen und hält mein (Möglichkeits-)Raum diese Kristallisation aus?
- Inwiefern muss *Kompetenz* und mein Kompetenzverständnis reflektiert werden, damit nicht allein kognitives Verständnis im Vordergrund steht? Welche curricularen Restriktionen habe ich in der Modellierung, welche handlungsergänzenden Chancen stehen mir zur Verfügung?

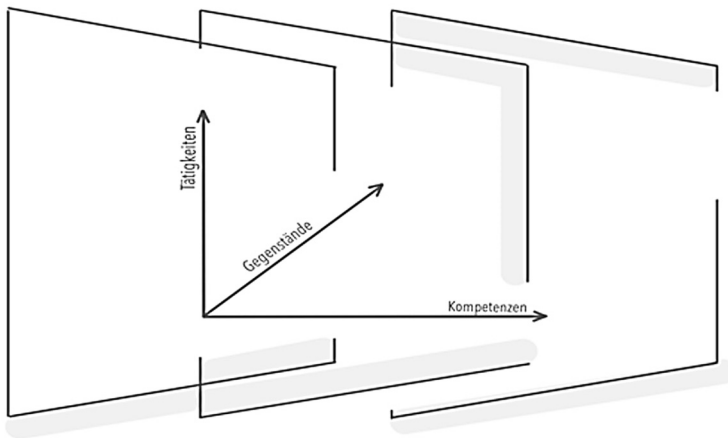


Abb. 20: Differenzlinienkonstruktion

Relativierend muss angemerkt werden, dass immer "andere Wirkungen"⁹⁸⁸ möglich sind und der (Möglichkeits-)Raum immer *unsicher* bleiben wird. Es geht auch nicht darum, alle Differenzlinien aufzulösen, sondern vielmehr sie bewusst und reflexiv in die Modellierung einzubeziehen. Darin liegt die didaktische Chance, den Möglichkeitsraum so zu konstruieren, dass Vielfalt als strukturelle Ressource mitgedacht werden kann und der Blick auf das individuelle Kind (Sonderpädagogik) neben dem den Unterrichtsgegenstand betonenden Blick (Fachdidaktik) überhaupt 'Raum für Möglichkeiten' lassen kann. Das bedeutet ebenso, dass ein Möglichkeitsraum nur *ein* Raum ist. Er ist nie 'fertig', sondern immer nur *eine* gegenwärtige und ambivalente Realisierung seiner selbst – *ein(e) Möglichkeitsraumkonstruktion*. Es geht also darum, sich der reflexiven und mehrdimensionalen Konstruktion von *inklusiven* Arrangements⁹⁸⁹ bewusst zu sein und offen

988 Weiß 2021, S. 1889.

989 In der radikalen Sichtweise würde inklusiver Literaturunterricht dann nicht mehr notwendig sein, wenn Inklusion erreicht ist. An dieser Stelle wäre auch Inklusion kein notwendiger gesellschaftlicher Prozess mehr. Diese Diskussion führt u.a. in die Frage wie die

für die sonderpädagogische Perspektive in der De- und Re-Konstruktion zu sein. Dies sieht Frickel (2020) ähnlich:

Für die theoretische Grundlegung und unterrichtspraktische Konkretisierung eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts erscheint die Zusammenführung fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektiven [...] produktiv, da in der interdisziplinären Perspektive bislang z. T. nicht ausgeschöpftes Potenzial des Literaturunterrichts und damit weitere unterrichtliche Möglichkeiten sichtbar werden.⁹⁹⁰

Ihre Sicht ist an dieser Stelle jedoch *inklusionsorientiert*⁹⁹¹ und noch nicht inklusiv. Ein Lehr-Lernarrangement kann in der Entwicklung nicht zum Möglichkeitsraum werden, wenn Strukturlogiken oder Differenzlinienkonstruktionen nicht reflexiv berücksichtigt werden. Das bedeutet mitnichten, dass alle Linien lösbar oder vermeidbar sind – es gilt sie jedoch differenzsensibel zu reflektieren. Eine ähnliche Betrachtung hat Boger (2015; 2019), die metaperspektivisch auf Inklusion als "Trilemma"⁹⁹² verschiedener institutioneller Plateaus blickt, die Knotenpunkte Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion bestimmt und feststellt, dass es nicht um das Erreichen aller Paradigmen geht, sondern viel mehr um die Reflexion und das Wissen um die (teils widersprüchlichen) Gelenkstellen.⁹⁹³ Diese Arbeit geht letztlich auch von einem Plateau aus und legt ihren Schwerpunkt in der Balance von Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Es bleibt jedoch auch nur *eine* Sicht auf inklusiven Literaturunterricht. Der Möglichkeitsraum ist in diesem Verständnis ein reflexiver *Konstruktionsbegriff* für die Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements. Das Ziel ist dabei jedoch nicht nur das Entwerfen, sondern auch das Erproben. Um das Arrangement zu entwickeln – und damit den Unterrichtsgegenstand 'lernbar' zu machen – werden daher im folgenden Schritt *Design-Prinzipien* aufgestellt, die handlungsleitend sind.

3.2 Zentrale Design-Prinzipien

Design-Prinzipien sind sowohl als die theoretische Verdichtung als auch die kreativen Impulsgeber zu verstehen, um das Lehr-Lernarrangement zu entwickeln. In diesem Ka-

Sonderpädagogik als Disziplin zu verorten sei, wenn sie mit anderen Disziplinen verschmelzen würde (z.B. Fachdidaktik). Diese Diskussion um *disziplinäre Identität* führt an dieser Stelle zu weit und findet daher nur Erwähnung. Siehe hierzu weiterführend u.a. Biewer 2017, S. 30 ff; 208 ff.

990 Frickel 2020, S. 129.

991 Siehe hierzu auch Frickel 2022, S. 104; Frickel 2024.

992 Boger 2015; 2019.

993 Vgl. Boger 2015; 2019; auch im Rahmen der Möglichkeiten von Lehrer:innen zu reflektieren. Einzellehrer:innen haben keinen unmittelbaren Einfluss auf die grundlegende äußere systematische Selektion des Schulsystems, die bildungspolitische Einrichtung oder Auflösung von (Beschäftigten-)Werkstätten oder Förderschulen, finanzielle elterliche Entscheidungen o.ä. Sie können jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf das Differenzliniensystem einwirken (z.B. Begleitung bei Schulübergangsempfehlungen, Sprachsensibilität, Potenzialorientierung).

pitel werden die *fünf allgemeinen Design-Prinzipien* dieser Arbeit erläutert. Sie sind handlungsleitend für die Struktur und Aufgaben und konkretisieren und leiten damit den Entwicklungsprozess. Sie sind nicht hierarchisch zu verstehen, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Funktion bzw. Rolle im Forschungsvorhaben. Sie sind für die gesamte Entwicklungsforschungsarbeit von Relevanz. Im Anschlusskapitel wird ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit geklärt (Kap. 3.3). In einem späteren Kapitel werden sie in Beziehung zu den Design-Zyklen dargestellt (Kap. 4.2). In den Ergebniskapiteln stellen sie eine wichtige Abgleichs- und Entwicklungsdimension dar (Kap. 6.2.2; 7.2.2; 8.2.2; 8.4.2).

Tab. 3: Design-Prinzipien zur Entwicklung des Lehr-Lernarrangements

#1	Inklusion: Potenzialorientierung
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Ballade und Film
#4	Lernen: Transformation und Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens

#1 Inklusion: Potenzialorientierung

Die Betonung des Bildungsbegriffs ist ein Kern der vorliegenden Arbeit, ungleich zum latent dominanten Begriff der (sonderpädagogischen) Förderung. Die potenzialorientierte Sichtweise, in Bezug auf Böing/Terfloth (2013), Leiß (2019) und Dannecker (2020), ist dabei maßgeblich. Für die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements soll dies keine Ignoranz von diagnostiziertem Förderbedarf bedeuten, allerdings wird dieser auch nicht überbetont. Es ist selbstverständlich, dass es unterschiedliche Lerner:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen gibt. Es gibt nicht 'das I-Kind' oder 'die' Starken vs. 'die' Schwachen, sondern per se unterschiedliche Schüler:innen.

Dies geht mit wertschätzender Reflexion für Unterschiedlichkeit "jenseits von Disparitäten"⁹⁹⁴ und einer "Entdramatisierung"⁹⁹⁵ des sonderpädagogischen Förderbedarfs einher, damit die Potenzialorientierung im Fachunterricht nicht an einer (indirekten) Zwei-Gruppen-Theorie zerbricht.⁹⁹⁶ Ferner ist nicht der interindividuelle Vergleich Kern der Betrachtung, sondern die intraindividuelle Entwicklung – die Zone der nächsten Entwicklung⁹⁹⁷ des einzelnen Kindes – und damit die Selbstverständlichkeit von unterschiedlichen Zielen, Tempi und Entwicklungsschritten. Es gilt demzufolge die "Normalvorstellungen eines (gymnasial-)philologisch formierenden Literaturunterrichts aufzubrechen"⁹⁹⁸, um der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nachzukommen.

994 Dannecker 2020.

995 Siedenbriedel 2014, S. 23–24.

996 Vgl. Leiß 2019.

997 Vgl. Vygotskij 1987.

998 Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 220.

Wenn Inklusion ein Design-Prinzip ist, gilt es ein vertrauensvolles und barrierefreies Arrangement zu schaffen, das kognitive Belastung vermeidet, Vielfalt als Bereicherung versteht und kooperativen Austausch der Lerner:innen anstrebt.⁹⁹⁹

#1 Potenzialorientierung

Das erste Design-Prinzip bezieht sich auf die *bildungstheoretische Ebene inklusiven Literaturunterrichts*. Es berücksichtigt bei der Entwicklung des Lehr-Lernarrangements die selbstverständliche Unterschiedlichkeit der Lerner:innen als Ressource.

#2 Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang

Betrachtet man das erste Prinzip als Meta-Ebene, wird nun der Blick auf den inklusiven Fachunterricht mit einem konkreten Gegenstand geworfen – Balladen. Balladenunterricht wird in dieser Arbeit aus anthropologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive gelesen. Balladendidaktik ist in Anlehnung an Staiger (2007; 2021) Teil einer Balladenkulturdidaktik. Alle Schüler:innen sind an Individuation, Sozialisation und Enkulturation von Literatur¹⁰⁰⁰ heranzuführen. Und *alle* Schüler:innen haben das Recht, mit und über Balladen – als Kulturgüter – zu lernen.

Es muss dabei beachtet werden, *wer* umformen 'darf'. Wenn ein Teil der Klasse mit bereits transformierten Vereinfachungen lernt, weil einigen Schüler:innen das kognitive Verständnis abgesprochen wird, und Schüler:innen dadurch Ungleichheit erleben und/oder diese spürbar wahrnehmen, kann kaum von Bildungsgerechtigkeit gesprochen werden. Ferner darf der Möglichkeitsraum nicht schon bei der Auswahl des Gegenstands zerbrechen. Wiprächtiger-Geppert stellt bereits 2009 heraus, dass es eine "versteckte Kopplung zwischen wenig ausgebildeter Lesekompetenz und der Annahme, dass Übertragungsleistungen den Schülern nicht zuzumuten sind"¹⁰⁰¹ gibt. Ob Schüler:innen mit Förderbedarf Literatur 'können', ist aus heutiger Forschungssicht als überholt einzustufen.¹⁰⁰² Dass dabei gerade Balladen für den inklusiven und medialen Raum geeignet sind, ist indessen von verschiedenen Autor:innen angemerkt worden.¹⁰⁰³ Dieses Design-Prinzip hebt daher, angelehnt an Baumann/Müller (2016), hervor, dass Balladen für den inklusiven Literaturunterricht geeignet sind, gerade weil sie komplex sind und damit unterschiedlichen Lerner:innen unterschiedliche Zugriffe ermöglichen können. Sie bieten sich damit für positive prismatiche Aufbrechung und damit dispermediale Settings an (siehe dazu auch #4).

999 Dies schließt an die Betrachtung von *Universal Design for Learning* an. Siehe hierzu weiterführend Fisseler, Björn (2015): Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven. In: Recht & Praxis 2, S. 45–51.

1000 Vgl. Abraham 2015.

1001 Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 240.

1002 Vgl. Volz 2004; Mathern 2014; Groß-Kunkel 2017; Wilke 2016; Dannecker/Groß-Kunkel 2019; Thäle 2021.

1003 Siehe hierzu u.a. Frederking 2008a; von der Groeben 2008, 2011; Hennies/Ritter 2015, S. 266; Dannecker 2020, S. 44; Dube/Führer 2020, S. 14.

#2 Balladenzugang

Das zweite Design-Prinzip bezieht sich auf den *Literaturunterricht mit Balladen*. Es hebt hervor, dass Balladen kulturelle Güter sind, auf die alle Schüler:innen gleichermaßen Anspruch haben. Gerade weil Balladen derart komplex sind, bieten sie die Chance, dass unterschiedliche Lerner:innen unterschiedlich auf sie zugreifen können.

#3 Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Ballade und Film

Balladen sind zweifelsfrei kanonisierte literaturunterrichtliche Unterrichtsgegenstände. Für den inklusiven Balladenunterricht wird jedoch keine Gattungstrias angenommen, sondern eine *Gattungstetraktys* (Vierheit), die den Film als vierte fiktionale Großgattung der Literatur¹⁰⁰⁴ strukturell mitdenkt. Die Ballade wird damit als Gattungshybrid nach Conrad (2014; 2017) verstanden. Es geht nicht um die Abschaffung der Trias, sondern um die Ergänzung für einen Balladenunterricht hinsichtlich der Paradigmen Inklusion und Digitalität.¹⁰⁰⁵

Gerade weil derart viele mediale Realisierungsformen¹⁰⁰⁶ von Balladen vorliegen, ist es erforderlich, den Anforderungen einer bildliteralen Welt zu begegnen. Medien- und Wahrnehmungsbildung, im Sinne einer *Critical Narrative Literacy*¹⁰⁰⁷ mit dem Meta-Ziel einer *diversitätssensiblen Handlungsfähigkeit* (Agency), und der Umgang mit audiovisuellen Dispositionen sind damit bedeutsam. Zugleich soll dem latent dominanten, jedoch inhaltlich nicht kongruenten Bild zum heutigen Gattungsverständnis, der Überbetonung der Goethe'schen Idee der Ballade als "lebendige[s] Ur-Ei"¹⁰⁰⁸, konstruktiv begegnet werden. Das Modell von Lewald-Romahn (2021) zur medialen Balladenanalyse (Abb. 9) fließt dabei in die Gestaltung des Arrangements mit ein, da es einen ersten Bezugspunkt von Ballade und Film darstellt.

#3 Tetraktys

Das dritte Design-Prinzip *spezifiziert den Lerngegenstand strukturell aus*. Der Film wird in der Gattungskonstruktion der Ballade mitgedacht, um bildliterale Anforderungen, mediale Realisierungsformen und audiovisuelle Dispositive zu berücksichtigen – im Sinne des Einbezugs des multimodalen Erzählens.

1004 Vgl. Kern 2012, S. 219; Kepser/Abraham 2016, S. 52; Kammerer/Maiwald 2021, S. 11.

1005 Vgl. Frickel/Kagelmann 2016; 2019; aus literaturdidaktischer Perspektive Dannecker 2021; Anders 2020, 2021.

1006 Für den inklusiven Literaturunterricht bspw. von Kruse 2016 und Demi/Anders 2020 hervorgehoben.

1007 Siehe dazu auch Dannecker, S. 109.

1008 Goethe 1821/1996, S. 400.

#4 Lernen: Transformation und Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung

Transformation ist in diesem Design-Prinzip ein methodischer Schlüsselbegriff. Der Transformationsbegriff wird in Nachbardisziplinen¹⁰⁰⁹ bereits verhandelt, in der Fachdidaktik ist er noch nicht vollständig verortet, obgleich er sich bereits in einschlägigen Positionspapieren¹⁰¹⁰ findet und schon länger fachdidaktisch zu 'schwelen' scheint.¹⁰¹¹ Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht¹⁰¹² ist eine über zwanzig Jahre bewährte Unterrichtsmethodik, die den eigentätigen, partizipativen und kreativen Umgang – mit rezeptionsästhetischen Vorannahmen in der Traditionslinie der vorstellungsbildenden Literaturdidaktik¹⁰¹³ – im Literaturunterricht betont. In dieser Arbeit wird Transformation als *ausdifferenzierte* Ebene verstanden. Das Innovative ist, dass er die individuelle und emotionale Partizipation und Handlungsfähigkeit methodisch einbezieht (Metamorphose, individuelle Entwicklung der Raupe zum Schmetterling; Abb. 6; Tab. 1).

Die *Dispermediale Didaktik* bewegt sich an der Schnittstelle des Symmedialen Deutschunterrichts¹⁰¹⁴ und der multimodal orientierten Literaturdidaktik^{1015, 1016}. Sie benötigt das Attribut 'inklusiv' nicht, da sie den Literaturunterricht per se als (Möglichkeits-)Raum unterschiedlicher Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen versteht. In ihrem Zentrum intensiviert sie den individuellen Zugriffsweg über 'positive prismatische' Aufbrechung des (Unterrichts-)Gegenstands durch Material/Medien – metaphorisch angelehnt an die Farbvielfalt der Lichtbrechung eines Prismas in einem Kaleidoskop – und die ganzheitliche Differenzlinienreflexion. Damit werden die Gegenstandskomplexität, die Aneignungs- und die Ergebnisvielfalt als Ressourcen betrachtet. Das bedeutet, dass dispermedialer Literaturunterricht einen weiten Text- und Medienbegriff zu Grunde legt und literarästhetisches und filmästhetisches Verständnis nicht ausschließlich an Schriftlichkeit koppelt. Dispermedialer und transformativer Literaturunterricht will – unter der Zielperspektive einer *diversitätssensiblen Agency* und einer *Critical Narrative Literacy*¹⁰¹⁷ – die (mediale) Partizipation im Umgang mit audiovisuellen Dispositiven betonen. Gleichzeitig wird die individuell und mediale Partizipation des:r Einzelnen in den Blick genommen, die bereits in den bildungsbezogenen Papern

1009 Siehe hierzu u.a. Mezirow 2009; Koller 2016; 2018; Laros/Fuhr/Taylor (Hrsg.) 2017; Kerres 2018, 2021; Yacek/Rödel/Karcher (Hrsg.) 2020.

1010 Vgl. MKR MSB 2019, S. 4; KLP 2021, S. 29; KMK b 2021, S. 17.

1011 Siehe hierzu u.a. Müller-Michaels 1999; Abraham 2000; Dehn 2007.

1012 Vgl. u.a. Spinner 2006a; 2013; Haas 2015.

1013 Siehe hierzu u.a. Spinner 1995; Köppert 1997; Köster 1997; Sowa/Glas/Miller (Hrsg.) 2014; Abraham/Glas 2016.

1014 Vgl. Frederking 2004; 2006; 2008a u.a.

1015 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2021.

1016 Vgl. Kap. 2.3.2.2.

1017 Dannecker 2020.

der KMK berücksichtigt wird.¹⁰¹⁸ Damit berücksichtigt dieses Design-Prinzip die Forderungen nach "Zentrale[n] Entwicklungsbereiche[n] für das Lernen in der digitalen Welt"¹⁰¹⁹ und nach gemeinsamer Prozessgestaltung, Verantwortung und Handlungsfähigkeit (Agency).¹⁰²⁰

#4 dispermedial und transformativ

Das vierte Design-Prinzip bezieht sich auf die *unterrichtskonzeptionelle und methodische Entwicklung des Lehr-Lernarrangements*. Es betont individuelle Zugriffsmöglichkeiten für unterschiedliche Lerner:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Dispermediale Didaktik meint die positive prismatische Aufbrechung eines Unterrichtsgegenstands durch Material/Medien – wie in einem Kaleidoskop – in einem auf Transformation ausgelegten Unterricht und nutzt einen weiten Text- und Medienbegriff.

#5 Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens

Die Balladenanalyse wird in der Sek. I zumeist schriftlich und in Einzelarbeit gedacht. Für eigene ästhetische Beobachtungen, inter-/intratextuelle Verknüpfungen bleibt selten Raum. Das fünfte Design-Prinzip betont daher für die Entwicklung des Möglichkeitsraums den Austausch von individuellen und gemeinsamen Erfahrungen, Beobachtungen und Assoziationen. In der *Analysekultur* "des Mit-Teilens und des Mit-Einander-Teilens – in der sozialen Eingebundenheit offenbaren sich die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede"¹⁰²¹ im Umgang mit der Ballade. In der Fachdidaktik wird dies zumeist unter dem Begriff der Anschlusskommunikation gefasst – sie ist an dieser Stelle jedoch abzugrenzen. Anschlusskommunikation meint die "kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten in sozialen Gruppen"¹⁰²². Damit wird zwar die grundlegende Verständigung von Rezipient:innen über ein Medienangebot¹⁰²³ gefasst, allerdings noch nicht die selbstverständliche Haltung, Unterschiedlichkeit als Ressource in dem Prozess wahrzunehmen und strukturell einzubeziehen. Analyse(-situationen) wird/werden zudem noch immer rasch an die Schriftlichkeit gekoppelt.

Die *Balladenanalyse* wird als *gemeinsame mediale Balladentransformation* verstanden. Vor allem die sozial-emotionale Entwicklung, die durch Austausch in sozialer Eingebundenheit gefördert werden kann, ist von Bedeutung.¹⁰²⁴ Die Betrachtung der Lerngemeinschaft wird damit als Ressource für gemeinsames und individuelles Wach-

1018 Vgl. MKR MSB 2019, S. 4; KLP 2021, S. 29; KMK b 2021, S. 17.

1019 MSB NRW b 2022.

1020 Vgl. ebd.

1021 Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 217.

1022 Kepser/Abraham 2016, S. 120.

1023 Vgl. Trolley, Melanie (2020): Anschlusskommunikation. In: KinderundJugendMedien.de. Erstveröffentlichung: 18.03.2020, <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/3920-anschlusskommunikation> [22.04.2024].

1024 Vgl. Biewer/Böhm/Schütz 2015, S. 17.

tum verstanden.¹⁰²⁵ Das Design-Prinzip versteht sich gleichzeitig als Konnex für kompetenzorientierte literarische Unterrichtsgespräche.

#5 Analysekultur

Das fünfte Design-Prinzip spezifiziert den *Lerngegenstand* aus – es geht um die Balladenanalyse im Lehr-Lernarrangement. Es betont den *Austausch* und sieht das Potenzial in gemeinsamen Analyseprozessen, um miteinander und voneinander zu lernen und emergente Möglichkeitsräume anderer zu betreten. Die Balladenanalyse wird daher als *gemeinsame mediale Balladentransformation* verstanden.

3.3 Bedeutung der Design-Prinzipien für die vorliegende Arbeit

Die vorgestellten fünf handlungsleitenden Design-Prinzipien werden als aufeinander bezogen verstanden, um das Lehr-Lernarrangement als Möglichkeitsraum forschungsleitend zu entwickeln. Sie sind gleichwertig bedeutsam, sie unterscheiden sich jedoch in ihren Einsatzbereichen bzw. Funktionen im Prozess der Entwicklungsarbeit.

Das erste Design-Prinzip – *#1 Potenzialorientierung* – bezieht sich auf den inklusiven Literaturunterricht im Allgemeinen. Es begründet eine potenzialorientierte Sichtweise auf Inklusion im Literaturunterricht und zeigt die grundlegende theoretische und empirische Ausrichtung an, um das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsprogramm durchzuführen. Zugleich festigt es die wertschätzende Haltung und begründet das Rahmenverständnis für eine inklusive Balladenkulturdidaktik.

Das zweite Design-Prinzip – *#2 Balladenzugang* – spezifiziert den inklusiven Balladenunterricht aus. Dazu gehört auch die theoretische Verortung und Feld-Reflexion, um ihn als *Möglichkeitsraum* ausgestalten zu können. Es bezieht sich auch auf die Auswahl der Balladen. Die ersten zwei Design-Prinzipien bilden damit eine grundlegende Rahmung in Theorie und Empirie für inklusiven Literaturunterricht in der Digitalität.

Das dritte Design-Prinzip – *#3 Tetraktys* – spezifiziert den Lerngegenstand (Ballade) fachwissenschaftlich aus, um den Film als vierte Großgattung selbstverständlich mitzudenken. Das Ziel ist Medienkompetenz, um bildliterale Anforderungen und die Reflexion audiovisueller Dispositive einzubeziehen. Der Einfluss dieses Prinzips zeigt sich in der Re-Konstruktion des Gattungsverständnisses, das sich wiederum in der Gestaltung des Arrangements niederschlägt.

Das vierte Design-Prinzip – *#4 dispermedial und transformativ* – meint die unterrichtskonzeptionelle und methodische Verortung. Dispermedialität meint die positive (Licht-)Brechung (Dispersion) durch den Unterrichtsgegenstand, mittels Material/Medien, um individuelle Zugriffe zu ermöglichen. Transformation bezieht dabei, im Anschluss an eine produktionsorientierte Unterrichtsgestaltung, nicht allein die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern auch das individuelle Wachstum mit ein (Metamorphose der einzelnen Raupe, Abb. 6, Tab. 1). Es bezieht sich auf die Aufgabengestaltung.

1025 Diese Perspektive schließt weiterführend an *Universal Design for Learning* an.

Das fünfte Design-Prinzip – #5 *Analysekultur* – bezieht sich auf den methodischen Umgang mit dem Lerngegenstand. Auch dieses Design-Prinzip ist maßgeblicher Teil der Aufgabengestaltung. Während das dritte Prinzip vor allem die fachwissenschaftliche Strukturierung meint, zielen das vierte und fünfte Prinzip vor allem auf die fachdidaktische Modellierung ab. Das vierte und fünfte Design-Prinzip sind dabei maßgeblich an der unterrichtskonzeptionellen und methodischen Strukturierung beteiligt, wohingegen das dritte den Lerngegenstand indirekt leitet. Gleichzeitig sind die Design-Prinzipien nie als vollständig trennscharf zu verstehen, sondern vielmehr als fließend ineinander übergehend zu greifen. Diese Ebenen werden in Abb. 21 visualisiert.

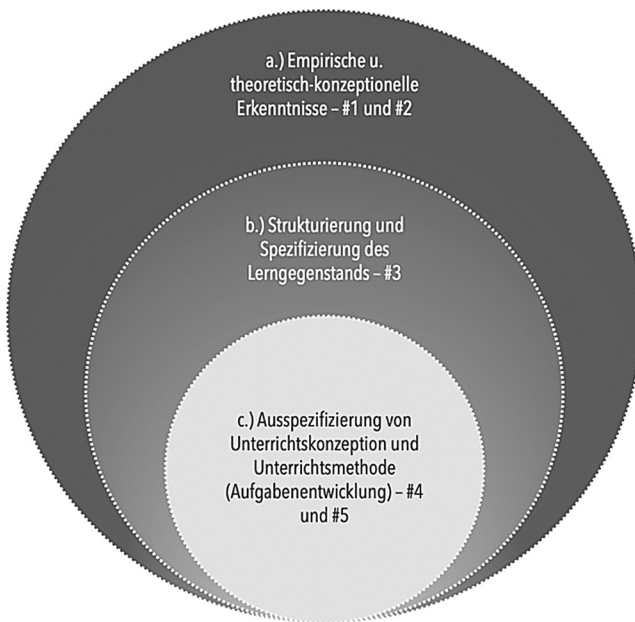


Abb. 21: Ebenen der handlungsleitenden Design-Prinzipien

Mit Bezug auf das Gemälde von Kaulbach, das als Visualisierungshilfe in Kap. 2.2.4.4 einbezogen wurde (Abb. 6), lässt sich folgender Zusammenhang ziehen: #1 und #2 sind als grundlegende Rahmung im nicht-sichtbaren Teil verortet und verbinden das Dickicht (z.B. Wurzeln). #3 stellt den Bildhintergrund dar. #4 bezieht sich auf die individuellen Raupen bzw. Schmetterlinge (Metamorphose) und ihre unterschiedlichen Positionen auf den Ästen. #5 meint die Begegnung von verschiedenen Raupen/Schmetterlingen auf eben diesen Ästen und das Wechseln der Äste. Damit wird die Begegnung emergenter Möglichkeitsräume (Mikro-Ebene) im Lehr-Lernarrangement als Möglichkeitsraum (Meso-Ebene) *ermöglicht*, um so neue Perspektiven auf den Lerngegenstand (Ballade) zu eröffnen.

C Methodologische und methodische Entscheidungen

4 Entwicklung eines theoriegeleiteten Lehr-Lernarrangements

Die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements, von der ersten Idee bis zum Klasseneinsatz, ist ein langer Prozess.¹⁰²⁶ Die Lehr-Lern-Forschung musste sich in der Vergangenheit immer wieder der Kritik stellen, dass eine breite Kluft zwischen Forschung und täglicher Praxis bestünde.¹⁰²⁷ Es wurde deshalb immer wieder eine intensivere Ausrichtung auf die Unterrichtspraxis gefordert und eine engere Verzahnung beider Domänen – sowohl von der Seite der Wissenschaftler:innen als auch von der Seite der Praktiker:innen¹⁰²⁸. Die vorliegende Arbeit befindet sich an der Schnittstelle von Entwicklung und Forschung – an der "juxtaposition of the words design and experimentation"¹⁰²⁹. Damit wird eine methodologische Ausrichtung gewählt, die diese Position im Erkenntnisprozess unterstützt. Sie zielt auf didaktisches Design als *Entwicklungsprozess* ab und ist zugleich ein qualitativer *Forschungszugriff* durch sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in 'Design-Experimenten': *Design-based Research (DBR)*¹⁰³⁰ – *Entwicklungsforschung*. Die forschungsprogrammatische Ausrichtung erfolgt dabei entlang eines eigenen methodischen Modells, das sich an das Dortmunder Modell fachdidaktischer Entwicklungsforschung¹⁰³¹ sowie an Reeves (2000) anlehnt – das *DiaMan-En-Modell*.

1026 Vgl. Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 9–24, S. 17.

1027 Vgl. The Design-Based Research Collective 2003, S. 5: "educational research is often divorced from the issues of everyday practice"; schon in den fünfziger Jahren bezieht sich Cronbach (1957) auf diese Problematik. Vgl. Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 33(1), S. 52–69, S. 57 f. Siehe hierzu weiterführend Cronbach, Lee J. (1957): The two disciplines of scientific psychology. In: American Psychologist 12, S. 671–684; Bereiter, Carl (2002): Design research for sustained innovation. In: Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society 9(3), S. 321–327.

1028 Vgl. De Jong et al. 1999; Burkhardt/Schoenfeld 2003; Prediger et al. 2012, S. 452.

1029 Bannan-Ritland, Brenda (2003): The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. In: Educational Researcher 32(1), S. 21–24, S. 21.

1030 Im Folgenden mit DBR abgekürzt.

1031 Vgl. Prediger/Link 2012; Prediger et al. 2013; 2015; 2016; Dube/Prediger 2017.

Das Ziel dieses Abschnitts ist die Darstellung der Forschungs- und Entwicklungsfragen (Kap. 4.1) und der einzelnen Design-Zyklen für die Umsetzung (Kap. 4.2). Da das Design-Prinzip #2 *Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang* (Kap. 3.2; 4.2.3) insofern eine Besonderheit darstellt, als es die Textauswahl für die Design-Experimente bedingt, wird das Balladenkorpus sachanalytisch in Bezug zu den Design-Zyklen diskutiert (Kap. 4.2.4).

4.1 Forschungs- und Entwicklungsfragen der vorliegenden Arbeit

*"Occurs in the buzzing, blooming confusion of real-life settings where most learning actually occurs"*¹⁰³²

In dieser Arbeit ist die Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum, einschließlich seiner Erprobung, Auswertung und der Rückführung der Ergebnisse in die lokale Theoriebildung, für eine inklusive Balladenkulturdidaktik im Fokus der Betrachtung. Im ersten Abschnitt dieser Arbeit wurde herausgestellt, dass das gegenwärtige Gattungsverständnis der Ballade, ausgerichtet am Ur-Ei, für eine inklusive und medial gedachte Balladenkulturdidaktik nicht ausreichend ist. Das Innovative dieser Arbeit ist zum einen die Verbindung von Ballade und Film, zugunsten eines neuen Gattungsverständnisses, und zum anderen die fachdidaktisch-sonderpädagogische Ausrichtung einer dispermedialen und transformativen Literaturdidaktik. Einleitend wurde bereits angedeutet, dass sich diese Arbeit als *Entwicklungsforschungsarbeit* versteht und sich somit an der Schnittstelle von Entwicklung und Forschung befindet. Aus diesem Sachstand heraus kann ein *Forschungs- und Entwicklungsinteresse* formuliert werden:

Das *Forschungsinteresse* bezieht sich auf das Begründen einer inklusiven Balladen(kultur-)didaktik, unter Rückbezug auf den Transformationsbegriff und die neue Dispermediale Didaktik. Sie bezieht sich auf den Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand in der fachdidaktischen Theorieentwicklung:

Inwiefern kann filmästhetisches Lernen, im Sinne einer formal-ästhetischen und narrativen Auseinandersetzung mit dem Text und seiner audiovisuellen Gestaltung medialer Dispositive (Critical Narrative Literacy), mit dem analysierenden Balladenunterricht zusammengedacht werden?

Wie kann die Komplexität des Gegenstands 'Ballade' durch Material/Medien im positiven Sinne 'aufgebrochen' werden (Dispermedialität), damit allen Schüler:innen literar- und filmästhetisches Lernen ermöglicht wird (gemeinsame mediale Balladentransformation)?

Zugleich verfolgt die vorliegende Arbeit ein *Entwicklungsinteresse*. Die Unterrichtsgestaltung bzw. der Umgang mit dem Lerngegenstand soll in einem Lehr-Lernarrangement konkretisiert werden, um eine "Lösung eines didaktischen Problems zu leisten und

1032 Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: The Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 1–14, S. 4.

[...] Theorien hervorzubringen, die zwar kontextgebunden, aber für eine übergreifende Praxis relevant sind"¹⁰³³:

Wie muss das Lehr-Lernarrangement als Möglichkeitsraum gestaltet werden, damit dieses in einer inklusiven Schüler:innengruppe – mit Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen – eingesetzt werden kann?

Inwiefern kann das Modell zur medialen Balladentransformation in diese Entwicklung sensuell (haptisch, visuell, etc.) eingebunden werden und die Schüler:innen im Zugriff unterstützen?

Beiden Perspektiven liegt die Annahme von theoretischem und praktischem Re-Design zu Grunde. Entwicklung und Forschung werden damit weder kompetitiv (Forschung vs. Praxis), noch einander nach-/vorgeordnet (Forschung mit Praxis oder Praxis mit Forschung) oder als einander gegenüberstehend (Forschung neben Praxis oder Praxis neben Forschung) im Forschungsdesign betrachtet. Sie werden als gleichwertig, einander ergänzend, sich unterstützend und wechselseitig aufeinander bezogen angesehen (Forschung *und* Praxis bzw. Praxis *und* Forschung). Die Beantwortung dieser Fragen stellt zugleich die Weiterentwicklung der lokalen Theoriebildung dar, den Ausblick für weiterführende Forschungsfragen sowie den Einbezug des Lehr-Lernarrangements. Diese Summe bildet ein *Kaleidoskop* an Antworten und Anschlussfragen einer inklusiven Balladenkulturdidaktik (Kap. 9).

4.2 Forschungsmethodische Begründung und Darstellung der Design-Zyklen

Die grundlegende Anbindung an eine praxisorientierte Forschungsprogrammatis ergibt sich in dieser Arbeit durch die verhandelten Entwicklungs- und Forschungsfragen. Es geht nicht um den quantitativen Vergleich von Lernwirksamkeit oder den Lernvergleich (Prä-Post-Testing).¹⁰³⁴ Es werden keine Klassen oder der Lernstand eines einzelnen Kindes zu unterschiedlichen Messzeitpunkten verglichen.¹⁰³⁵ Reine Effektbeschreibung der Lehr-Lernforschung würden kaum zu adäquaten Aussagen über Lernprozesse führen. Der Fokus liegt auf der "Binnenstruktur"¹⁰³⁶ im Lernprozess mit und über Balladen.

1033 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2022): Forschungsansatz: Design-Based Research. Fortbildungszentrum Hochschullehre, https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse_5 [22.04.2024].

1034 Vgl. Dube/Prediger 2017, S. 5. Prä-Post-Designs, Interventions- oder Vergleichsstudien sind nicht für das vorliegende Projekt geeignet, da der wechselseitige Entwicklungsprozess im Blick ist.

1035 Dieses Vorgehen entspräche einer Vergleichs-/Interventionsstudie oder einer Einzelfalldatenanalyse.

1036 Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne/Ralle, Bernd (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, Michael/Prediger, Su-

Die vorliegende Arbeit ist aus diesem Grund *qualitativ* ausgerichtet und es wurde sich forschungsmethodisch für eine Ausrichtung an der Entwicklungsforschung entschieden.

Design-based Research (DBR) (dt. *Entwicklungsforschung*) ist kein feststehender Begriff, sondern viel mehr ein "common label for a family of related research approaches with internal variations in aims and characteristics"¹⁰³⁷. DBR ist "not so much an approach as it is a series of approaches"¹⁰³⁸ und vernetzt Ansätze aus diversen Wissenschaftsdisziplinen.¹⁰³⁹ DBR-Ansätzen gemein ist, dass sie sich diesem Vorwurf stellen und ihn als Kerncharakteristik einbeziehen. Das bestehende Bildungsproblem¹⁰⁴⁰ bildet den Anfangspunkt für ein Forschungsvorhaben, die Ergebnisse der Forschung fließen wiederum in die Theorie ein.¹⁰⁴¹ Es wird zum wechselseitigen Ausgangspunkt für Theorie und Praxis.¹⁰⁴² In den Design-Prozess fließen gleichermaßen theoretische und empirische Erkenntnisse sowie kreative Impulse als Design-Prinzipien¹⁰⁴³ mit ein, die sukzessive evaluiert und verändert werden, um wiederum in die Theoriebildung rückwirken zu können.¹⁰⁴⁴ Theoretische und praktische Perspektiven werden nicht nur miteinander verzahnt, sondern in *einem* Forschungsprozess systematisch zusammengedacht und rückgekoppelt, um Synergien für beide Seiten zu erzeugen.

sanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 25–42.

- 1037 Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (2006): Introducing educational design perspective. In: Dies. (Hrsg.): Educational Design Research. Routledge: London/New York, S. 3–7, S. 4; siehe dazu auch Barab/Squire 2004, S. 2.
- 1038 Barab/Squire 2004, S. 2.
- 1039 Vgl. Rodgers, Paul A./Yee, Joyce (Hrsg.) (2015): The Routledge Companion to Design Research. London/New York: Routledge. Der Band bietet einen guten interdisziplinären Überblick.
- 1040 Vgl. Kelly, Anthony E. (2013): When is design research appropriate? In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. 3. Auflage, S. 134–151, S. 138. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf [22.04.2024]; Reinmann, Gabi (2014a): Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org (April 2014). In: Dies. (Hrsg.): Reader zu Design-Based Research (DBR), S. 93–100, S. 93. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [22.04.2024].
- 1041 Vgl. Reinmann 2017, S. 51.
- 1042 Vgl. ebd.
- 1043 Vgl. Bakker 2018, S. 52 ff; Bakker 2019; Kap. 3.2; 3.3.
- 1044 Vgl. Reinmann 2017, S. 51 ff; Plomp, Tjeerd (2010): Educational Design Research: an Introduction. In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. 3. Auflage, S. 9–36, S. 13 ff, https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf [22.04.2024]; Kap. 6.2.2; 7.2.2; 8.2.2; 8.4.1.

Fachdidaktische Entwicklungsforschung meint Design-based Research mit einer fachdidaktischen Ausrichtung. Im Zentrum stehen Bildungsanliegen, die Prozesse, Gegenstände oder Methoden des Fachunterrichts betreffen. Es haben sich bereits verschiedene DBR-Modelle in der Fachdidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven herausgebildet, bspw. das *Bremer Modell*¹⁰⁴⁵, das *Duale Perlenmodell für DBR*¹⁰⁴⁶, das *geschachtelte Tetraeder-Modell für inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung*¹⁰⁴⁷ oder das *Dortmunder FUNKEN-Modell*¹⁰⁴⁸.

Das Ziel des Kapitels ist es, die Entwicklung des theoriegeleiteten Lehr-Lernarrangements zu skizzieren. Daher wird in die Entwicklungsforschung eingeführt (Kap. 4.2.1) und im Anschluss die eigene forschungsmethodische Umsetzung geklärt (*DiaManTen-Modell*) (Kap. 4.2.2). Den Abschluss des Kapitels bilden die Darstellung der Design-Zyklen in Bezug auf die Design-Prinzipien (Kap. 4.2.3) und die sachanalytische Begründung zur Balladenauswahl (Kap. 4.2.4).

4.2.1 Strömungen der Entwicklungsforschung – Design-based Research (DBR)

*"the juxtaposition of the words design and experimentation"*¹⁰⁴⁹

Design-based Research (DBR) ist keine Methode, sondern eine Rahmung eines "bildungswissenschaftliche[n] Forschungsansatz[es], der bestimmte Annahmen dazu macht, wie man zu Erkenntnis kommt und welche Erkenntnisse angestrebt werden"¹⁰⁵⁰. Für

-
- 1045 Vgl. Creative Unit (CU) 'Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation (FaBiT)' (2014–2017), <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/abgeschlossene-projekte/creative-unit-cu/> [22.04.2024]; Peters, Maria/Rovieró, Bárbara (2017): Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In: Doff, Sabine/Komoss, Regine (Hrsg.): Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer, S. 19–32. Im FaBiT-Rahmen entstand das Grundlagenwerk Bakker 2018.
- 1046 Vgl. Aigner, Wilfried/Malmberg, Isolde (2022): Das duale Perlenmodell für DBR. In: Konrad, Ute/Lehmann, Wermser, Andreas (Hrsg.): Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Bd. 31). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 29–48.
- 1047 Vgl. Hußmann, Stephan/Kranefeld, Ulrike/Kuhl, Jan/Schleibrowski, Dorothee (2018): Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 11–26.
- 1048 Vgl. Prediger/Link 2012; Prediger et al. 2013, 2015, 2016; Dube/Prediger 2017.
- 1049 Bannan-Ritland 2003, S. 21.
- 1050 Reinmann, Gabi (2019): Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodolo-

DBR koexistieren diverse Bezeichnungen, die sich teils überlappen oder deren Autor:innen die Begriffe sehr fluide im Zeitverlauf verwenden. Die Ansätze haben zum Teil leicht unterschiedliche Schwerpunkte, sind jedoch strukturell miteinander verwandt.¹⁰⁵¹ Zu unterscheiden sind: Design Experiments¹⁰⁵², Design Science (of Education)¹⁰⁵³, Design Research¹⁰⁵⁴, Development(al) Research¹⁰⁵⁵, Educational Design Research¹⁰⁵⁶, Design-based Implementation Research (DBIR)¹⁰⁵⁷, Design-based Research¹⁰⁵⁸. Einen guten Überblick bieten Jahn (2017) und Dube (2018).

-
- gische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148, S. 129; siehe dazu auch Akker 1999; The Design-Based Research Collective 2003; Euler, Dieter (2014): Design-research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27, S. 15–41; McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2018): Conducting Educational Research. 2. Auflage. New York/London: Routledge.
- 1051 Vgl. Weskamp, Stephanie (2019): Heterogene Lerngruppen im Mathematikunterricht der Grundschule. Design Research im Rahmen substanzieller Lernumgebungen (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer, S. 35; siehe dazu auch Preddiger et al. 2012, S. 452.
- 1052 Vgl. u.a. Brown, Ann L. (1992): Design Experiments. Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: The Journal of the Learning Science 2(2), S. 141–178.
- 1053 Vgl. u.a. Collins, Allan (1992): Towards a Design Science of Education. In: Scanlon, Eileen/O'Shea, Tim (Hrsg.): New Directions in Educational Technology (NATO ASI Series F, Computer and System Science, Vol. 96). Berlin/Heidelberg: Springer, S. 15–22; Wittmann, Erich C. (1992): Mathematikdidaktik, als 'design science'. In: Journal für Mathematik-Didaktik 13 (1), S. 55–70; Wittmann, Erich C. (1995): Mathematics Education as 'design science'. In: Educational Studies in Mathematics 29(4), S. 355–374.
- 1054 Vgl. u.a. Edelson, Daniel C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: The Journal of the Learning Sciences 1(1), S. 105–112; Collins, Allan/Joseph, Diana/Bielaczyc, Katerine (2004): Design research. Theoretical and methodological issues. In: Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 15–42.
- 1055 Vgl. Akker 1999.
- 1056 Vgl. u.a. Akker/Gravemeijer/McKenney/Nieveen 2006; Plomp/Nieveen 2017; McKenney/Reeves 2018; Bakker 2018; 2019.
- 1057 Vgl. u.a. Fishman, Barry J./Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Cheng, Britte Haugan/Sabelli, Nora (2013): Design-Based Implementation Research. An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: Fishman, Barry J./Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Cheng, Britte Haugan (Hrsg.): Design-Based Implementation Research. Theories, Methods, and Exemplars. National Society for the Study of Education. The 112th Yearbook, Issue 2. New York: Columbia University, S. 136–156.
- 1058 Vgl. u.a. The Design-Based Research Collective 2003; Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2014): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27. Stuttgart: Steiner.

In der deutschsprachigen Rezeption werden vor allem die Begriffe *Entwicklungsforschung* und *Gestaltungsforschung*¹⁰⁵⁹ und/oder "entwicklungsorientierte Bildungsforschung"¹⁰⁶⁰ für das *bildungsbezogene Verständnis* von DBR zu Grunde gelegt. Es wird definiert

as a research approach suitable to address complex problems in educational practice for which no clear guidelines for solutions are available. Educational design research is perceived as the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, - such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems - as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them.¹⁰⁶¹

Allen DBR-Ansätzen ist

die Auflösung der konkurrierenden Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung [gemein], und zwar nicht nur als koexistenzielle Anerkennung, sondern als systematische Verknüpfung innerhalb eines Forschungsformats. Dies erfolgt durch iterative Bezugnahme von Forschung und Entwicklung durch mehrere Zyklen von Designexperimenten.¹⁰⁶²

Daraus ergeben sich die Attribute von DBR: *Iteration, Zyklizität, Evaluation, Re-Design* und *Interventionen*. Sie vernetzen die einzelnen Zyklen strukturell und verbessern das Design schrittweise.¹⁰⁶³ Daraus ergibt sich eine offene Struktur, bestehend aus mehreren kleineren Einheiten im Forschungsprozess (Abb. 22).

1059 Vgl. Euler, Dieter (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 107(4), S. 520–542; Reinmann (2014a); Jahn, Dirk (2014): Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. In: Wirtschaft und Erziehung 66(1), S. 3–15; Jahn, Dirk (2017): Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. In: Educational Design Research (EDeR) 1(2), S. 1–17, DOI: <https://doi.org/10.15460/eder.1.2.1144>.

1060 Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Diskussionspapier der Sektion Medienpädagogik vom 16.11.2011. München/Darmstadt, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf [22.04.2024]; Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 10). Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92.

1061 Plomp 2010, S. 9.

1062 Dube/Prediger 2017, S. 3. Herv. i. Orig.

1063 Vgl. u.a. Akker 2006; Plomp 2010, S. 13 ff; Reinmann 2017.

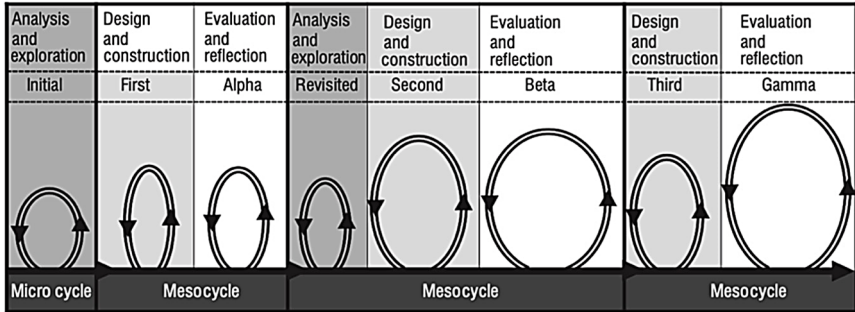


Abb. 22: Iteratives und zyklisches Arbeiten (McKenney/Reeves 2012, S. 188)

Akker et al. (2006) formulieren fünf Kerncharakteristika, die für DBR-Forschungsprozesse charakteristisch sind, darunter findet sich auch den Iterationsaspekt:

Interventionist: the research aims at designing an intervention in the real world;

Iterative: the research incorporates a cyclic approach of design, evaluation, and revision;

Process oriented: a black box model of input–output measurement is avoided, the focus is on understanding and improving interventions;

Utility oriented: the merit of a design is measured, in part, by its practicality for users in real contexts; and

Theory oriented: the design is (at least partly) based upon theoretical propositions, and field testing of the design contributes to theory building¹⁰⁶⁴

Plomp (2010) ergänzt um die kollaborative Einbindung der Praktiker:innen:

Involvement of practitioners: active participation of practitioners in the various stages and activities of the research¹⁰⁶⁵

Prediger/Gravemeijer/Confrey (2015) unterscheiden *zwei Archetypen* von Design-based Research mit unterschiedlichen Zielsetzungen: "(1) *primarily* aims at direct practical use und (2) *primarily* aims at generating theory on teaching learning processes"¹⁰⁶⁶. Beide Typen zielen auf Theoriebildung und praxisnahe Entwicklung von Lehr-Lern-Prozessen ab, unterscheiden sich jedoch in der Schwerpunktsetzung. Dies wird deutlich

with respect to what the research is expected to produce, and what role those products are meant to play; respectively: curriculum products and design principles, ready to be used by practitioners and instructional designers; or local theories and paradigm cases that are meant to inform practitioners and researchers.¹⁰⁶⁷

Das vorliegende Forschungsvorhaben verortet sich bei Archetyp (1) und bezieht entsprechend theoretische und empirische Design-Prinzipien mit ein. Damit befindet sich

1064 Akker et al. 2006, S. 5. Herv. d. Verf.

1065 Plomp 2010, S. 15.

1066 Prediger et al. 2015, S. 880. Herv. i. Orig.

1067 Ebd.

das Forschungsvorhaben sowohl auf der *Mikro-Ebene* – Entwicklung eines fachbezogenen Lehr-Lernarrangements – als auch auf der *Nano-Ebene* – Entwicklung von fachbezogenen Aufgabenformaten – entlang der Kategorien von Dube/Hußmann (2019).¹⁰⁶⁸ Es ist somit auf ein *bildungsbezogenes DBR-Verständnis* aufgebaut, der Begriff *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* wird im Speziellen verwendet, um die fachdidaktische Ausrichtung zu betonen.

Gewissermaßen als 'Vordenker' der Entwicklungsforschung gelten in der internationalen DBR-Literatur Brown (1992) und Collins (1992).¹⁰⁶⁹ Im deutschsprachigen Raum werden vor allem die Überlegungen von Benner (1991) und Flechsig (1979) hervorgehoben.¹⁰⁷⁰ Dabei hat sich die englischsprachige Forschungscommunity der empirischen Bildungswissenschaften DBR verstärkt seit der Jahrtausendwende zugewandt – in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften ist das Interesse an DBR erst danach gewachsen.¹⁰⁷¹ In den Fachdidaktiken ist DBR seit etwa den zehner Jahren des neuen Jahrhunderts thematisch einbezogen worden.¹⁰⁷² Eine Vorreiterrolle bildet hier die Mathematikdidaktik, die bereits auf eine solide Publikationsbasis verschiedener Beiträge und Qualifikationsarbeiten zurückblicken kann.¹⁰⁷³ Pionierarbeit in der Etablierung des Forschungsansatzes in der Literaturdidaktik leistete vor allem Dube (2018).¹⁰⁷⁴ Der methodische Einbezug des Ansatzes für die Literaturdidaktik ist jedoch insgesamt noch jung, verschiedene Publikationen und Qualifikationsarbeiten in diesem Spektrum sind im Entstehen.¹⁰⁷⁵ Ähn-

1068 Vgl. Dube/Hußmann 2019, S. 21.

1069 Vgl. Barab/Squire 2004, S. 2; Reinmann 2017, S. 53; Dube 2018, S. 52; siehe dazu auch Brown 1992; Collins 1992.

1070 Vgl. Reinmann 2017, S. 53.

1071 Vgl. Akker 1999; Educational Researcher 2003 32(1), <https://journals.sagepub.com/toc/edra/32/1> [22.04.2024]; The Journal of Learning Sciences 2004 13(1); Fischer et al. 2005; Reinmann 2017; 2018.

1072 Vgl. u.a. Bayrhuber et al. 2012 (Hrsg.); Komorek/Prediger 2013 (Hrsg.).

1073 Vgl. Prediger/Link 2012; Prediger et al. 2012; 2016; Hußmann et al. (Hrsg.): *Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer. In der letztgenannten Reihe sind vor allem ab Mitte der 2010er Jahre verschiedene Qualifikationsarbeiten mit DBR-Forschungsausrichtung in der Mathematikdidaktik entstanden.

1074 Vgl. Dube/Prediger 2017; Dube 2018; Dube/Hußmann 2019.

1075 Vgl. Lewald-Romahn 2021; Dannecker, Wiebke (2022): *Perspektiven für empirisch und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben*. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4)*, S. 141–151; Drepper, Laura/Uhl, Benjamin (2022): *Tagungsbericht 'Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen'* (22.03.2022 bis 23.03.2022, Bergische Universität Wuppertal). In: *Didaktik Deutsch* 52/53, S. 66–72, DOI: <https://doi.org/10.21248/dideu.97>; Dube, Juliane/Dannecker, Wiebke (Hrsg.) (2024): *Design Research in der Deutschdidaktik: Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovation*. In: *Sprach-*

liches ist für die Sonderpädagogik auszumachen.¹⁰⁷⁶ Es wird daher dem Appell von Dube/Prediger (2017) gefolgt, die Lehr-Lern-Forschung noch viel stärker aus fachdidaktischer Sicht zu erforschen, da hier der (Unterrichts-)Inhalt noch eine andere Gewichtung als in den Erziehungswissenschaften erfährt.¹⁰⁷⁷ Eine Herausforderung ist dabei die Flexibilität des Ansatzes, die mehr als eine Reihe von Ansätzen¹⁰⁷⁸ aufgefasst werden muss.¹⁰⁷⁹ 'Den' DBR-Ansatz gibt es nicht und kann es nicht geben – ein DBR-Forschungsdesign ist so flexibel wie das Bildungsproblem, dem es sich widmet. Dabei kommt dem *Design-Begriff* eine besondere Rolle zu¹⁰⁸⁰. Er wird in verschiedenen Traditionslinien unterschiedlich akzentuiert, sodass er für dieses Forschungsvorhaben konzipiert definiert werden muss. In der bildungswissenschaftlichen Tradition steht oftmals das Design selbst im Mittelpunkt, anders als in der von den Ingenieurwissenschaften ausgehenden Perspektive von Design als Brücke zwischen Theorie und Praxis – wie bspw. in der Mathematikdidaktik.¹⁰⁸¹ In der Methodenforschung wird daher auch über – die ohnehin schon vielfältigen Ausprägungen – der Bezeichnung diskutiert – Design-based Research oder *Design Science* (Nebeneinander). Die Popularität des – aus den Naturwissenschaften bzw. Ingenieurwissenschaften stammenden – Blicks der Mathematikdidaktik auf Design (neben Science) bezieht sich auf den Blickwinkel von (mechanischer) Konstruktion als Lösung für das (Bildungs-)Problem. Dies ist dem Design-Begriff in einigen kunstwissenschaftlichen Diskussionen (Kunst als Handwerkskunst – z.B. im Bauhaus) nicht unähnlich, anders ist jedoch die Perspektive. Design ist weder der Ausgangspunkt noch der Endpunkt. Design ist der *Gesamtprozess* und meint damit einen "aktiven schöpferischen Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation, bei dem sich theoretisches und praktisches Wissen verbinden"^{1082,1083} Design *kann* Kunst sein.¹⁰⁸⁴ Design muss aber nicht per se ein logisch-technisches Ingenieurskonstrukt

lich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B, Bd. 11), DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>.

- 1076 Vgl. Rott, Lisa/Marohn, Annette (2016): Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. In: Zeitschrift für Inklusion 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325/277> [22.04.2024].
- 1077 Vgl. Dube/Prediger 2017, S. 10.
- 1078 Vgl. Barab/Squire 2004, S. 2.
- 1079 Vgl. Albrecht 2022. Albrechts Studie stellt vor allem eine quantitativ orientierte Studie im Mixed-Methods-Design dar.
- 1080 Vgl. Reinmann 2005, S. 58–60.
- 1081 Vgl. Wittmann 1992.
- 1082 Baumgartner/Payr 1999, zit. n. Reinmann 2005, S. 59.
- 1083 Ähnlich ist der Zusammenhang zwischen Architektur und Ingenieurwesen zu diskutieren.
- 1084 Das Verhältnis, die Grenzen und Trennschärfen des Kunst- und Designbegriffs werden in der Kunstwissenschaft diskutiert. Diese Arbeit ist sich der Schwierigkeit der Begriffsverwendung bewusst.

sein.¹⁰⁸⁵ Um einen Möglichkeitsraum zu entwickeln, muss ein "Gestaltungsraum"¹⁰⁸⁶ geschaffen werden. Gestaltung bleibt jedoch "ein kreativer Akt, der mehr Ideen und Entscheidungen als reine Deduktion aus der Theorie erfordert"¹⁰⁸⁷. *Wann* diese Ideen im Forschungsprozess kommen, ist nicht planbar oder linear, aber *wie* diese umgesetzt werden und worauf sie sich theoretisch stützen ist durch Design-Prinzipien rückverfolgbar.¹⁰⁸⁸ Das bedeutet jedoch nicht, dass Design und Research/Science nicht gleichberechtigt sind, wenn von dem 'Basieren auf etwas' gesprochen wird. Das würde bedeuten, dass der Impuls übergeordnet wird. Der Design-Begriff umfasst alle Tätigkeiten "die innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten zulassen"¹⁰⁸⁹. Damit wird sich an Edelson (2002) angelehnt:

Design can be astonishingly complex, requiring a wide range of expertise and a systematic process that insures that goals are met and constraints are observed. Designers must often develop a specialized set of processes to respond to a particular design challenge or the context in which a design is being constructed.¹⁰⁹⁰

Design ist letztlich der (Gesamt-)Prozess – und nicht nur der kreative Impuls – und meint die Einbeziehung aller Teilschritte in Komplexität und Zeitlichkeit. DBR lässt sich dabei in die Curriculumforschung der sechziger und siebziger Jahre rückverfolgen – "the so called RDD model (research-development-dissemination-model)"¹⁰⁹¹. Demzufolge ist die Grundlagenforschung mit der Entwicklung von Curricula eng verzahnt und geht dieser voraus.¹⁰⁹² Strukturelle Verwandtschaft besteht auch zur *Aktionsforschung*¹⁰⁹³. DBR unterscheidet sich jedoch auch gleichermaßen von ihr, da die Praktiker:innen eine aktive und *keine* beobachtende Rolle innehaben und ihre Expertise einbringen.¹⁰⁹⁴ Weitere Verbindungslinien lassen sich zur (psychologischen) *Implementa-*

1085 Das prominenteste Beispiel für ein physikalisches Design-Paradoxon sind die *Perpetuum mobile*. Einmal angestoßen, bewegen sie sich ohne Energiezufuhr und widersprechen sich dabei in unterschiedlichen physikalischen (Design-)Konstruktionsbedingungen.

1086 Reinmann 2005, S. 59.

1087 Vgl. Prediger et al. 2012, S. 5; siehe dazu auch Wittmann 1995.

1088 Jahn skizziert dies am Beispiel der nicht linearen Ideen unter der Dusche mit Bezug auf den Wissenschaftstheoretiker und Philosophen Paul Feyerabend. Vgl. Jahn 2017, S. 4.

1089 Baumgartner/Payr 1999, zit. n. Reinmann 2005, S. 59.

1090 Edelson 2002, S. 108.

1091 Prediger, Susanne/Gravemeijer, Koeno/Confrey, Jere (2015): Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. In: ZDM Mathematics Education 47, S. 877–891, S. 878, DOI: 10.1007/s11858-015-0722-3.

1092 Vgl. ebd.

1093 Vgl. Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1094 Vgl. Reinmann 2017, S. 58–59; siehe dazu auch Flechsig, Karl-Heinz (1979): Leitfaden zur praxisentwickelnden Unterrichtsforschung (Göttinger Monographien zur Unter-

*tions- und Evaluationsforschung*¹⁰⁹⁵ ziehen, da mehrere Interventionen verschiedener Stärke erfolgen können.¹⁰⁹⁶ Dabei geht es jedoch nicht um das Herausarbeiten von allgemeinen Aussagen, sondern um die Wirkung in Bezug zum konkreten (Bildungs-)Anliegen.¹⁰⁹⁷ Die Verortung von DBR im Pasteur'schen Quadranten kann damit im *Use-inspired basic research-Quadranten* erfolgen, in Abgrenzung zu reiner Grundlagen- und/oder Anwendungsforschung.¹⁰⁹⁸ Durch Verknüpfung von Grundlagen- und Anwendungsforschung gilt Pasteur gewissermaßen als 'Vordenker'. Das Modell von Pasteur in Abb. 23 "gibt die traditionelle Auffassung auf, dass Grundlagenforschung, Anwendungsforschung und Nutzung in der Praxis auf einer Dimension liegen."¹⁰⁹⁹ Stattdessen entstehen, durch Einordnung in die Achsen Erkenntnis(interesse) und Anwendung(sorientierung), vier Quadranten, denen bekannte Forscherpersönlichkeiten symbolisch zugeordnet worden sind.¹¹⁰⁰

richtsforschung, Bd. 1). Nörten-Hardenberg: Zentrum für didaktischen Studien; Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- 1095 Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau 3, S. 122–128.
- 1096 Vgl. Reinmann 2017, S. 53.
- 1097 Vgl. ebd.
- 1098 Vgl. Stokes, Donald E. (1997): Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation. Washington: Brookings Institution Press, S. 73.
- 1099 Reinmann, Gabi (2006): Nur 'Forschung danach'? Vom faktischen und potentiellen Beitrag der Forschung zu alltagstauglichen Innovationen beim E-Learning. Arbeitsbericht Nr. 14. Universität Augsburg, S. 1–20, S. 13, <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/368/file/Arbeitsbericht14.pdf> [22.04.2024].
- 1100 Vgl. Stokes 1997, S. 73 f; dazu aus DBR-Perspektive Reeves, Thomas C. (2000): Enhancing the worth of instructional technology research through 'design experiments' and other developmental strategies. Paper presented on April 27, 2000 at Session 'International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century'. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). New Orleans. <http://it.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf>, https://www.researchgate.net/publication/228467769_Enhancing_the_worth_of_instructional_technology_research_through_'Design_Experiments'_and_other_development_research_strategies_online [22.04.2024]; Reinmann 2006, S. 13; Einsiedler 2010, S. 63; Roschelle, Jeremy/Bakia, Marianne/Toyama, Yukie/Patton, Charles (2011): Eight Issues for Learning Scientists About Education and the Economy. In: The Journal of the Learning Sciences 20, S. 3–49, S. 3–4; McKenney/Reeves 2012, S. 9 f; Prediger/Link 2012, S. 38; Prediger et al. 2015, S. 878.

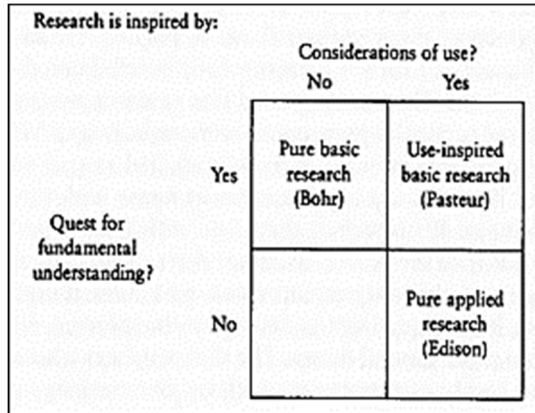


Abb. 23: DBR-Einordnung in den Pasteur'schen Quadranten (Stokes 1997, S. 73)

Es muss jedoch angemerkt werden, dass dem Modell ein naturwissenschaftliches Verständnis von Forschung zu Grunde liegt. Mit dem "Pasteurschen Quadranten [ist] der Transfer noch nicht garantiert."¹¹⁰¹ Das ist insoweit zu berücksichtigen, als dass der 'Faktor' Mensch in der empirischen Lehr-Lernforschung eine andere Dimension hat als eine immunbiologische Petrischalenreaktion. Dieser Ansicht sind auch Barab/Squire (2004): "In addition, participants are not 'subjects' assigned to treatments but instead are treated as co-participants in both the design and even the analysis."¹¹⁰² In der bildungsbezogenen DBR-Forschung darf nicht vergessen werden, dass nicht allein Lernprozesse beforscht werden, sondern vor allem *mit* den Lerner:innen in der (realen) Praxis geforscht wird. Diese wertschätzende Haltung wird auch in der Gestaltung der Lehr-Lernarrangements und somit der *Design-Experimente* verfolgt.¹¹⁰³ Auch wenn die DBR-Akteur:innen unterschiedliche Rollen einnehmen, sind sie im gemeinsamen Prozess gleich bedeutsam.

Es haben sich verschiedene generische DBR-Modelle herauskristallisiert.¹¹⁰⁴ In den Vorstellungen über den Ablauf der Entwicklungsforschung unterschieden sie sich. Die Majorität bezieht sich auf drei bzw. vier Phasen im Ablauf – je nachdem welche Inhalte in die Phasen einbezogen werden. So differenzieren einige Autor:innen als

1101 Einsiedler 2010, S. 63.

1102 Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: The Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 1–14, S. 3.

1103 Zur Gestaltung der Design-Experimente vgl. Kap. 5.1; 5.2.

1104 Vgl. McKenney, Susan (2001): Computer-based support for science education material developers in Africa: exploring potential. Enschede: University of Twente, S. 55; Wademan, Mark R. (2005): Utilizing Development Research to Guide People Capability Maturity Model Adoption Considerations. New York: Syracuse University, siehe dazu auch Plomp 2010, S. 16; Reeves 2006; Euler 2014, S. 20.

'letzte' Phase das *Re-Design* bzw. die *Implementationsphase* als Rückführung in die Theorie aus¹¹⁰⁵, wohingegen andere sie in die dritten Phase einbeziehen (Abb. 24)^{1106, 1107}

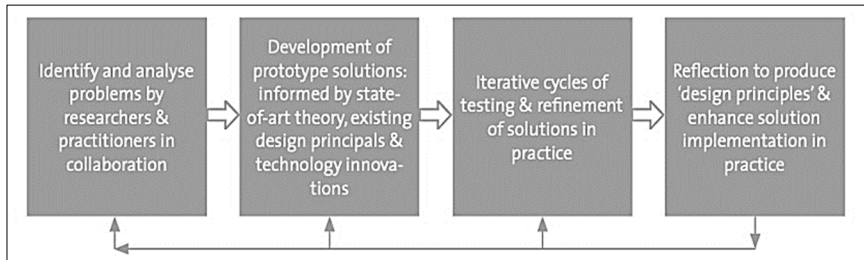


Abb. 24: DBR-Prozessablauf (Reeves 2000; 2006, zit. n. Plomp 2010, S. 14)

Der *Einstieg* bezieht sich zumeist auf Bedarfs- und Recherchephase, um das Bildungsproblem näher zu umreißen und Design-Prinzipien aufzustellen.¹¹⁰⁸ Im *Verlauf* zeigt sich durch Evaluation und Re-Design die charakteristische iterative DBR-Struktur. Die Interventionen finden in *Design-Experimenten*¹¹⁰⁹ statt, um das Design anzupassen, zu evaluieren und zu verbessern. Die Methode der Design-Experimente wird gesondert als zentrale Methode der Datenerhebung in einem späteren Kapitel vorgestellt (Kap. 5.1). Dies ist die "most important research activity aimed at improving and refining the intervention"¹¹¹⁰. In der *Abschlussphase* erfolgt eine summative Reflexion und Bewertung des Gesamtprozesses, um beurteilen zu können, inwieweit die Interventionen das Bildungsproblem lösen konnten oder inwiefern sich weitere Anschlussfragen ergeben haben.¹¹¹¹ Dazu werden die Design-Prinzipien herangezogen und reflektiert. Plomp (2010) spricht dabei auch von "(semi)summative evaluation"¹¹¹², da sowohl das gesamte Forschungsvorhaben in seiner Summe in Theorie und Praxis im Fokus steht als auch die

1105 Vgl. Reeves 2000; Reeves, Thomas C. (2006): Design research from a technology perspective. In: Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.): Educational Design Research. London: Routledge, S. 52–66, S. 59; Plomp 2010, S. 14; Reinmann 2017, S. 51.

1106 Es gilt zu vermuten, dass in Reeves 2000; 2006, zit. n. Plomp 2010, S. 14, nicht "design principals" [sic!], sondern design principles gemeint sind.

1107 Vgl. Gravemeijer, Koeno/Cobb, Paul (2006): Design research from a learning perspective. In: Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.): Educational Design Research. London: Routledge, S. 17–53, S. 19–48; Plomp 2010, S. 15: "preliminary research [...] prototyping phase [...] assessment phase"; Reinmann 2017, S. 51: "Analyse – Prototypenerstellung – Erprobung/Evaluation".

1108 Vgl. Bakker 2018, S. 52; Bakker 2019, S. 188.

1109 Vgl. Dube/Prediger 2017, S. 3.

1110 Plomp 2010, S. 15.

1111 Vgl. ebd.

1112 Ebd.

letzte Intervention. Die Phasen sind weder obligatorisch noch linear zu verstehen, sondern vielmehr als flexibles Gerüst, um sich dem Bildungsproblem mehrdimensional nähern zu können.¹¹¹³ Rückgriffe sind gewollt, Anpassungen erwünscht, jedoch müssen schließlich Start- und Endpunkt der Intervention klar sein, damit der DBR-Forschungsprozess nicht in Beliebigkeit abdriftet.

Dass DBR insgesamt ein wirkungsvoller Forschungsansatz ist, zeigt die Metastudie von Anderson/Shattuck (2012). Sie fassen 47 DBR-Untersuchungen zusammen und kommen zu dem Schluss, dass die überwiegende Anzahl an interventionsgeleiteten DBR-Studien zu verbesserten Ergebnissen in komplexen Lernumgebungen führen.¹¹¹⁴ Sie merken jedoch auch bereits 2012 an, dass DBR im Bereich der Bildungsforschung noch ausbaufähig ist.¹¹¹⁵ Die vorliegende Arbeit ist daher als unterstützender Forschungsbeitrag für die Literatur- und Mediendidaktik zu lesen.

4.2.2 Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der inklusiven Literaturdidaktik – *DiaMantEn-Modell*

In dieser Arbeit wird sich für eine eigene forschungsprogrammatische Modellierung entschieden, die in Anlehnung an das *Dortmunder Modell* und Reeves (2000) entstanden ist. Vorgestellt wird das DBR-Modell der (*Fach-Didaktischen*) *Möglichkeitenraumentwicklung – anwendungsbezogen und theoriegeleitet für inklusive Entwicklungsforschungsprojekte (DiaMantEn-Modell)* für die Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der inklusiven Literaturdidaktik.

Das *DiaMantEn-Modell* geht von der Grundannahme aus, ein Lehr-Lernarrangement, ausgehend von der *Vorstellung des Möglichkeitsraums*¹¹¹⁶, für den *inklusive Literaturunterricht* zu entwickeln und einen entsprechenden Forschungsbeitrag zu leisten. Es folgt der Grundannahme, dass Möglichkeitsräume auf der Meso-Ebene konstruiert und entwickelt werden können, damit in diesem Raum auf der Mikro-Ebene gemeinsame "überindividuelle Möglichkeitsräume"¹¹¹⁷ entstehen können.¹¹¹⁸ Gleichermaßen nimmt das *DiaMantEn-Modell* die Unterscheidung von Raumfaktoren und Feldfaktoren an. Damit wird die Grundstruktur von Frickel (2020; 2022) berücksichtigt, die bereits Leser-, Text- und Methodenfaktor bedenkt. Ebenso wird die reflexive Bruchstelle des 'Feldes'¹¹¹⁹,

1113 Vgl. Reinmann, Gabi (2014b): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27*, S. 63–78, S. 65.

1114 Vgl. Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?* In: *Educational Researcher* 41(1), S. 16–25, S. 24; Jahn 2017, S. 2.

1115 Vgl. Anderson/Shattuck 2012, S. 24.

1116 Vgl. Kap. 3.1 zum Verständnis von Möglichkeitsräumen.

1117 Vgl. Feuser 2013a, S. 289.

1118 Vgl. Kap. 3.1 zur Definition des Möglichkeitsraums.

1119 Vgl. Kap. 3.1 zum Feld- und Raumfaktor.

in Anlehnung an Boger (2015), einbezogen, um Möglichkeitsräume konstruieren zu können.¹¹²⁰ Es geht nicht darum, bei der Konstruktion alle Differenzlinien aufzulösen¹¹²¹, sondern sich ihrer diversitätssensibel bewusst zu werden. Gleichmaßen zeigt sie die Konstruktion *einer Möglichkeit* auf und impliziert die Erweiterung, das Weiterdenken und Verändern von Konzepten in Hinsicht auf den jeweiligen Bedarf.

Die Zuwendung zu Reeves (2000) (Abb. 24) wird durch den Einstieg in die Entwicklungsforschungsarbeit deutlich.¹¹²² Dass eine inklusive Balladen(kultur)didaktik noch aussteht, wird als Desiderat verstanden. Der unterrichtliche Bedarf der *Innovation* kann jedoch nicht ermittelt werden, wenn sich dieser erst ergibt: Eine inklusive Balladenkulturdidaktik ist neu für die Literaturdidaktik. Die Akteur:innen können nicht abschätzen, ob sie 'Bedarf' an dem erweiterten Gattungsverständnis der Ballade haben (Tetraktys) oder inwieweit audiovisuelle Dispositiven und sonderpädagogische Theoriebildung einbeziehen werden sollen, wenn es gegenwärtig 'passable' Lösungen (z.B. Balladenanalyse als schriftliche Gedichtanalyse) gibt. Dieser Innovationsgedanke wird damit zum Einstieg in das *DiaMantEn-Modell*.

Es werden damit keine unterrichtlichen Vorstellungen oder ein Bedarf in einem gesonderten Design-Zyklus erhoben, sondern das Bildungsproblem begründet sich über das Meta-Bildungsproblem: Dem Ausstehen verschiedener Lehr-Lernkonzepte für den inklusiven Fachunterricht. Dass empirische Fundierung und Konzepte an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Sonderpädagogik größtenteils für die Sek. I noch ausstehen¹¹²³, ist somit ein *strukturelles Bildungsproblem bzw. -anliegen*.

Die Zuwendung zum *Dortmunder Modell* (Abb. 25)¹¹²⁴ begründet sich durch den Unterrichtsgegenstand im Zentrum der Auseinandersetzung.¹¹²⁵ Das großgeschriebene 'D' (Diamanten) ist eine Referenz auf das Dortmunder Modell, indem es die Kerncharakteristika des Dortmunder Modells, "*gegenstandsorientiert, prozessorientiert, iterativ und vernetzt*"¹¹²⁶, einbezieht und gleichzeitig die Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand beibehält. Der ausgewählte *Fach- bzw. Lerngegenstand* wird umfassend fachwissenschaftlich und fachdidaktisch erschlossen (Sachanalyse).¹¹²⁷

1120 Frickel (2020; 2022) macht dies am Beispiel eines Auszugs aus dem Comic *Gregs Tagebuch* deutlich. Der Protagonist und Schüler Greg ist sich sehr bewusst, wie in seinem Unterricht in Lerngruppen differenziert wird, wenn der:die Lehrer:in verschiedene Bücher austeilte, die unterschiedliche Aufschriften haben: 'Der junge Einstein' versus 'Binki sagt Buh'. Vgl. Frickel 2020, S. 116; 2022, S. 105

1121 Siehe hierzu auch Boger 2015; 2019.

1122 Der Einstieg in das Forschungsvorhaben unterscheidet sich damit grundlegend von dem Dortmunder Modell.

1123 Vgl. Musenberg/Riegert 2015, S. 20; Böhnert/Hözlner 2019, S. 39.

1124 Das Modell ist am Forschungs- und Nachwuchskolleg zur Fachdidaktischen Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und Lernprozessen (FUNKEN-Kolleg) der Technischen-Universität Dortmund entstanden.

1125 Vgl. Dube/Prediger 2017, S. 3.

1126 Prediger et al. 2012, S. 454. Herv. i. Orig.

1127 Vgl. ebd., S. 4; Hußmann et al. 2013, S. 32.

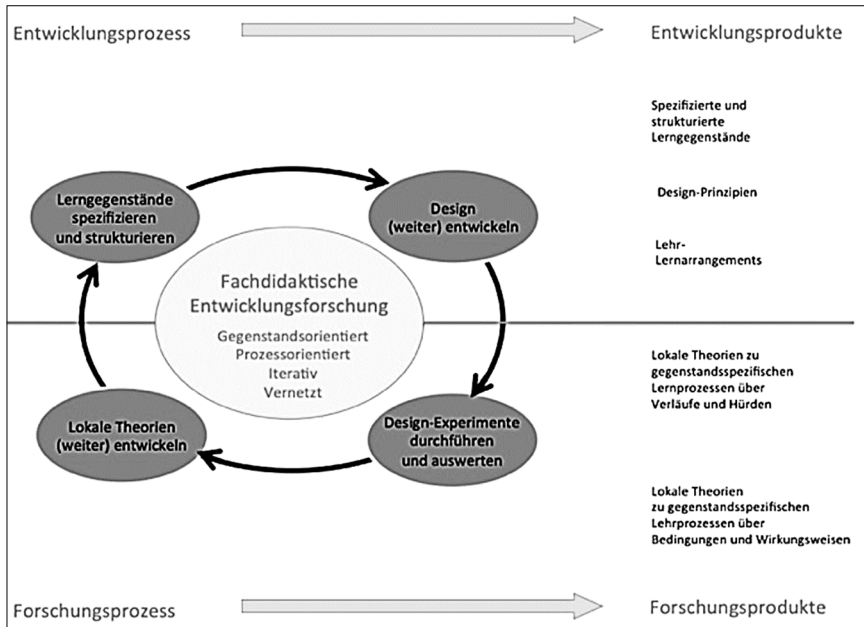


Abb. 25: Dortmunder FUNKEN-Modell (Prediger et al. 2012, S. 454)

Das Dortmunder Modell ist in der Mathematikdidaktik bewährt.¹¹²⁸ Es stellt die Basis für das *DiaMantEn-Modell* dar, das an den Bedarfen der Einzeldisziplin ausgerichtet ist. Es geht demzufolge nicht darum, welches Modell 'besser' ist, sondern verschiedene Sichtweisen und Einstiege in den DBR-Forschungsprozess. Das *DiaMantEn-Modell* geht neben der Sachanalyse¹¹²⁹ von dem Einbezug sonderpädagogischer Theorien in der fachdidaktischen Modellierung aus. Es kann einzelne Theorien einbinden oder hervorheben. Damit steht die Theorieentwicklung nicht, wie im FUNKEN-Modell, am Schluss, sondern ist ein Teil des Einstiegs. Inwieweit die Theoriemodellierung sich verändert oder angepasst werden muss (z.B. Re-Definitionsversuch), ist Teil des Entwicklungsprozesses.¹¹³⁰

Damit ergeben sich *sechs Fixpunkte*, um den Möglichkeitsraum zu entwerfen, durch evaluierte Design-Experimente auszuscharfen und gleichzeitig die Ergebnisse in die lokale Theoriebildung zurückzuführen. Vier Fixpunkte sind auf das Dortmunder Modell zurückzuführen.

1128 Vgl. Komorek/Prediger 2013.

1129 Angelehnt an das Dortmunder Modell zu verstehen. Vgl. Prediger et al. 2012, S. 455; Hußmann et al. 2013, S. 32.

1130 Im vorliegenden Entwicklungsprozess an der Dispermedialen Didaktik/Dispermedialität und der Transformation erkennbar (vgl. Kap. 2.3.2.2; 2.3.2.5; 9.1.4).

Tab. 4: Fixpunkte im DiaMantEn-Modell, in Anlehnung an das Dortmunder Modell

Fixpunkte	Erklärung	Reflexion von Differenzlinien- konstruktionen
Einbindung	Sonderpädagogische bzw. interdisziplinäre Theorie(n)/Perspektiven in das eigene fachdidaktische Verständnis einbeziehen, Differenzlinienkonstruktion identifizieren, um Haltung, Sichtweisen und/oder Beziehung zum Lerngegenstand und zur Lerngruppe reflektieren – ein (eigenes) verdichtetes fachdidaktisches Verständnis herausarbeiten	
<i>Strukturierung und Spezifizierung</i>	(<i>Bezug zum FUNKEN-Modell</i>) Umfassende Sachanalyse des Unterrichtsgegenstands, einschließlich der gegenwärtigen Curricula und praxisrelevanter Restriktionen (z.B. Aufgabentypen), aktueller Forschungsstand, potenzialorientierte Annahmen	
Akzentuierung	Gesondertes Herausstellen eines Inhalts (z.B. bestehendes Modell o.ä.), um das Arrangement daran anzubinden und seinerseits weiterzuentwickeln; ein Bezugspunkt, dem der:die Forscher:in besondere Bedeutung zuschreibt (Innovation), um das Arrangement entlang dessen als Prototyp zu konstruieren	
<i>(Weiter-)Entwicklung</i>	(<i>Bezug zum FUNKEN-Modell</i>) Entwicklung des Lehr-Lernarrangements als Prototyp durch Aufgabenformulierung, Design des Lehr-Lernarrangements in den Design-Zyklen (weiter-)entwickeln	
<i>Design-Experimente durchführen und auswerten</i>	(<i>Bezug zum FUNKEN-Modell</i>) (Teil-)Elemente testen und evaluieren	
<i>Lokale Theorien (weiter-)entwickeln</i>	(<i>Bezug zum FUNKEN-Modell</i>) Auswertungen der Experimente in die theoretische Basis zurückführen, um lokale Theorien weiterzuentwickeln	

Die stetige Reflexion (Differenzlinienkonstruktion) wird – in Beziehung zu Boger (2015; 2019) – hervorgehoben. Sonderpädagogische Theorien und/oder Differenzlinien zwischen den einzelnen Perspektiven werden in das fachdidaktische Verständnis einbezogen, um den Gegenstand und seinen Umgang multiperspektivisch zu greifen (Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation). Das bedeutet nicht, dass alle Differenzlinien auflösbar sind oder aufgelöst werden müssen, sie können jedoch reflektiert werden. Anders als im Dortmunder Modell, in dem der Startpunkt tendenziell unabhängig sein kann¹¹³¹, wird in Bezug zu Reeves (2000) davon ausgegangen, dass mit der Identifizierung eines strukturellen Problems *gestartet* werden kann. Der Startpunkt in das DBR-Forschungsvorhaben ist damit nicht beliebig. Während der Unterrichtsgegenstand in der Möglichkeitsraumkonstruktion auf der Ebene des Raums (Raumfaktor) liegt, liegen die Fixpunkte des interdisziplinären Einbezugs der sonderpädagogischen Theorien im Rahmen fachdidaktischen Einbezugs und des damit verbundenen eigenen Inklusionsverständnisses (Einbindung), sowie die potenzialgeleiteten Annahmen als Chance für Innovation durch Betonen eines Modells oder einer Theorie (Akzentuierung) auf der Ebene des Feldes (Feldfaktor). Sie expandieren das bislang rechteckige Dortmunder Modell und erweitern es dreidimensional – es wird damit zum Oktaeder, zum *Diamanten*¹¹³², in dessen Mitte sich die Ausgestaltung des Möglichkeitsraums befindet (Abb. 26).

1131 Vgl. Hußmann et al. 2013, S. 31.

1132 In der Natur kommen am Oktaeder orientierte Formen bei Mineralien oftmals vor – so auch bei Diamanten.

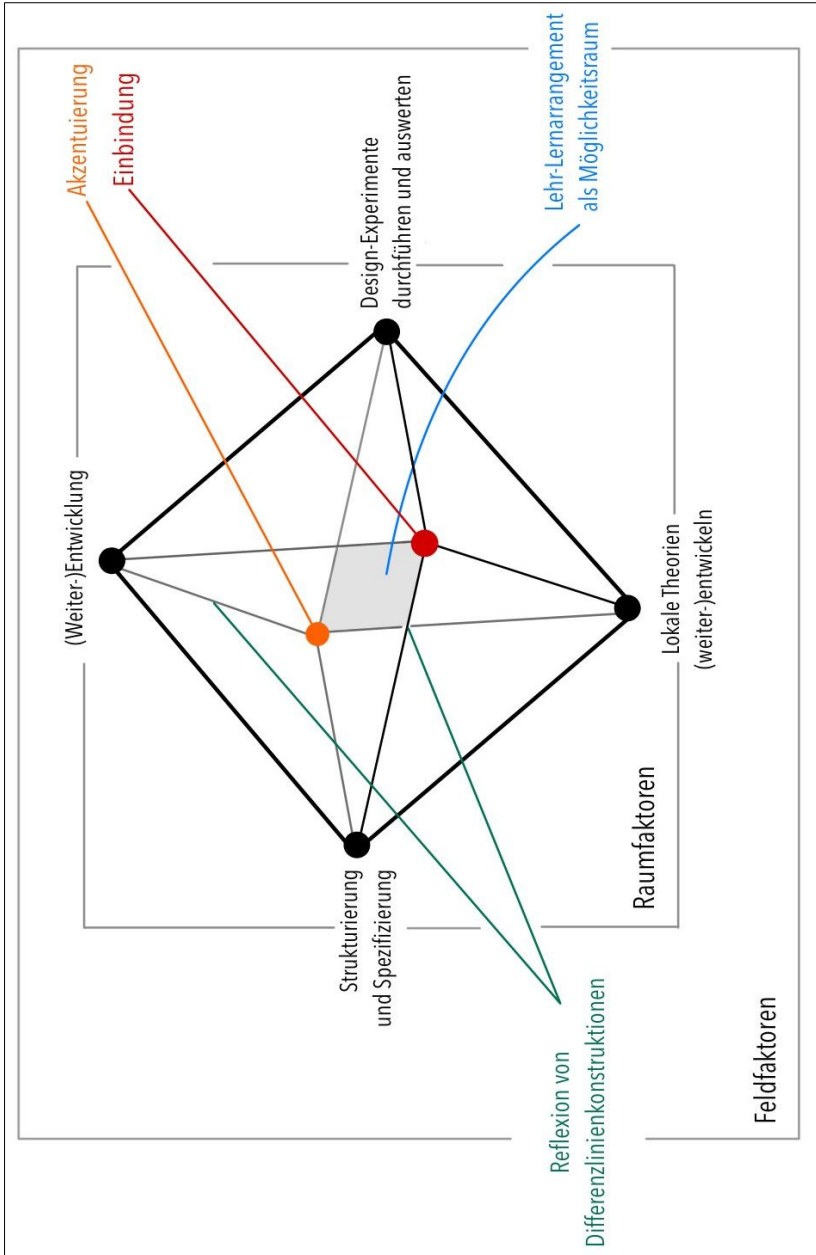


Abb. 26: DiaMantEn-Modell, in Anlehnung an das Dortmunder Modell (Prediger et al. 2012)

Das Innovative an dem Modell ist, dass es sich um eine Modellierung für die inklusive Literatur- und Mediendidaktik handelt, die konsequent sonderpädagogische Theoriebezüge mit in die fachdidaktische Diskussion einbezieht und dennoch den Fachgegenstand im Blick behält. Gleichzeitig ist es ein limitiertes Modell, da es nicht den Anspruch erheben kann umfangreich eingesetzt worden zu sein. Es zeigt *einen* Zugriffsweg auf und ist nicht so frei im Zugriff wie das Dortmunder Modell.

Die DBR-Auffassung dieser Arbeit rückt damit deutlich näher an die Modellentwicklung und -konstruktion heran, allerdings unterscheidet sie sich auch von dieser zumeist quantitativen Ausrichtung. Es geht nicht darum zu zeigen, dass eine innovative Idee oder ein Modell 'besser' ist.¹¹³³ Es geht um die ganzheitliche Entwicklung und die Beforschung in Korrespondenz mit einem Modell, um einen *Möglichkeitsraum* für ein konkretes Bildungsproblem zu gestalten. Gleichzeitig ist durch die Formgebung eine Verbindung zum *Double-Diamond-Modell* auszumachen, das im strukturell verwandten *Design Thinking* (Projektmanagement) zum Einsatz kommt und die Bedürfnisse der Konsument:innen bzw. Nutzer:innen betont.¹¹³⁴

Das *DiaMantEn-Modell* ist als forschungsmethodologisches Ergebnis zu verstehen. Es wird im vorliegenden Forschungsvorhaben als Resultat des *ersten Design-Zyklus* gelesen und im Anschlusskapitel aufgegriffen (Kap. 4.2.3), um die Design-Zyklen und ihre Umsetzung (Prototyp) darzustellen.

4.2.3 Darstellung der Design-Zyklen in Bezug auf die Design-Prinzipien

*"why design works and [...] how they may be adapted to new circumstances"*¹¹³⁵

Bisher wurden fünf handlungsleitende Design-Prinzipien und der methodische Aufbau des Entwicklungsforschungsprozesses dargestellt. Folgende Design-Prinzipien sind eingebracht worden:

-
- 1133 Diese Sichtweise würde eine Vergleichsstudie begründen und kein DBR-Forschungsvorhaben.
- 1134 Zu berücksichtigen ist jedoch, dass projektmanagementbezogene Ansätze wirtschaftliche Interesse verfolgen. Bedürfnisse dürfen an dieser Stelle nicht sonderpädagogisch gelesen werden. Vgl. Design Council (2019): Framework for Innovation. Design Council's evolved Double Diamond, <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/skills-learning/tools-frameworks/framework-for-innovation-design-councils-evolved-double-diamond/> [14.12.2022]. Das Modell ist seinerseits auf das Divergenz-Convergenz-Modell von Bela H. Banathy (1996) zurückzuführen.
- 1135 Cobb, Paul/Confrey, Jere/diSessa, Andrea A./Lehrer, Richard/Schauble, Leona (2003): Design Experiments in Educational Research. In: Educational Researcher 32(1), S. 9–13, S. 9.

#1	Inklusion: Potenzialorientierung
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Balladen und Film
#4	Lernen: Transformation und Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens

Die Prinzipien sind nicht hierarchisch zu verstehen, haben jedoch unterschiedliche Rollen in der Entwicklung (Abb. 21). Dieses Kapitel gibt einen detaillierten Überblick darüber, welche Rolle welches Prinzip in der Entwicklung des Lehr-Lernarrangements einnimmt. Um dies darzulegen, werden die einzelnen Design-Zyklen dargestellt, einschließlich ihrer Verweise auf die Design-Experimente.

Dabei ist anzumerken, dass die Zyklen nicht losgelöst nebeneinander stehen, sondern aufeinander Einfluss nehmen und zur Weiterentwicklung beitragen. An ausgewählten Stellen muss daher auf Erkenntnisse verwiesen werden, um die zyklische Darstellung transparent zu halten. Diese werden deutlich gekennzeichnet. Dies soll kein Vorweggreifen der Ergebnisdarstellung¹¹³⁶ sein, sondern das Ineinandergreifen verdeutlichen.

Design-Zyklus I

Entwicklung des prototypischen Lehr-Lernarrangements

Der *erste Design-Zyklus* zielt auf die Entwicklung des Arrangements als *Prototyp* ab und legt damit den Grundstein für weitere Entscheidungen. Das *DiaMantEn-Modell* ist ein forschungsmethodologisches Ergebnis des Zyklus und lässt sich wie folgt übertragen: Der Zugriff erfolgt über die *Einbindung* der Theorien von Feuser, Seitz und Fornefeld als fachdidaktische Grundlage für eine inklusive Balladenkulturdidaktik. Daran angeschlossen ist die Visualisierung durch *Schmetterlinge* (Abb. 6; Tab. 1). Die *Strukturierung und Spezifizierung* ist eine umfassende Sachanalyse des Fachgegenstands und seines vermuteten Potenzials (Gattungstetraktys). Das *Akzentuieren*, das besondere Herausstellen eines theoretischen Aspekts, bezieht sich auf das Modell zur medialen Balladentransformation (Abb. 9). Das heißt nicht, dass das Modell 'durchgetestet' werden soll, um das 'beste' Modell zu erhalten, sondern dass Innovation und Potenzial vermutet werden, um das Arrangement entwerfen und weiterentwickeln zu können.¹¹³⁷

Die Design-Prinzipien wirken damit unmittelbar auf die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung ein, um das Arrangement theoriegeleitet zu gestalten – entlang der Fixpunkte *Einbindung*, *Strukturierung und Spezifizierung* und *Akzentuieren*. Sie sind dabei nicht losgelöst voneinander zu verstehen, da sie sich in einem Lehr-Lernarrangement verbinden (Abb. 27).

1136 Vgl. Kap. 6, 7 und 8.

1137 Es handelt sich damit nicht um das (Weiter-)Entwickeln von Modellen, sondern um einen modellinduzierten Blick.

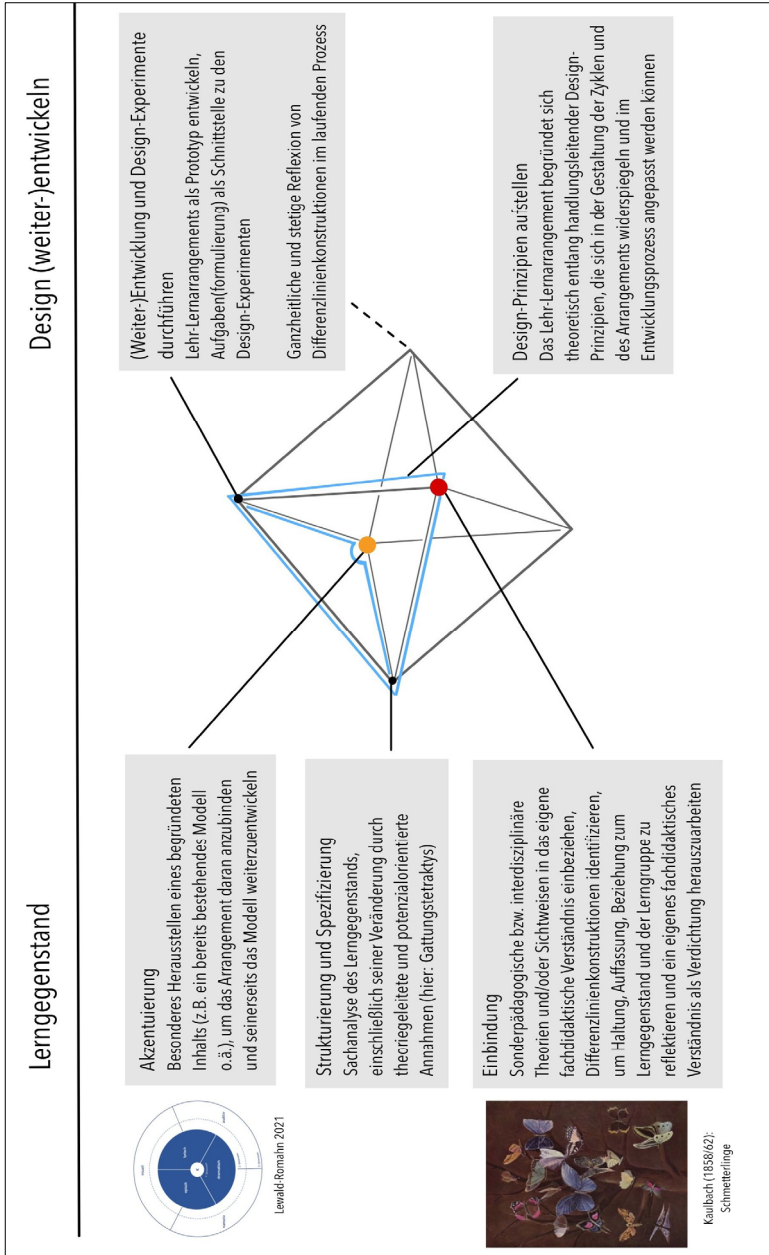


Abb. 27: Darstellung der Fixpunkte für das vorliegende Forschungsvorhaben

Nachfolgend wird das Design sukzessive entlang der Prinzipien vorgestellt.

Das *erste Design-Prinzip* (#1 Potenzialorientierung) wird durch die Verortung des Lehr-Lernarrangements umgesetzt. Durch die Anbindung des Arrangements an eine inklusive Gesamtschule, die demokratische Schulkultur und Wertschätzung betont und sich von einem Zwei-Gruppen-Denken abkehrt, ist eine allgemeine Rahmung und Haltung geschaffen. Das vorliegende Projekt ist in der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt worden. In der Heliosschule werden die Jahrgänge 7 und 8 jahrgangübergreifend unterrichtet. In dieser Arbeit wurden jedoch nur die Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7 in den Jahren 2020 und 2021 einbezogen. Inklusion ist, aus dieser Perspektive des ersten Design-Prinzips, damit eine Dimension, die in allen "kulturellen, sozialen, architektonischen, lokalen und politischen Bedingungen"¹¹³⁸ an der Heliosschule¹¹³⁹ – umgesetzt wird.

Jede:r Schüler:in darf seinen:ihren nächsten Entwicklungsschritt machen, ohne dass Schüler:innen separiert oder dass ihnen Themen vorenthalten werden. Dafür werden die Aufgaben in der Heliosschule in Wochenplänen¹¹⁴⁰ umgesetzt. Die Arbeit mit Wochenplänen in binnendifferenzierten Lehr-Lernarrangements stellt dabei eine "eher angeleitete Form"¹¹⁴¹ im offenen Unterricht dar. Das Lehr-Lernarrangement wird durch diese Anbindung an die Heliosschule an den Bedingungen eines offenen und binnendifferenzierenden Unterrichts umgesetzt. Dieser potenzialorientierte Unterricht zielt auf Mitbestimmung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Verantwortungsübernahme ab und gibt den Lerner:innen die Chance eigenverantwortlich und partizipativ den Lern-

1138 Reich 2014, S. 41.

1139 Inklusive Universitätsschule (IUS), Heliosschule. Vgl. Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz; Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke (2015): *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33 ff; Universität zu Köln (2022): *Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln (IUS)*, <https://www.hf.uni-koeln.de/38399> [22.04.2024]. Heliosschule (2022): *Helios im Überblick*, <https://Heliosschule.de> [22.04.2024]. Reich folgt seiner eigenen *konstruktivistischen* Auffassung. Er löst sich z. T. sehr bewusst von der *kritisch-konstruktiven* Didaktik, obgleich es auch Schnittmengen in den Bezugstheorien gibt. Siehe hierzu auch Lin-Klitzing, Susanne (2009): *Kritisch-konstruktive versus konstruktivistische Didaktik*. In: Arnold, Karl-Arnold/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–92, S. 78 ff.

1140 Die Schüler:innen entscheiden selbstverantwortlich welche Hauptfächer (Deutsch, Mathe, Englisch) in den festgelegten 'Lernzeiten' bearbeitet werden. Kritisch kann angemerkt werden, dass noch immer inhaltliche Themenfelder nebeneinanderstehen (bspw. Großstadtlyrik neben linearen Funktionen) und Peer-Groups höheren Einfluss auf die Bearbeitung von Aufgaben haben. Diese strukturelle Diskussion führt an dieser Stelle jedoch zu weit. Vgl. Reich et al. 2015, S. 69; Vaupel Dieter (2018): *Individualisiertes Lernen mit Wochenplänen*. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–94.

1141 Dannecker 2020, S. 84.

prozess zu gestalten.¹¹⁴² Studien zeigen, dass "die Kompetenzen im selbstregulierenden Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs eine wichtige Rolle in Hinblick auf den Lernerfolg und den Verbleib in der Bildungsinstitution einnehmen."¹¹⁴³ Bei der Sekundarstufe I bzw. Jahrgangsstufe 7 ist "der hohe Bedarf an innerer Differenzierung ausschlaggebend"¹¹⁴⁴. Dies wird in der Heliosschule durch sog. Lerndörfer umgesetzt.¹¹⁴⁵ Es handelt sich um eine strukturelle Einteilung bzw. Anbindung der Unterrichtsinhalte in lebensnahe, immaterielle Gebäude/Objekte zur geistigen Unterrichtsstruktur (z.B. die 'Werkstatt' als Raum, um Hilfekarten zu erhalten).

Das *zweite Design-Prinzip* (#2 Balladenzugang) wird im Lehr-Lernarrangement umgesetzt, indem sich für die unterrichtliche Arbeit mit anspruchsvollen literarischen Texten ausgesprochen wird¹¹⁴⁶, die *keine* vereinfachten Textfassungen darstellen.¹¹⁴⁷ Es wird, im Sinne des *DiaMantEn-Modells*, entlang der eigenen Differenzlinienkonstruktionen nach der "versteckteste[n] Kopplung"¹¹⁴⁸ gefragt und sich gegen vereinfachte Textfassungen entschieden. Damit wird nicht nach der ausgewählten Literatur differenziert, sondern allen Schüler:innen wird (potenzialorientiert) ein eigener Umgang und ein unterschiedlicher Zugang mit und zu dem Text zugesprochen. An dieser Stelle wird auch die Bedeutung von Design-Prinzip #1 (Potenzialorientierung) deutlich. Einem weiten Literaturbegriff folgend, wird den Lerner:innen in allen Zyklen eine schriftliche Version und eine Hörfassung angeboten, auf die sie individuell im Lernprozess zugreifen können.¹¹⁴⁹ Hier wird die Durchlässigkeit zu Design-Prinzip #4 (dispermedial und transformativ) deutlich, auf das im Weiteren noch eingegangen wird. Die ausgewählte Gattung und ihr sachanalytisches Potenzial wird im Folgekapitel diskutiert, da es sich als Meta-Ebene über alle Design-Zyklen erstreckt (Kap. 4.2.4).

Das *dritte Design-Prinzip* (#3 Tetraktys) wird im prototypischen Lehr-Lernarrangement durch die fachwissenschaftliche Erweiterung einer Gattungstrias zu einer Gattungstet-

1142 Vgl. Peschel, Falko (2009): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und praxiserprobtes Konzept in der Diskussion. 5., Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 78; Dannecker 2020, S. 83.

1143 Karlen, Yves/Hertel, Silke (2018): Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. In: Unterrichtswissenschaft 46, S. 373–378, S. 376.

1144 Vgl. Reich et al. 2015, S. 398.

1145 Vgl. Carell, Leonie/Dannecker, Wiebke (2023): Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. In: Medien Pädagogik 52, S. 267–296, DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>.

1146 Dafür sprechen sich u.a. auch von der Groeben 2008, 2011; Hennies/Ritter 2015, S. 266; Baummann/Müller 2016; Naugk et al. 2016, S. 47 u. Dannecker 2020, S. 44 aus.

1147 Anderer Ansicht dazu im Umgang mit der Vereinfachung von literarischen Texten bzw. Balladen: von Brand 2019, S. 232; Dube 2020b, S. 276–285.

1148 Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 240.

1149 Angemerkt werden muss, dass alle Schüler:innen der Heliosschule in der Sekundarstufe I mindestens grundständige Lesefähigkeiten haben.

raktyks im Balladenverständnis – ausgehend von der Ballade als Hybridgattung¹¹⁵⁰ – begründet. Es wird damit fachdidaktisch Folgendes angenommen: weil der Unterrichtsgegenstand 'Ballade' derart gattungskomplex ist, bietet er die Chance, dass unterschiedliche Lerner:innen unterschiedlich auf ihn zugreifen können (gleichzeitig in Bezug zu #4 dispermedial und transformativ). Zugleich wird diese Konstruktion einem zeitgemäßen Literaturunterricht in Digitalität und Inklusion gerecht, wenn man die strukturelle Verwandtschaft der erzählenden Medien annimmt, die Anforderungen einer bildlateralen Welt und die unterschiedlichen audiovisuellen Dispositiven der Ballade. Aus diesem Konstruktionswinkel heraus ist Design-Prinzip #3 (Balladenzugang) unmittelbar mit dem *vierten Design-Prinzip* (#4 dispermedial und transformativ) verbunden. Das dritte Design-Prinzip hat unmittelbaren Einfluss auf die Konstruktion des Arrangements, das vierte Design-Prinzip auf die fachdidaktische Konstruktion eben dessen. Die Dispermedialität dieses Design-Prinzips wird durch die Farbeinteilung erreicht, auf die im Verlauf dieses Kapitels noch deutlicher eingegangen wird. Durch die Materialauswahl wird sie gestärkt. Für die Transformation stehen sowohl digitale Medien (Tablets)¹¹⁵¹ als auch analoge Medien als Material (Stofftücher, Pappe, Murmeln usw.) zur Verfügung, um unterschiedlich auf den Gegenstand 'Ballade' zuzugreifen und verschiedene Realisierungen zu erlauben. Die geforderte Transformation wird durch die *Unterrichtskonzeption* erreicht. Das Arrangement soll *produktionsorientiert/transformativ* (handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht) darauf ausgelegt sein, eine Ballade in ein audiovisuelles Medienprodukt zu überführen und filmästhetisches Lernen bzw. Analyse gleichberechtigt zu berücksichtigen ('Wie' wurde in 'Was' überführt?). Damit ist der Film Teil der Performanzebene und zugleich gleichberechtigte Gattung nebst Epik, Lyrik und Dramatik im Balladenverständnis.

Das prototypische Lehr-Lernarrangement (Entwicklungsprodukt) wird als *filmisches Balladen-Mobile-Konzept* (fiBaMo-Konzept / Prototyp) bezeichnet und wird nun näher dargestellt. Es geht von der *Einbindung* eines sonderpädagogisch-fachdidaktischen Balladenverständnisses (Balladenanalyse als gemeinsame Transformation) aus. In der *Spezifizierung und Strukturierung* bezieht es sich auf eine neue Gattungsauffassung und in der *Akzentuierung* betont es das Modell zur medialen Balladentransformation¹¹⁵². Es wird dadurch die Innovation gesehen, das Balladenverständnis dreidimensional erlebbar zu machen (haptische und visuelle Aufbereitung). Innerhalb des Lehr-Lernarrangements wird die Ballade als erzählende und tetraktische Hybridgattung¹¹⁵³ auf-

1150 Vgl. Conrad 2014; 2017.

1151 Die Schüler:innen der Heliosschule haben eigene Tablets, auf die im Unterricht zugegriffen werden kann.

1152 Vgl. Lewald-Romahn 2021, S. 10.

1153 Vgl. Conrad 2014; 2017.

gefasst. Es wird dabei von '-anteil' gesprochen, um die Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe auf analytische Teilinhalte¹¹⁵⁴ aufmerksam zu machen:

Geschichtsanteil / Epik: Erzählter und abgeschlossener Inhalt, Figuren(konstellation), Ort, Zeit

Gedichtanteil / Lyrik: Strophen, Verse, Metapher

Theateranteil / Dramatik: Spannungsbogen, Monologe/Dialoge, szenischer Wechsel

Filmanteil / Film: Sehen, Hören, mit Bildern erzählen (Wie/Was) Kameraperspektive, Einstellungsgrößen

Jedem tetraktyschen Anteil (#3) wird dabei eine *Farbe* zugeordnet, um unterschiedlichen Lerner:innen unterschiedliche Zugriffe in der Struktur zu erlauben (#4) und somit bspw. von 'dem roten Anteil' oder 'der Epik' oder dem Geschichtsanteil sprechen zu können:

Geschichtsanteil / Epik:	Rot
Gedichtanteil / Lyrik:	Blau
Theateranteil / Dramatik:	Gelb
Filmanteil / Film:	Grün

Die Farbuordnung orientiert sich an den Primärfarben (Rot, Gelb, Blau) und einer Sekundärfarbe (Grün). Hier fließen die Überlegungen von Duncker/Lieber (2013) zur Bildliteralität, mit Referenz auf Itten in enger Beziehung zum Bauhaus, zusammen.¹¹⁵⁵ Die Farbe *Rot* wurde für die Epik gewählt, um dem *Abstrahieren*¹¹⁵⁶ Raum zu geben. Abstraktion der elementaren Inhalte (Zeit, Ort, Figuren) wird als grundlegend erachtet, um eine Ballade zu analysieren. *Sich Orientieren*¹¹⁵⁷ meint die Dramatik, der Farbe *Gelb* zugeordnet. Sie bezieht sich auf den szenischen Aufbau, das Verständnis ('Orientierung') innerhalb der Szenerie, die Gespräche und die Spannungssteigerung. *Emotionalisieren*¹¹⁵⁸ wurde für die Lyrik gewählt und der Farbe *Blau* zugeordnet. Es muss angemerkt werden, dass nicht der Eindruck entstehen soll, die Gattung Lyrik sei reine Gefühlspoesie. Die Gattung hat durch ihre äußerst opulente Formenvielfalt eine ambivalente Grundstruktur. Es haben sich zahlreiche Formen und Themen herausgebildet, von denen die Ballade nur einen Bruchteil abdecken kann. Herders musisch orientierte Lyriktheorie, Goethes Auseinandersetzungen und die Poetiken folgender Jahrzehnte (z.B. Emil Staiger) rückten die Vorstellung von Lyrik nah an die Gefühlspoesie und prägten

1154 In der 7. Jahrgangsstufe ist davon auszugehen, dass bereits auf analytische Kenntnisse bzw. Vorwissen aufgebaut werden kann. Dies wurde im Vorgespräch mit den Lernbegleiter:innen berücksichtigt.

1155 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 42 ff; 53 f; weiterführende Bezüge lassen sich zu Goethes Farbenlehre oder dem Buntkreis-Sechseck von Kuppen ziehen. Dieser primär kunstwissenschaftlichen Überlegungen sind jedoch als Anschlussdiskussion zu verstehen und übersteigen diese Arbeit.

1156 Vgl. ebd. S. 46–48.

1157 Vgl. ebd., S. 42–44.

1158 Vgl. ebd., S. 44–46.

"unser verschwommenes Verständnis des Lyrischen als eines stimmungsvollen Zustands"^{1159, 1160} *Emotionalisieren* meint an dieser Stelle daher nicht subjektive 'Gefühlsduselei' – sondern begründete Bild-Text-Emotionsbezüge und begründete subjektive Beobachtungen, Gedanken, Gefühle und/oder Assoziationen im Umgang mit Balladen.

Im Prototyp ist das spielerische Transformieren¹¹⁶¹, in Bezug zum filmischen Performanzakt des Modells der medialen Balladentransformation, die Perspektive des "Verfremdens, Umgestaltens und Transformierens"¹¹⁶² mit der Sekundärfarbe *Grün* zugeordnet worden. Sie soll jedoch nicht als untergeordnet verstanden werden, sondern vielmehr als Hybridfarbe. Sie ist sowohl Teil des auf Produktion angelegten Transformationsprozesses und gleichzeitig eine weitere Großgattung im Gesamtkunstwerk¹¹⁶³. Für den literatur- und filmanalytischen Umgang mit der Ballade werden in diesem Zusammenhang verschiedene Textanalysekategorien mit dem fiBaMo-Farbkonzept verbunden. Kriterien bzw. Merkmale zur Ausbildung einer *Critical Narrative Literacy*, wie sie die Design-Prinzipien #2 auf Meta-Ebene und #4 auf Meso-Ebene fordern, im Umgang mit narrativen Medien sind dahingehend konstitutiv, als dass sie Schüler:innen der Sekundarstufe I Anhaltspunkte geben, Balladen analytisch 'sprechbar' zu machen. Dabei dürfen die eigenen Wahrnehmungen, Assoziationen oder Gefühle den Kategorien jedoch nicht untergeordnet werden – es gilt eine Balance zu halten. Zudem werden diese Analyse-kategorien nicht als 'Checkliste' verstanden, die es abzuarbeiten gilt oder die sich nicht überschneiden dürfen. Aufzählen von Kategorien bedeutet nicht automatisch literarästhetisches Lernen. Ebenso sind sie zwar durch Farbgebung abgegrenzt, finden sich jedoch in *einem* Modell wieder und damit in *einer* Ballade. Sie sollen damit ein Gerüst für die Schüler:innen bilden. Auch wenn ihre Darstellung in einer Tabelle erfolgt, soll nicht der Anschein erweckt werden, die Interaktion der einzelnen Bereiche untereinander spiele keine Rolle oder die Kategorien stünden nebeneinander. Dem Balladengattungsverständnis von Conrad (2014, 2017) folgend (Design-Prinzip #3) wird die Ballade als Gattungshybrid verstanden, die hier eingebrachten Kategorien sind Teile eines Gesamtprodukts. Dabei sind die Einstellungsgröße und die Kameraperspektive dahingehend fluide, da sie sowohl auf eigene mediale Transformationen verweisen als auch für die Analyse von bestehenden Adaptionen (bspw. YouTube-Video einer Ballade). Zugleich ist diese Zuordnung als pro-

1159 Burdorf 2015a, S. 4; "Wer heute über Lyrik reden will, hat es mit also mit einer komplexen Problemlage zutun" (S. 5).

1160 Vgl. ebd.; Burdorf, Dieter (2015b): *Geschichte der deutschen Lyrik. Einführung und Interpretationen*. Stuttgart: Metzler, S. 25–30.

1161 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 53–54.

1162 Ebd., S. 54.

1163 Dieses hybride und gleichbedeutende Verständnis entspricht ebenfalls der am Bauhaus tätigen Avantgarde. Als Beispiel ist das Werk von *Oskar Schlemmer* zu nennen. Im *Triadischen Ballett* (1922) verschmelzen das tanzende Subjekt, das Kostüm und der Hintergrund.

totypisch zu betrachten.¹¹⁶⁴ Analysekategorien können zudem verschiedenen Großgattungen zugeordnet werden – je nachdem wie man sie auslegt.¹¹⁶⁵

Tab. 5: Balladen-Analysekategorien (in Anlehnung an Bartl 2017; Staiger 2010)

Epik	Lyrik	Dramatik	Film
heterodiegetischer/auto-diegetischer Erzähler; selten homodiegetisch oder Ich-Stimme	Verse/Strophen; (oft festes) Metrum/Versmaß, Reimschema	Szenische Verdichtung	Visuelle, narrative und auditive Gestaltungsanbindung
Protagonisten, deren Konstellation zumeist eindeutig zueinander ist	mehrdeutige und dichte Bilder durch rhetorische Mittel	Spannungsbogen, auf das Ende ausgerichtet, bei gleichzeitiger Spannungssteigerung, Aufregung	Vorstellungen erzeugen und 'Blicke' lenken, Nicht-Sichtbarkeit o.ä.
oft chronologische bzw. lineare Handlung mit konkretem Geschehen	Atmosphäre, Stimmung	Monologe/Dialoge	Einstellungsgröße (Abstand der Kamera)
(relative) Kürze, kaum Abschweifungen, Abgeschlossenheit, selten offene Enden	Klanglichkeit, Erlebnis-Charakter	Performanz – im Sinne von Aufführbarkeit bzw. Vortragbarkeit	Kameraperspektiv (Winkel der Kamera)

Bei der dreidimensionalen Gestaltung des fiBaMos, angelehnt an das Modell zur medialen Balladentransformation (Akzentuierung), wurde sich für die künstlerische Darstellungsform des *Mobile*¹¹⁶⁶ entschieden. Es ist eine Formsprache der *kinetischen Kunst*, um der offenen Struktur der Ballade simultan und fluide räumliche Interpretation zu verleihen. Die Beweglichkeit dieser Kunstform und das Ausbalancieren verschiedener Anteile harmonisiert mit der grundlegenden Gattungsauffassung dieser Arbeit. Für die künstlerische Arbeit wurde sich an den Grundsätzen des Bauhauses orientiert. Das Bauhaus (1919–1933) meint keinen künstlerischen Stil im engeren Sinne, sondern, als wichtigste Design- bzw. Kunstschule des 20. Jahrhunderts, vielmehr den interdisziplinären Kollektiv- und Austauschgedanken verschiedener Gewerke und Künste unter einem

1164 Siehe hierzu Knežević 2017, S. 286; Laufhütte 1991, S. 611: "die für die Begriffsbildung erforderlichen epochentranszendentalen Merkmale der Gattung findet man nicht, wenn man nach so stark historisch determinierten, zudem allenfalls indirekt erschließbaren Textelementen wie den 'Einstellungen' der Autoren, Welt und Lebensdeutungen fragt".

1165 Ein Beispiel hierfür ist der Spannungsbogen. Er kann tradiert dramatisch gelesen werden, wenn sein grundlegender Aufbau als Freytag'scher Bogen (Exposition, Peripetie, retardierendes Moment, Lösung) im Fokus steht, aber ebenso ist er Teil einer narrativen bzw. filmischen Handlungslogik eben durch den Inhalt der Szenen. In dieser Arbeit wird für Transparenz und ein offenes Gattungsverständnis plädiert.

1166 Aus kunstwissenschaftlicher Perspektive (fiBaMo als Kunstobjekt) – eingeschlossen der Position der Farbverwendung – ist das fiBaMo als kinetische Rauminstallation in Anschluss an *Alexander Calder* und *Mondrian* (Grundfarbenverwendung) diskutierbar.

Dach zu vereinen. Das Ziel ist es, das 'Design' stetig weiterzuentwickeln.¹¹⁶⁷ Die Grundausrichtung des Bauhauses ist in Anschluss an die Design-Prinzipien #2 und #3 zu lesen. Ebenso knüpft dies an den methodischen Kerngedanken von *Entwicklungsforschung* an: Die Betonung des Interdisziplinären, das Verständnis von Systemen als veränderlichen Konstruktionen und Unterschiedlichkeit als Ressource in der Traditionslinie des Experimentellen und Interdisziplinären, um Praktikabilität von Entwürfen kritisch in das handwerklich-künstlerische Denken einzubeziehen. Dieses künstlerische (Selbst-)Verständnis bekommt im Zuge der Konstruktion von Möglichkeitsräumen für alle Schüler:innen eine neue Gewichtung. Der dreidimensionale fiBaMo-Entwurf¹¹⁶⁸ nutzt dabei eine an das Bauhaus angelehnte, klar strukturierte, primäre Farb- und Formgestaltung (Kreis, Rechteck, Dreieck, Rot, Blau, Gelb, Grün), um deutliche Linienführung und Struktur im Gesamtobjekt zu erzeugen. Offenheit und Transparenz (Stahl und Glas bei der Bauhaus-Architektur) werden im Objekt durch die Verwendung von kühlem Metall und stabilem Bindedraht erzeugt. Das dreidimensionale Modell kann damit als gestaltungspraktisches Resultat gelesen werden (Abb. 28).

Die Kugeln sind doppelt beschriftet und farblich klar zugeordnet. Eine Ausnahme bildet der Film, der, wie im zweidimensionalen Ausgangsmodell, für die Performanz bedeutsam ist und in seine einzelnen Inhalte gesplittet wurde (sehen/visuell; hören/auditiv; erzählen/narrativ). Anzumerken ist, dass keine Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in der untersuchten Jahrgangsstufe waren. Dies ist bei der Prototypkonstruktion zu berücksichtigen und wird als Differenzlinienkonstruktion reflektiert. Der haptische fiBaMo-Entwurf dient verschiedenen Zwecken. Zum einen bildet die farblich-gestaltete Grundstruktur verschiedenen Lerner:innen verschiedene Zugriffspunkte und Struktur. Zum anderen bildet der dreidimensionale Gegenstand einen Fixpunkt im Raum. Er kann betrachtet, angefasst, bewegt und gespürt werden. Balladenanalyse ist damit nicht mehr ein immaterielles Konstrukt oder eine plakatahnliche Zusammenfassung, sondern im (Klassen-)Raum erlebbar, die indirekte Aufforderung zum Gespräch oder eine Erinnerung. Da die inklusive Heliosschule mit der Bildsprache *Metacom*¹¹⁶⁹ arbeitet und die

1167 Vgl. Bauhaus Archiv Museum für Gestaltung (2022): idee: https://www.bauhaus.de/de/das_bauhaus/44_idee/ [22.04.2024]; Bauhaus Dessau (2022): Die Geschichte des Bauhauses in Dessau: <https://www.bauhaus-dessau.de/de/bauten/geschichte.html> [22.04.2024]; documenta Bauhaus archiv (2022): Primärfarben und -formen beim Bauhaus: <https://www.documenta-bauhaus.de/de/narrative/476/primarfarben-und-formen-beim-bauhaus#:~:text=Inzwischen%20sind%20das%20gelbe%20Dreieck,Dreieck%2C%20Kreis%2C%20Quadrat%20herum> [22.04.2024].

1168 Die dreidimensionale Konstruktion wurde im Sommer 2020 von der Autorin gebaut. Die Konstruktion ist transportabel und flexibel, da sie rollbar und höhenverstellbar ist. Sie ist im Inneren in alle Richtungen vollbeweglich (360°), die Kugeln sind frei hängend und einzeln abnehmbar. Es existieren zwei Modelle, damit das fiBaMo auf zwei Etagen eingesetzt werden konnte. Maße (außen: 1,7 m x 1 m x 0,5 m; bis 1,8 m verstellbar; innen: Ø 50 mm x 4 mm, Ø 30 mm x 3,5 mm; Kugeln: Ø 18 cm, Ø 14 cm, Ø 12 cm).

1169 Kitzinger, Annette (2022): METACOM 8. Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation. Alle Rechte vorbehalten. Autorisierte Lizenznehmerin: Laura Lewald-Romahn.

Schüler:innen mit dieser Bildsprache vertraut sind, wurde für den Prototypen ein meta-com-orientiertes Symbol in Absprache mit den Lernbegleiter:innen festgehalten, das auf die Arbeit mit dem fiBaMo hindeutet (Abb. 29).

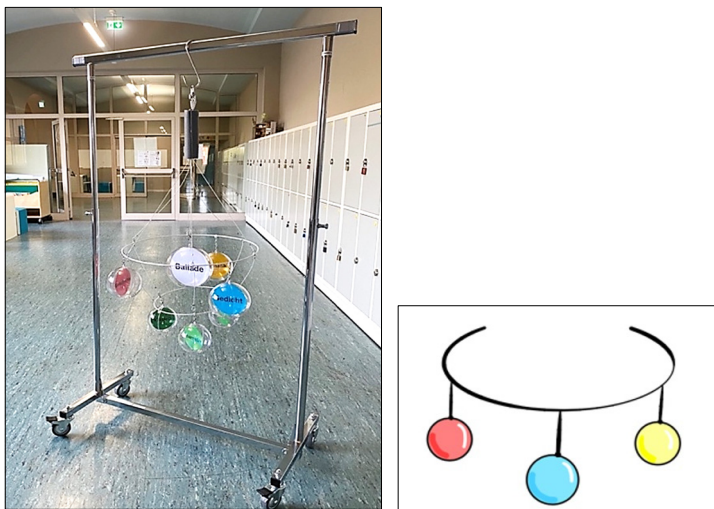


Abb. 28 / 29: fiBaMo – dreidimensionales Klassenmodell / fiBaMo-Symbol

Eine der wichtigsten Konstruktionsbedingungen, die sich auf das *vierte Design-Prinzip (#4 dispermedial und transformativ)* bezieht, ist die Umsetzung in einem offenen (und handlungs- und produktionsorientierten) Literaturunterricht. Empirische Studien zeigen, dass es bei der Aufgabenkonzeption im offenen Unterricht nicht um ein Abarbeiten oder eine Formalisierung gehen kann oder soll.¹¹⁷⁰ Dass unterschiedliche Aneignungspfade im Unterricht berücksichtigt werden, ist selbstverständlich keine exklusive Idee der inklusiven Literaturdidaktik. Die "Bedeutung von Textzugängen"¹¹⁷¹ wird jedoch besonders betont. Dannecker zeigte bereits 2012, dass Unterschiedlichkeit im Zugriff nicht nur anzuerkennen ist, sondern potenzialtragend sein kann.¹¹⁷² Der Forderung nach Offenheit des Arrangements (insb. Design-Prinzipien #1 und #4) wird durch die Helioschule in sog. Lernlandschaften (auch Lernbüro, Lernwerkstatt) eingelöst. Durch die Auflösung von Klassenzimmern wird eine multifunktionale Nutzung der Räume er-

1170 Vgl. Ritter, Matthias (2018): Individualisierter Unterricht empirisch überprüft. In: Langer, Anke (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182–187, S. 182 ff; siehe dazu auch Dannecker 2020, S. 83–84.

1171 Thäle/Riegert 2014; siehe dazu auch: Kepser/Abraham (2016), S. 48.

1172 Vgl. Dannecker 2012; siehe dazu auch Dannecker 2020.

laubt.¹¹⁷³ In diesem offenen Arrangement wird den Forderungen von Feuser und Seitz nach Individualität und Gemeinsamkeit nachgekommen und die Bedeutsamkeit des Austausches unterschiedlicher Perspektiven hervorgehoben, die auch in den Design-Prinzipien #1 und #2 auf Meta-Ebene der Konstruktion und in #4 auf der Meso-Ebene der Konstruktion liegt. Das bedeutet, dass das Arrangement grundlegend binnendifferenziert gedacht ist, wie in #4 gefordert. Die Differenzierung bezieht sich sowohl auf das Design-Prinzip #2, keine Differenzierung nach dem literarischen Text bzw. dem Unterrichtsgegenstand, als auch auf Design-Prinzip #4, den Umgang mit dem Kulturgut in dem Arrangement. Alle Lerner:innen haben Zugriff auf die gleiche Aufgabe und/oder Hilfsangebote, entscheiden jedoch partizipativ, wie und auf was sie zugreifen wollen bzw. was sie in ihrem Lernprozess benötigen. Binnendifferenzierung geht mit einer Betonung von Selbsttätigkeitsorientierung einher, die sowohl Momente des Ruhens als auch des Präsentierens und der Projektarbeit beinhaltet.¹¹⁷⁴ Sie betont ebenso das individuelle Wachstum mit dem Gegenstand und der Gruppe (Transformation, Dispermedialität). Um der Sorge vor dem Auseinanderdriften der Lerner:innen nach Leistung, und damit einem Schereneffekt in der Lerngruppe, vorzubeugen¹¹⁷⁵, wird im selbstgesteuerten Lernprozess auf die Ergänzung des Kooperationsaspektes verwiesen.

Das *fünfte Design-Prinzip (#5 Analysekultur)* wird durch die gewählte Sozialform mitgedacht. Die Sozialform ist die Gruppenarbeit.¹¹⁷⁶ Diese Sozialform wird bewusst gewählt, da gerade in der Sekundarstufe I die Kritik vorherrscht, dass "schwerpunktmäßig kognitive[r] Wissenszuwachs, jedoch kaum sozial-emotionale Erfahrungen und Entwicklungen berücksichtigt [werden]".¹¹⁷⁷ Die Berücksichtigung von kooperativen Unterrichtsmethoden erscheint prädestiniert, um nicht allein kognitive, sondern gleichsam emotional-motivationale und soziale Lernziele für das gesellschaftliche Miteinander in den Blick zu nehmen.¹¹⁷⁸ Die Grundannahme dieser Arbeit, Vielfalt als Ressource zu verstehen (insb. Design-Prinzip #2 und #4), wird damit durch die Orientierung am kooperativen Lernen im Lehr-Lernarrangement umgesetzt. Verschiedene Studien zeigen

1173 Vgl. Reich 2014, S. 43, S. 321; Reich et al. 2015, S. 234.

1174 Vgl. Reich et al. 2015, S. 36–38.

1175 Vgl. Grenzler, Thomas (2010): Vorsicht Falle! Binnendifferenzierung nach Leistung im Deutschunterricht. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule 7, S. 19–26, S. 19 f.

1176 Ausgenommen hiervon ist das Design-Experiment 1, das als Einzelexperiment durchgeführt wurde.

1177 Biewer et al. 2015, S. 17.

1178 Vgl. Avci-Werning, Meltem/Lanphen, Judith (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150–175; Borsch, Frank (2018): Alle lernen gemeinsam! Pädagogisch-psychologisches Wissen für den inklusiven Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 97–103; Borsch, Frank (2019): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49.

die Wirksamkeit des kooperativen Lernens. Leistungsschwächere Schüler:innen¹¹⁷⁹ entwickeln in heterogenen Lerngruppen und anregungsreichen Milieus eher bessere Leistungen, die sich wiederum auf die Lernmotivationsentwicklung auswirkt. Leistungsstarke Schüler:innen können sowohl in leistungshomogenen als auch -heterogenen Gruppen gut arbeiten, was zeigt, dass heterogene Gruppen lernförderlich sind.¹¹⁸⁰ Das Einteilen in Gruppen bedeutet zwar nicht automatisch, dass kooperative Gruppen entstehen, jedoch kann die Organisation des Unterrichts mit gemeinsamem Ziel, klarer Gruppenverteilung, festgelegtem Endpunkt und gemeinsamer Abgabeleistung diese Entstehung von positiver Interdependenz der Gruppenteilnehmer:innen begünstigen.¹¹⁸¹ Dadurch kann der Entwicklung von Sozialkompetenz (z.B. Kritikfähigkeit, Verantwortungsübernahme) im Fachunterricht nachgekommen werden. Die heterogenen Gruppen entscheiden gemeinsam über die Komplexität des Endprodukts und haben gleichzeitig die Chance, individuelle Perspektiven einzubringen und sich darüber auszutauschen. Damit werden Feusers (u.a. 2013a) Gedanken zur Kooperation¹¹⁸² mitgedacht, aber es wird auch der Anschluss an Brüning/Saum (2010) vollzogen, die den Dreischritt von individueller Bearbeitung, (internem) Gruppenaustausch und (Gruppen-)Vorstellung im Plenum betonen.¹¹⁸³ Es wird nicht nur produktiv/transformativ geplant, sondern die Ergebnisse werden auch in der Gesamtgruppe vorgestellt und diskutiert. Die Prinzipien werden wie folgt zusammengefasst (Tab. 6). Es handelt sich bei Design-Zyklus I noch nicht um eine finale Aufgabe(nstellung), sondern die unterrichtsmethodische Rahmung.

-
- 1179 Auch wenn an dieser Stelle von leistungsstarken und leistungsschwächeren Schüler:innen in den erziehungswissenschaftlichen Studien gesprochen wird, heißt es nicht, dass diese Arbeit ein Zwei-Gruppen-Denken befürwortet. Es erscheint an dieser Stelle adäquat, davon auszugehen, dass jede Lerngruppe unterschiedliche Lerner:innen hat, unabhängig von ihrem Förderbedarf. Diese Passage bezieht sich zudem nicht auf ein Zwei-Gruppen-Denken, sondern die Wirksamkeit von kooperativen Gruppen.
- 1180 Vgl. u.a. Lou, Yiping/Abrami, Philip C./Spence, John C./Poulsen, Catherine/Chambers, Bette/d'Apollonia, Sylvia. (1996): Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research 66, S. 423–458, S. 425 ff; Gijlers, Hannie/de Jong, Ton (2005): The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes. In: Journal of Research in Science Teaching 42(3), S. 264–282, S. 280; Saleh, Mohammad/Lazonder, Ard W./de Jong, Ton (2005): Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. In: Instructional Science 33, S. 105–119, S. 107 ff; Klafki 2007, S. 173 ff; siehe dazu auch Werning/Avci-Werning 2016, S. 25 f; Borsch 2019, S. 49 f.
- 1181 Vgl. Johnson, David W./Johnson, Roger T./Holubec, Edythe J. (2005): Kooperatives Lernen Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 11–20; Borsch 2019, S. 21–35; Werning/Avci-Werning 2016, S. 96 f.
- 1182 Vgl. u.a. Feuser 2013a; 2017a.
- 1183 Vgl. Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung. In: Praxis Schule 1, S. 8–11, S. 8.

Tab. 6: Umsetzung der Design-Prinzipien

Design-Prinzip	Umsetzung
#1 Potenzialorientierung	Anbindung des Arrangements an die inklusive Gesamtschule (Heliosschule), alle Su:S fördern und fordern (bildungsgerecht), grundlegende Zuwendung zu offenem und binnendifferenziiertem Unterricht, einem potenzialorientierten Unterricht der Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit
#2 Balladenzugang	Auswahl der Balladen, kanonisierte (Kunst-)Balladen, keine Leichte Sprache o.ä., jedoch Zugriff auf die Texte in Schrift- und Hörfassung, Glossare, Hilfefkarte usw.
#3 Tetraktys	Neuausrichtung des Gattungsverständnisses der Ballade, ausgedrückt durch vier Farben im fiBaMo, Film als Performanzmedium und Analysemedium nebst Epik, Lyrik und Dramatik
#4 dispermedial und transformativ	produktive und transformative Aufgabenstellung: Überführung einer Ballade in ein filmisches Medium durch Material/Medien, haptisches Modell, Farb-/Zugriffsgestaltung
#5 Analysekultur	Sozialform (Gruppenarbeit), grundlegende Orientierung am kooperativen Lernen bzw. auf Kooperation ausgelegt, Vorstellung der Ergebnisse in der Großgruppe

Verbindungslineien von Design-Zyklus I zu Design-Zyklus II: Das Ergebnis von Design-Zyklus I ist das *fiBaMo-Konzept* als prototypisches Lehr-Lernarrangement. Als Nebenergebnis ist das *DiaMantEn-Modell* zur methodischen Arbeit entstanden. Um das Lehr-Lernarrangement weiter auszuschärfen, wird eine Teil-Testung für Design-Zyklus II in den Blick genommen. Das Experiment bezieht sich auf die Akzentuierung des Modells zur medialen Balladentransformation, um sich dem multimodalen und vorstellungsbildenden Potenzial der Ballade in transformativen Lehr-Lernarrangements anzunähern.

Design-Zyklus II


*Spezifizierung des prototypischen Lehr-Lernarrangements
Sinnanregendes Potenzial*

Der zweite Design-Zyklus zielt auf die Spezifizierung des Lehr-Lernarrangements, dargestellt in Design-Zyklus I, ab. Der Ballade wird rasch ein sinnanregendes und performatives Potenzial durch emotionale Einbindung in Umwandlungsprozessen zugeschrieben.¹¹⁸⁴ Im Sinne des Modells zur medialen Balladentransformation (Abb. 9), das bereits den Zusammenhang von filmischer und literarischer Narration und Performanz zu greifen versucht, wurde sich für *einen* filmischen Zugang in dem Design-Experiment entschieden. Der auditive Kanal ist *eine* filmische Realisierungsform im Transformationsprozess. Es steht damit zur Diskussion, inwieweit Schüler:innen eine ausgewählte Ballade bzw. Anteile einer ausgewählten Ballade in Geräusche durch Material transformieren. Inwiefern kann unterschiedliches Material verschiedene Lerner:innen in ihrem Zugriff unterstützen und inwiefern ist es vorstellungsbildend? Wie bringt der:die Einzelne seine individuelle Perspektive (durch Medien/Material) ein?

1184 Vgl. u.a. Becker/Pabst-Weinschenk 2009, S. 36 f; Dube/Führer 2020, S. 14.

Das Ziel ist das Auspezifizieren des Lehr-Lernarrangements. Das Experiment wird daher als schulisches Einzelexperiment geplant. In Anlehnung an das Dortmunder Modell können auch im *DiaMantEn-Modell* in kleineren Experimenten ausgewählte Teilbereiche des Arrangements getestet werden, bevor das Lehr-Lernarrangement im Plenum erprobt wird. Die *Aufgabenstellung*¹¹⁸⁵ lautet wie folgt (Tab. 7).

Tab. 7: Aufgabe in Design-Zyklus II, Design-Experiment 1

<p>Vertone die Ballade John Maynard mit 3 Geräuschen: Du darfst dir aussuchen, welchen Inhalt du vertonen willst. Nutze dafür das Material auf dem Materialtisch. Sprich dabei alle Gedanken, die du hast, laut aus. Stelle die Geräusche anschließend vor.</p>	
---	---

Das Design-Experiment ist als Lautes-Denken-Experiment geplant.¹¹⁸⁶ Da Material-Transformationen eine unzählige Breite erlauben, wurde über einen Materialtisch¹¹⁸⁷ eine Vorauswahl getroffen, bei der sich an Fornefelds Überlegungen zu den *mehr-Sinn* Geschichten¹¹⁸⁸ angelehnt wird. Es wird sich für lebensweltnahes Material entschieden, das sowohl abstrakt (z.B. Stück Pappe, Seidenpapier) als auch konkret (z.B. Murmel, Kamm) zu verstehen ist. Es ist sowohl statisch als auch dynamisch ausgewählt (z.B. unveränderliche Murmel/leicht zerreibares Seidenpapier). Dabei ist es mehr oder weniger akustisch orientiert (z.B. Rassel-Ei vs. Brottte). Gleichermaßen wurde auf eine diverse Haptik geachtet (z.B. Jongliertuch/rau, Murmel/glatt und khl, Bürsten/weich und kitzelig) und die Möglichkeit zur Kombinierbarkeit, um verschiedene Lerner:innen anzusprechen. Dies entspricht den unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten, die Design-Prinzip #4 fordert. Die ausgewählte Ballade *John Maynard* von Theodor Fontane (1886)¹¹⁸⁹ stellt eine kanonisierte Ballade im Design-Experiment I dar und entspricht der literarisch-kulturellen Textauswahlposition der vorliegenden Arbeit (Design-Prinzip #2; Kap. 4.2.3). Die Ballade wird zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeführt worden sein und wird in schriftlicher und auditiver Fassung angeboten, jedoch nicht in Leichter Sprache.

Verbindungslinien von Design-Zyklus II zu Design-Zyklus III: Design-Zyklus II zeigt, dass Materialität und Multimodalität in der Transformation der Ballade eng miteinander verbunden sind. Alle Su:S kommen zu einem Ergebnis. Da das Arrangement auch den Austausch fokussiert, wird in einem weiteren Zyklus nun der Austausch und die gemeinsame Analyse einer Ballade in einem weiteren Experiment in den Blick genommen.

1185 Die Aufgabe wurde in *Leichter Sprache* formuliert. Dies ist in Kooperation mit der inklusiven Kooperationsschule abgestimmt worden.

1186 Vgl. Kap. 5.2.

1187 Siehe Anhang.

1188 Vgl. Fornefeld 2011; 2016.

1189 Fontane 1886/1962.

Design-Zyklus III*Spezifizierung des prototypischen Lehr-Lernarrangements**Individuelle und gemeinsame Perspektiven im kooperativen Austausch*

Der dritte Design-Zyklus hat als Ziel, das Lehr-Lernarrangement weiter auszuschärfen. Während Design-Zyklus II das fiBaMo-Konzept bereits indirekt mitdenkt (Materialauswahl, Vorstellungsbildung durch Material), arbeitet Design-Zyklus II nun noch expliziter mit dem Konzept. Es handelt sich bei Design-Zyklus II um zwei miteinander verbundene und aufeinander folgende schulische Laborexperimente. Das Erkenntnisinteresse liegt auf der Frage, wie eine Schüler:innengruppe einen Anteil des in Design-Zyklus I beschriebenen fiBaMo-Konzepts in Material transformiert, wie das Konzept sie unterstützen kann und inwiefern sie dabei in (analytischen)Austausch über die Anteile der Ballade kommen. Wie gestaltet sich der gemeinsame Arbeitsprozess in der Gruppe und inwieweit sind analytische Prozesse auszumachen? Hervorzuheben ist, dass nicht der Vergleich der Gruppen im Raum steht, sondern der Prozess und der Austausch über die Ergebnisse in der Performanzsituation.

Der Filmanteil ist hierbei auf das Foto verkürzt, da es sich um ein Design-Experiment handelt und noch nicht um das vollständige Konzept – es stellt einen Bezug zum Filmanteil dar. Beide Gruppen arbeiten mit ähnlichem Material und einer identischen Ballade in nicht vereinfachter Fassung (Design-Prinzip #2). Das fiBaMo-Konzept und die Farbgestaltung war zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich der ersten drei Anteile bekannt. Um einen Bezug zum Filmanteil aufzubauen, wurde die Aufgabe entsprechend grün gefärbt. Die Schüler:innen kannten zudem das haptisch orientierte Modell, jeder Gruppe stand ein eigenes Modell zur Verfügung. Die Ballade wurde als Text und in Hörfassung angeboten, ebenso ein Glossar. Das Design-Experiment wird offen, produktiv-transformativ und binnendifferenziert in zwei heterogenen Gruppen umgesetzt (insb. Design-Prinzipien #1, #4 und #5). Die Design-Experimente sind in zwei Stufen unterteilt: Austausch innerhalb einer Gruppe (Teil A) und Austausch mit einer weiteren Gruppe (Teil B). Transformiert wurde die Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst (1901)¹⁹⁰, die ebenfalls in die Liste (hoch-)kanonisierter Balladen aufgenommen werden kann (Design-Prinzip #2). Folgende Aufgabenstellungen sind für Design-Experiment 2A und 2B auszumachen (Tab. 8; 9).

Tab. 8: Aufgabe in Design-Zyklus III, Design-Experiment 2A

Erstellt gemeinsam ein **Foto** mit dem Material zu einem Anteil der Ballade:

Geschichtsanteil oder **Gedichtanteil** oder **Theateranteil**. Einigt euch, was aus welchem Anteil ihr als Foto darstellen wollt. Ihr dürft das gesamte Material vom Materialisch nutzen.

Speichert das Foto auf eurem Tablet so ab, dass ihr es wiederfindet.

Tab. 9: Aufgabe in Design-Zyklus III, Design-Experiment 2B

Zeigt euch eure **Fotos**. Erklärt sie nicht sofort, sondern lasst der anderen Gruppe Zeit, euch Fragen zu stellen und Vermutungen anzustellen.

Begründet anschließend, **wie** ihr den Anteil aus der Ballade übertragen habt.

1190 Ernst, Otto (1901/1991): *Nis Randers*. Nachwort. In: Laufhütte, Hartmut (Hrsg.): *Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam, S. 381 f.

Verbindungslineien von Design-Zyklus III zu Design-Zyklus IV: Design-Zyklus III zeigt, dass sich die Schüler:innen miteinander im kooperativen und transformativen Prozess durch die Materialität über die Ballade verständigen. Davon profitieren besonders Schüler:innen mit Förderdiagnostik. Sie erleben Teilhabe und keine Teilnahme, werden für ihre Impulse wertgeschätzt und wahrgenommen. Alle Schüler:innen kommen zu Wort und bauen im geschützten Raum Vertrauen zueinander auf. Deutlich wird dies über die Identifikation mit den Arbeitsergebnissen und die individuelle Vorstellungsentwicklung, die auf einen gemeinsamen materiellen Referenzrahmen schließen lässt (z.B. Marmor als Kugelkopf – Menschen in der Ballade). Design-Zyklus III schärft das Arrangement auf methodischer Ebene weiter aus. Damit wird das überarbeitete Arrangement in Design-Zyklus IV zum ersten Mal als Prototyp im Plenum getestet.

Design-Zyklus VI

*Erprobung des prototypischen Lehr-Lernarrangements im Plenum
Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation*

Dieser Zyklus ist maßgeblich auf das *fiBaMo-Konzept* und die Evaluationen der Design-Zyklen II und III, einschließlich ihrer Design-Experimente, zurückzuführen. Die Umsetzung der Design-Prinzipien im Abschnitt zum Design-Zyklus I greift damit auch. Das Ziel ist die Analyse von literarästhetischen und filmästhetischen Analyseprozessen. Welche audiovisuellen Dispositive nutzen die Schüler:innen für ihre gemeinsame Analyseleistung? Inwiefern gelingt die gemeinsame Balladentransformation als gemeinsame Balladenanalyse? Wie wird die Transformation begründet?

Die ausgewählte Ballade (Design-Prinzip #2) ist *Die Goldgräber* (1870/1991)¹¹⁹¹ von Emmanuel Geibel. Die Transformation bezieht sich in Absprache mit der Kooperationschule auf das Transformieren von Anteilen der Ballade in einen *Stop-Motion-Film*¹¹⁹² (Design-Prinzip #4.). Das Arrangement wurde in den Wochenplan als *Pflichtaufgabe* eingefügt (Anbindung an die Heliosschule, Design-Prinzip #1). Die Aufgabe (Abb. 30) ist binnendifferenziert. Es besteht jedoch die grundsätzliche Möglichkeit die geforderte Mindestanzahl an Verweisen zu erhöhen. Alle Schüler:innen erhalten die gleiche Ballade, haben identischen Zugriff auf eine ausgewählte Menge an Material und arbeiten mit einem filmischen Zugang. Die Ballade liegt in Text- und Hörfassung vor. Die Vorbereitung des Films mit einem Storyboard stellt ein Planungsangebot für die Gruppen dar. Die Schüler:innen sind mit diesem Umgang vertraut, ebenso mit den Metacom¹¹⁹³. Auf dem Aufgabenblatt ist ein metacom-orientiertes Bildsymbol eingefügt (Abb. 48). Das Symbol stellt ein Ergebnis dar und wird an dieser Stelle nur erwähnt. Durch Präsentation und Vorstellung der einzelnen Filme und die Diskussion der Filme im Plenum wird Design-Prinzip #5 umgesetzt.

1191 Geibel, Emmanuel (1870/1991): *Die Goldgräber*. In: Laufhütte, Hartmut (Hrsg.): *Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam, S. 313–315.

1192 Die methodische Umsetzung erfolgt über Tablets und die App Stop-Motion-Studio.

1193 Kitzinger 2022. Die abgebildeten Metacom werden unter einer gültigen Lizenz auf offiziellem Bildungsmaterial in einem inklusiven Bildungskontext von der Autorin verwendet.

Aufgabe

Verfilmt die Ballade *Die Goldgräber* gemeinsam als Gruppe als **Stop-Motion-Film** mit der App *StopMotion Studio*. Der Film soll **max. 3 Minuten** lang sein. Ihr habt bis einschließlich zum [Datum] Zeit.

Am [Datum] werden alle Filme in der Lernzeit präsentiert.
Bereitet euch darauf vor euren Film als Gruppe zu präsentieren.



Berücksichtigt im Film **alle drei verschiedenen Anteile** der Ballade, jeder **Anteil** muss im Film vorkommen und **von euch begründet werden**.

rot = **Geschichtsanteil** (Pflicht)

blau = **Gedichtanteil (z. B. rhet. Mittel)** (mind. 2 filmische Verweise)

gelb = **Theateranteil (z. B. Monolog)** (mind. 2 filmische Verweise)

grün = **filmische Umsetzung der Balladenanteile**

Aufbau der Ballade: Was erzähle ich? – Was höre ich? – Was zeige ich?

Tipp:

Beim Erkennen der Anteile helfen euch das **fiBamo** und die **Balladenpyramide**.



Um den Film zu planen, bereitet ihr ein **Storyboard** vor.

Viel Spaß!

Abb. 30: Aufgabe in Design-Zyklus IV, Design-Experiment 3

Verbindungslinien von Design-Zyklus IV zu Design-Zyklus V: Es wurde zunächst von einer dreizyklischen Design-Experiment-Struktur ausgegangen. In der Durchführung wurde jedoch deutlich, dass noch ein weiterer Zyklus notwendig ist, um das Bildungsanliegen bzw. das Anliegen des Projekts zu klären. Design- Zyklus IV stellt damit eine weitere Spezifikation des Lehr-Lernarrangements dar.

Design-Zyklus V

*Erprobung des überarbeiteten Lehr-Lernarrangements im Plenum
Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation*

Die Veränderungen in Design-Zyklus V betreffen vor allem die Umsetzungen der Design-Prinzipien #3, #4 und #5. Es handelt sich um die Design-Prinzipien, die unmittelbar in ihrer Umsetzung auf die Aufgabengestaltung einwirken. Zwar wird weiter von einem offenen und produktiv-transformativen Unterricht ausgegangen, allerdings öffnet sich der Unterricht maximal – anders als in Design-Zyklus IV. Die binnendifferenzierte Aufgabe geht nicht mehr von einem Minimum an zu verfilmenden Anteilen aus, sondern die Schüler:innen entscheiden eigenverantwortlich was und wie sie es verfilmen möchten. Zudem wird die Auswahl der Balladen und des filmischen Zugangs zur freien Wahl gestellt. Eine Gruppenpräsentation ist fakultativ eingeplant und erhält mehr Raum. Das metacom-orientierte Symbol (Pyramide rechts unten in den einzelnen Kästen) spielt in diesem Zyklus eine besondere Rolle, ebenso wie die Verdichtung des fiBaMo-Konzepts, das in diesem Zyklus vollständig abgelöst wird. Die Aufgabe dient an dieser Stelle als Strukturdarstellung (Abb. 31).

Der fünfte Zyklus ergänzt um das transformative Element: Welche audiovisuellen Dispositive nutzen die Schüler:innen für ihre gemeinsame Analyseleistung? Wie stellen die Schüler:innen ihre eigenen Positionen transformativ dar und wie begründen sie dies am Beispiel der ausgesuchten Ballade? Das überarbeitete Arrangement wurde 2021 zusätzlich in die Struktur der Lerndörfer der Heliosschule eingeplant. Das Lerndorf¹¹⁹⁴ Großstadtyrik bildete den Rahmen für das 'Lernhaus' Das Kino.¹¹⁹⁵ Es in die bestehende Strukturlogik des Lerndorfes integriert und Ort der konkreten Umsetzung für das Design-Experiment. Zyklus V stellt die in Zyklus IV beschriebene simultane Verdichtung von Modell, Material und Begleitmaterial dar sowie die maximale Öffnung (Wahl der Ballade und des filmischen Transformationszugangs). Dieser Zyklus war ursprünglich für das Frühjahr 2021 geplant, wurde jedoch, bedingt durch das Pandemiegeschehen, erst im Spätherbst 2021 realisiert. In diesen Zyklen wurde mit den Balladen *Erkönig* (1782)¹¹⁹⁶, *Der Handschuh* (1797)¹¹⁹⁷, *Nis Randers* (1901)¹¹⁹⁸ und *Der Zauberlehrling* (1797)¹¹⁹⁹

1194 Vgl. Carell/Dannecker 2023.

1195 Die Bezeichnung ist in Abstimmung mit den Lernbegleiter:innen der Heliosschule getroffen worden und hebt das selbsttätige Arbeiten in der offenen Lernlandschaft, im bestehenden Lerndorf, hervor.

1196 Goethe, Johann Wolfgang von (1782/1996): *Erkönig*. In: Trunz, Erich (Hrsg.): *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). München: Beck. 16., durchgesehene Auflage, S. 154–155.

1197 Schiller, Friedrich: *Der Handschuh* (1797/2013). In: Kurscheidt, Georg (Hrsg.): *Friedrich Schiller. Sämtliche Gedichte und Balladen*. 2. Auflagen. Berlin: Insel, S. 63–65.


1198 Ernst 1901/1991.

1199 Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1996): *Der Zauberlehrling*. In: Trunz, Erich (Hrsg.): *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). München: Beck. 16., durchgesehene Auflage, S. 276–279.

(Design-Experiment 4) gearbeitet. Das Material wurde reduziert, es handelt sich nur noch um eine frei verfügbare Materialbox und keinen Materialtisch.¹²⁰⁰ Die überarbeitete Aufgabe dient an dieser Stelle als vollständige Strukturdarstellung und soll nichts vorwegnehmen, was in den Folgekapitel diskutiert wird (Abb. 32).


Schritt 1

Wählt in einer Kleingruppe (max. 4 Schüler*innen) eine **Ballade aus**, mit der ihr arbeiten werdet. Zur Wahl stehen: „Der Erlkönig“, „Der Handschuh“, „Nis Randers“ und „Der Zauberlehrling“.

 Zu jeder Ballade gibt es ein **Glossar** und **Hilfekarten**.





Schritt 2



Verfilmt die **Ballade**,


indem ihr die Geschichts-, Gedicht-, Theater- und Film-Merkmale
(mit den Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven) berücksichtigt.


Ihr entscheidet selbst, **wie** ihr verfilmen wollt:
(Kurz-)Film (max. 3 Min) oder mehrere **Kurzclips** (max. 15–60 Sekunden pro Clip).

Wenn ihr euch für die Kurzclips entscheidet, solltet ihr etwa 6–8 Clips erstellen, die in einer Datei nacheinander abgespielt werden. Veränderung (z.B. neues Ende) ist erlaubt, muss aber begründet werden.

Zur Filmplanung steht ein Vier-Farben-Storyboard bereit.



Schritt 3



Bereitet eine **mündliche Präsentation** zu eurem Film oder euren Clips vor und präsentiert sie gemeinsam am [Datum] in der Lernzeit.

Ihr habt **max. 10 Minuten Redezeit**.
Jedes Gruppenmitglied muss gleich viel sagen.

Beantwortet dabei mündlich diese drei Fragen:

- 1.) Warum** habt ihr euch diese Ballade ausgesucht?
- 2.) Wie** habt ihr euch auf die Präsentation vorbereitet?
- 3.) Wie** habt ihr die **Balladen-Merkmale verfilmt oder verändert?** (wichtigste Frage!)


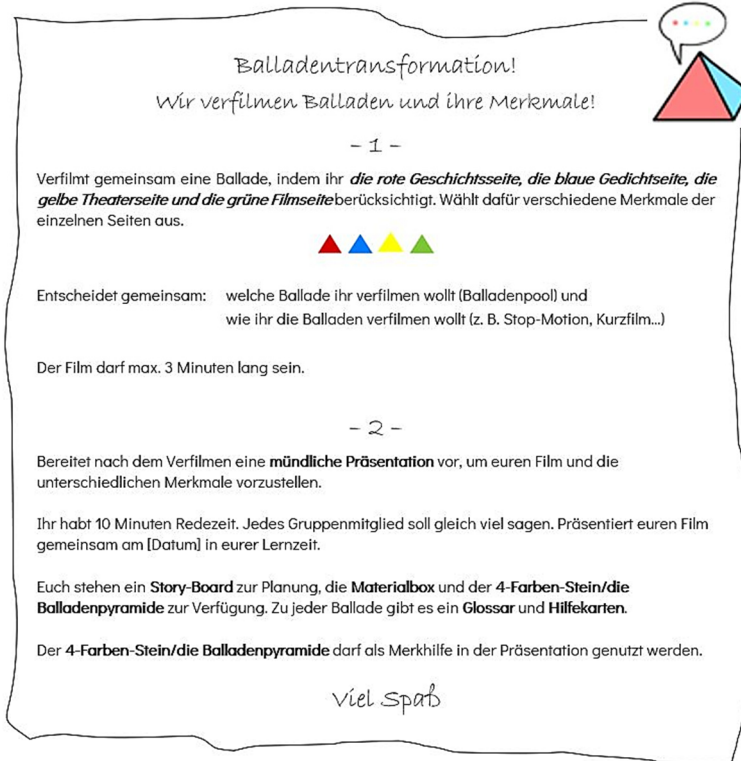


Abb. 31: Aufgabe in Design-Zyklus V, Design-Experiment 4

1200 Siehe Anhang.



Balladentransformation!
Wir verfilmen Balladen und ihre Merkmale!

- 1 -

Verfilmt gemeinsam eine Ballade, indem ihr **die rote Geschichtsseite, die blaue Gedichtsseite, die gelbe Theaterseite und die grüne Filmseite** berücksichtigt. Wählt dafür verschiedene Merkmale der einzelnen Seiten aus.

▲ ▲ ▲ ▲

Entscheidet gemeinsam: welche Ballade ihr verfilmen wollt (Balladenpool) und wie ihr die Balladen verfilmen wollt (z. B. Stop-Motion, Kurzfilm...)

Der Film darf max. 3 Minuten lang sein.

- 2 -

Bereitet nach dem Verfilmen eine **mündliche Präsentation** vor, um euren Film und die unterschiedlichen Merkmale vorzustellen.

Ihr habt 10 Minuten Redezeit. Jedes Gruppenmitglied soll gleich viel sagen. Präsentiert euren Film gemeinsam am [Datum] in eurer Lernzeit.

Euch stehen ein **Story-Board** zur Planung, die **Materialbox** und der **4-Farben-Stein/die Balladenpyramide** zur Verfügung. Zu jeder Ballade gibt es ein **Glossar** und **Hilfekarten**.

Der **4-Farben-Stein/die Balladenpyramide** darf als Merkhilfe in der Präsentation genutzt werden.

Viel Spaß

Abb. 32: Überarbeitete Aufgabe in Design-Zyklus V, Design-Experiment 4

Verbindungslinien von Design-Zyklus V zu Design-Zyklus VI: Da in Design-Zyklus V (Design-Experiment 4) eine neue Schüler:innengruppe mitwirkte, waren alle Balladen, auch die verwendete Ballade *Nis Randers* aus Design-Experiment 2, zu diesem Zeitpunkt unbekannt. Die Balladen wurden in schriftlicher Version und als Hörfassung angeboten, zusätzlich gab es eine bildsprachlich orientierte Visualisierung der Balladen auf dem Unterrichtsmaterial. Zyklus V beendet die Design-Experimente, da das Entwicklungsforschungsinteresse geklärt wurde. Es erfolgten nur noch marginale Restarbeiten (z.B. leichte sprachliche Anpassung)

Abschlussreflexion

Reflexion des Lehr-Lernarrangements und seiner didaktischen Begleitmaterialien

Der sechste Design-Zyklus stellt die marginalen Abschlussarbeiten des Entwicklungsforschungsprojekts dar (z.B. Layoutaktualisierung), um die entwickelten Ressourcen entsprechend einer Gesamtreflexion zu unterziehen. Das Ergebnis des Zyklus ist die Aufbereitung der Ergebnisse und die vollständige Verschriftlichung. Hierzu gehört auch das Stellen von

Anschlussfragen.¹²⁰¹ In Tab. 10 werden die in diesem Kapitel beschriebenen Design-Zyklen und Design-Experimente zusammengefasst und die Zeiträume expliziert.¹²⁰²

Tab. 10: Design-Zyklen-Übersicht (in Anlehnung an Zwetschler 2015, S. 113)

Design-Zyklus I		<i>Mai 2020 – August 2020</i>
Ziel	Entwicklung der Erprobungsfassung des Lehr-Lernarrangements	
Methode(n)	Literaturrecherche, Bau des Modells der medialen Balladentransformation in dreidimensionaler Struktur, Berücksichtigung der Design-Experimente im Design des Arrangements	
Ergebnisse	Entwurf eines prototypischen Lehr-Lernarrangements für den inklusiven Lehr-Lernraum (<i>fiBaMo-Entwurf</i>), <i>DiaMantEn-Modell</i> (Nebenergebnis)	
Design-Zyklus II		<i>September 2020 – Oktober 2020</i>
Ziel	Design-Experiment 1	Sinnanregendes Potenzial der Ballade in der Transformation
Methode	Design-Experiment, schulisches Laborexperiment, Lautes Denken	
Ballade/AA	<i>John Maynard</i> ; Transformation der Ballade in drei Geräusche durch Material	
Ergebnisse	Weitere Ausspezifizierung und Strukturierung des Lehr-Lernarrangements	
Design-Zyklus III		<i>Oktober 2020 – November 2020</i>
Ziel	Design-Experimente 2A und 2B	Testung eines Teilelements, Austausch der Su:S über Analyseebenen der Ballade in der Einzelgruppe A
Methode	Design-Experiment, schulisches Laborexperiment, videografierte Gruppendiskussion	
Ballade/AA	<i>Nis Randers</i> ; kooperative Transformation ausgewählter Anteil der Ballade in ein Foto durch Material	
Ziel		Testung eines Teilelements, Austausch der Su:S über Analyseebenen der Ballade mit einer anderen Gruppe B
Methode	Design-Experiment, schulisches Laborexperiment, videografierte Gruppendiskussion	
Ballade	<i>Nis Randers</i> ; Austausch über das Gruppenergebnis mit einer weiteren Gruppe	
Ergebnisse	Ausspezifizierung und Strukturierung des Lehr-Lernarrangements	
Design-Zyklus IV		<i>November 2020 – Februar 2021</i>
Ziel	Design-Experiment 3	Erprobung des Lehr-Lernarrangement (Prototyp) Balladenanalyse als gemeinsame Transformation
Methode	Design-Experiment, Klassenexperiment, Gruppendiskussion, Einbezug der Produkte	
Ballade/AA	<i>Die Goldgräber</i> ; kooperative Transformation der Ballade in einen Stop-Motion-Film durch Material	
Ergebnisse	Überarbeitung und Verdichtung des Lehr-Lernarrangements und seiner didakt. Begleitmaterialien	
Design-Zyklus V		<i>Oktober 2021 – Dezember 2021</i>
Ziel	Design-Experiment 4 (neue Lerngruppe)	Erprobung des überarbeiteten Prototyps, Balladenanalyse als gemeinsame Transformation
Methode	Design-Experiment, Klassenexperiment, videografierte Gruppendiskussion, Einbezug der Produkte	
Ballade/AA	Erlkönig, Der Handschuh, <i>Nis Randers</i> , Der Zauberlehrling; Kooperative Transformation einer selbstgewählten Ballade in ein selbstgewähltes filmisches Medium und selbstgewählten Materialeinsatz	
Ergebnisse	Erprobung des Lehr-Lernarrangements und seiner didaktischen Begleitmaterialien, Weiterentwicklung der Beiträge zur lokalen Theoriebildung	
Abschlussreflexion		<i>Januar 2022 – Oktober 2022</i>
Ziel	Finalisierung des Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum und der lokalen Theoriebildung, Gesamtreflexion	
Methode	Reflexion, Analyse, Verschriftlichung, (leichte) sprachliche Anpassungen	
Ergebnisse	Kaleidoskop einer inklusiven Balladenkulturdidaktik: Dispermediale Didaktik und individuelle Diskurse (z.B. LGBTQ+, Klimaschutz), Definition des Transformationsbegriffs, Balladenanalyse als gemeinsame Transformation, Anschlussfragen	

1201 Vgl. Kap. 9.

1202 Die Design-Experimente, als *Methode der Datenerhebung*, sind Teil der *Zyklen II–V* (*blassblau* unterlegt). Die Erweiterung um ein weiteres Design-Experiment ist ebenfalls gekennzeichnet (*blassgrün* unterlegt).

4.2.4 Sachanalytische Begründung zur Balladenauswahl

Die Ballade wird als Kulturgut verstanden, das allen Schüler:innen zusteht. Aus diesem Grund wird nicht der Weg der Vereinfachung¹²⁰³ gewählt, sondern ein veränderter Umgang. Es wird sich für den Umgang mit *kanonisierten (Kunst-)Balladen*¹²⁰⁴ im inklusiven Balladenunterricht ausgesprochen, die nicht in *Leichter Sprache* geschrieben sind. Kanonisierte Balladen sind ein fester gesellschaftlicher Bestandteil von diversen Unterrichtseinheiten, sie sind Teil einer prototypischen Vielzahl für fest verankerte und kanonisierte Gattungsdidaktik in verschiedenen Lehrwerken (Kap. 2.3.1; 2.3.1.1; 2.3.1.3). Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Entscheidung kanonisierte Kunstballaden insgesamt überbetonen will. Selbstverständlich sind alle Balladen gleich 'wertvoll' – Kanonfragen sind immer strittige Fragen. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind selbstverständlich übertragbar. Es soll also kein kompetitives Nebeneinander von kulturell 'älteren' und 'jüngeren' Balladen befördert werden, nur weil in dieser Arbeit eine konservative Gattungsauswahl getroffen wurde – selbstverständlich kann das Konzept auf andere Balladen übertragen werden.¹²⁰⁵ Damit soll keine Abwertung moderner oder gegenwärtiger Autor:innen einhergehen, sondern die strukturelle Entscheidung hervorgehoben werden, hoch kanonisierte Literatur als Kulturgut entsprechend in das Forschungsvorhaben einzubinden.

Damit wird in Bezug auf das Design-Prinzip #1 *Inklusion* auch auf den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit verwiesen, damit alle Kinder durch entsprechende Didaktisierung die Möglichkeit haben, alles lernen zu *dürfen*. Dies entspricht auch dem Kerngedanken der Heliosschule als Kooperationsschule (Kap. 4.2.3).

Es wurden folgende Balladen ausgewählt, die sich aufgrund ihrer thematischen Dichte für transformative Settings (Design-Prinzipien #4 und #5) besonders eignen. Zu berücksichtigen ist, dass die Auswahl auch durch die jeweiligen Ergebnisse flankiert wird (Kap. 6, 7, 8). Ohne Ergebnissen vorzugreifen, werden die einzelnen Balladen jeweils in Bezug zum Design-Zyklus und Design-Experiment (Kap. 5.2) dargestellt.

1203 *Leichte Sprache* hat selbstverständlich auch ihren berechtigten didaktischen Platz. Es soll nicht der Eindruck des Pejorativen entstehen.

1204 Vgl. Kap. 2.3.1.3.2 zu Volks-/Kunstballaden.

1205 Selbstverständlich sind alle Balladen gleich wertvoll; Kanonfragen sind immer strittige Fragen.

Tab. 11: Auswahl der Balladen für die Design-Experimente

Ballade	(Leit-)Motive/Gefühle	Design Zyklus / Design-Experiment
John Maynard Fontane, 1886	(Helden-)Mut, Verantwortungsbereitschaft, Trauer, Stolz, Angst	II / 1
Nis Randers Ernst, 1901	Sorge, Kummer, (Helden-)Mut, Schauerlichkeit (Wetter), Liebe zur Familie, jemanden vermissen, sich um jemanden sorgen, sich für andere einsetzen	III / 2A u. 2B
Die Goldgräber Geibel, 1870	(Falsche) Freundschaft, Vertrauen, moralisch/gerecht Handeln	IV / 3
Der Zauberlehrling Goethe, 1797	Neugier, Faulheit, sich überschätzen, Situationen ausnutzen, Fehler eingestehen/Hilfe annehmen	V / 4
Der Handschuh Schiller, 1797	Liebe, Vertrauen, ausgenutzt werden/sich behaupten, beeindrucken wollen	V / 4
(Der) Erbkönig Goethe, 1782	Schauerlichkeit (Übernatürlichkeit), Sorge/Kummer, Angst, Unheimlichkeit	V / 4

Im *ersten Design-Experiment* steht die Vorstellungsbildung bzw. das Sinnanregende durch Geräuscherzeugung im Vordergrund (Kap. 5.2; 6.1), es wurde sich daher für *John Maynard*¹²⁰⁶ entschieden. Einerseits spielen die Elemente (Feuer, Wasser) eine bedeutende Rolle, andererseits ist durch die aufgeladene Szenerie ein multimodaler Bezug erkennbar (z.B. sich unterhaltende Passagiere, Geräusche eines Schiffes, Wellenbewegungen, Glocken, Knistern des Feuers).

Die Schwerpunkte des *zweiten Design-Experiments* liegen auf der kooperativen Erarbeitung eines Fotos zu einem Balladenanteil (Kap. 5.2; 7.1) und dem gemeinsamen Austausch über das erstellte Foto. Hierbei wurde sich für die Ballade *Nis Randers*¹²⁰⁷ entschieden, da diese besonders dicht in ihrer dramatisch-lyrischen Gestaltung ist. Die aufreibende Szenerie wird durch sprachliche Verdichtung (z.B. Boot oben, Boot unten, peitschendes Meer, schäumende Rosse) unterstützt und bietet sich für die Gestaltung eines Fotos und den Austausch an.

Im *dritten Design-Experiment* steht die gemeinsame mediale Transformation der Ballade in einen Stop-Motion-Film auf dem Tableau (Kap. 5.2; 8.1). Die Ballade *Die Goldgräber*¹²⁰⁸ bietet durch die szenische und chronologische Erzählstruktur und die übersichtliche Anzahl an Figuren eine gute Basis für diese filmische Vorgehensweise.

Das *vierte Design-Experiment* stellt eine Überarbeitung des dritten Design-Experiments dar. Die ausgewählten Balladen bilden eine Auswahl an semantischen Feldern ab, um möglichst viele unterschiedliche Schüler:innen in der eigenen partizipativen Auswahl anzusprechen zu können. Durch Zuordnung zu (Leit-)Motiven wie Mut, Freundschaft oder Neugierde kann eine breite Themenvielfalt kanonisierter Balladen abgebildet werden. Da mit einer weiteren Lerngruppe gearbeitet wurde, stellt die Dopplung der Ballade *Nis Randers* keine Schwierigkeit dar (Kap. 5.2; 8.3).

1206 Fontane 1886.

1207 Ernst 1901.

1208 Geibel 1870.

Erlkönig (1782)¹²⁰⁹ – Magie / Angst / Natur / übersinnliche Mächte
 Der Handschuh (1797)¹²¹⁰ – Liebe / Tiere / Stolz / Ehre / Mut
 Nis Randers (1901)¹²¹¹ – Mut / Nacht / Rettung / Meer
 Der Zauberlehrling (1797)¹²¹² – Faulheit / Zauber / Schüler-Lehrer-Beziehung

4.3 Reflexion

*"tinkering to perfection"*¹²¹³

Wann ist das (Bildungs-)Problem gelöst? Dies ist eine Kernfrage von Design-based-Research-Projekten. Der Abschluss oder besser gesagt der Ausstieg aus Entwicklungs-forschungsprojekten ist daher eine besondere Herausforderung – "One may speak of 'A Never Ending Story'"¹²¹⁴. Statt von Perfektion in DBR-Prozessen zu sprechen, kann daher eher von "empirischer Sättigung"¹²¹⁵ die Rede sein. Es erfordert Reflexionskompetenz, den Prozess auch beenden zu 'wollen'. Diese Rückführung auf das Wesentliche wird durch stetigen Abgleich mit den Entwicklungsforschungsfragen gesichert. Auch wenn handlungsleitende Design-Prinzipien formuliert wurden, bleibt der Entwurf der Design-Zyklen und Design-Experimente noch immer ein kreativer Akt¹²¹⁶, der niemals vollständig planbar ist – und das soll auch nicht der Fall sein. Durch diese Flexibilität, die durch "Intuition, Kreativität, Geistesblitze, Gutdünken, Zufall, Restriktion, manchmal gar durch Chaos gelenkt"¹²¹⁷ sein kann, können kreative Impulse oder unkonventionelle Interventionsanpassungen möglich werden. In dieser Arbeit wird dies an zwei Stellen deutlich: Zum einen durch das forschungsmethodologische Ergebnis des *Dia-MantEn-Modells*, wobei dieses nicht den Anspruch hat, bereits methodisch vollständig ausgearbeitet zu sein, sondern innerhalb des vorliegenden Projekts ein eigenes Entwicklungsprodukt darstellt, das an den Zielen, Gedanken und Bedarfen der vorliegenden Arbeit ausgerichtet ist. Zum anderen wird der Entwicklungsgedanke deutlich, da zunächst von drei Design-Zyklen mit Design-Experimenten ausgegangen wurde, ein weiterer Zyklus und ein weiteres Experiment jedoch notwendig wurden (siehe Tab. 10).

Die DBR durchführenden Wissenschaftler:innen sind gewissermaßen "Grenzgänger"¹²¹⁸. Sie sind simultan Praktiker:innen der kollegialen Lehrer:innen/Lernbegleiter:innen und gleichzeitig Wissenschaftler:innen im praxisorientierten Forschungsset-

1209 Goethe 1782/1996.

1210 Schiller 1797/2013.

1211 Ernst 1901/1991.

1212 Goethe 1797/1996.

1213 Cobb et al. 2003, S. 9. Im Orig. in Anführungszeichen.

1214 Weskamp 2019, S. 41.

1215 Dube/Hußmann 2019, S. 53.

1216 Vgl. Prediger et al. 2012, S. 5; siehe hierzu auch Wittmann 1995.

1217 Jahn 2017, S. 4.

1218 Reinmann 2017, S. 50.

ting. Barab/Squire (2004) sprechen auch von der Rolle "of the researchers as designer and researcher"¹²¹⁹. Das bedeutet gleichermaßen, *noch* reflektierter mit dem eigenen Handeln umzugehen, um Verzerrung zu vermeiden:

If a researcher is intimately involved in the conceptualization, design, development, implementation, and researching of a pedagogical approach, then ensuring that researchers can make credible and trustworthy assertions is a challenge. Researchers working in schools often face difficult ethical choices. Do they stand idly by and watch a teacher struggle to use their curricula, or do they intervene providing additional support? Do researchers share stories of struggling students with teachers and allow them to change instruction accordingly, or do they play a "hands-off" role, minimizing their impact on classroom practices?¹²²⁰

Die Autorin war simultan in allen Design-Zyklen Lernbegleiterin im Fach Deutsch und übernahm weitere Aufgaben (z.B. Reflektionskreissitzungen zum Lernzeit-Abschluss). Sie war Kollegin der anderen Lernbegleiter:innen, Planerin der Unterrichtseinheit 'Balladen', Forscherin und Designerin des Lehr-Lernarrangements. Zur eigenen Reflexion wurde deshalb ein privates Forscher:innentagebuch geführt.¹²²¹

Es wurden Gütekriterien¹²²² aufgestellt, um Transparenz im qualitativen Prozess zu wahren. DBR hat zwar die Absicht, Theorie und Praxis bestmöglich zu verzahnen und innovative Forschung im schulischen Rahmen zu betreiben, aber "the boundaries of context and what constitutes *naturalistic* may prove elusive"¹²²³ und sind kritisch zu reflektieren – es ist immer nur Annäherung an *eine* (schulische) Wirklichkeit.

Durch die Design-Experimente wird eine höchst umfangreiche Menge an Datenmaterial für Einzelforscher:innen generiert. Das Korpus umfasst etwa 29 Stunden audiovisuelles Datenmaterial, daneben verschiedene Schüler:innenergebnisse (z.B. Schüler:innenfilme, Storyboards, gestaltungspraktische Produkte). Die Datenauswahl ist zwar in allen qualitativen Forschungsprozessen ein Diskussionspunkt, DBR-Prozesse treiben dies durch die Masse jedoch auf die Spitze. Es werden viele Daten erhoben, aber es werden nicht alle Daten ausgewertet. Eine Auswahl erfolgt in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage.

Collins et al. verweisen aus diesem Grund bereits 2004 auf den Aufbau einer systematischen "infrastructure that would allow researchers at other institutions to analyze the data collected in design studies, in order to address their own questions about learning and teaching."¹²²⁴ Unabhängig von den berechtigten Einwänden zum Umgang mit Forschungsdaten, auf denen Minderjährige zu sehen bzw. zu hören sind (und dem notwendigen Schutz dieser Aufnahmen) läge hier die Chance für internationale Forschungsarbeiten.

1219 Barab/Squire 2004, S. 9.

1220 Ebd., S. 10.

1221 Es diente der Qualitätssicherung, um die *Doppelrolle von Forscherin/Praktikerin* reflektieren zu können. Es ist kein Gegenstand des Forschungsinteresses und wird daher inhaltlich nicht einbezogen.

1222 Vgl. Kap. 5.3.3 für die Darstellung der Gütekriterien in der vorliegenden Arbeit.

1223 Barab/Squire (2004), S. 11. Herv. i. Orig.

1224 Collins et al. 2004, S. 40.

5 Datenerhebung und Datenauswertung

*"the heart of the design experiments"*¹²²⁵

"[G]egenstandsspezifisch[e] Kausalzusammenhäng[e] und Rekonstruktionen der Wirkungen des Lernsettings auf die individuellen Lehr-Lern-Prozesse"¹²²⁶ können durch Design-Experimente in den Design-Zyklen erprobt werden. Dieses Kapitel führt zunächst in die *Design-Experimente*, als Methode der *Datenerhebung*, ein (Kap. 5.1). Zudem werden die Forschungsmethoden, die in den Design-Experimenten genutzt werden, dargestellt (Kap. 5.2). Der Umgang mit dem *Datenkorpus* und die Präsentation des *Kategoriensystems* stellen den Schwerpunkt des Kapitels dar (Kap. 5.3).

5.1 Design-Experimente als Methode der Datenerhebung

*"with all the color and complexity that accompany real classrooms and school"*¹²²⁷

Design-Experimente kommen dann zum Einsatz, wenn das Arrangement prototypisch ausgearbeitet ist¹²²⁸, da sie Weiterentwicklung und Forschungsergebnisse gleichermaßen antreiben. Dabei versuchen die ersten Zyklen oftmals die Tragfähigkeit zu testen, bevor das gesamte Arrangement beforscht werden kann.¹²²⁹ Die Verwendung des Begriffs 'Experiment' kann dabei auf den ersten Blick irritieren:

the term experiment may evoke associations with experiment, or quasi-experimental, research, the objective of the design experiment is not to try and demonstrate that the initial design or the initial local instruction theory works.¹²³⁰

Es geht nicht um das Herausarbeiten oder Vergleichen von Lernständen, sondern die Weiterentwicklung des Designs durch Evaluation. Vor dem Hintergrund des Bildungsproblems und in Rückgriff auf die theoriegeleiteten Design-Prinzipien werden empirische Erkenntnisse in die lokale Theoriebildung rückgeführt, um das Design auszuschärfen. Design-Experimente fragen also nicht "what works"¹²³¹, sondern *what to change to make it work*. Weiterentwicklung ist Teil der Prozessstruktur¹²³² im ganzheitlichen Design-Prozess. Aus diesem Grund ist Modellentwicklung kein Entwicklungsforschungs-

1225 Gravemeijer/Cobb 2006, S. 24.

1226 Dube/Prediger 2017, S. 5 (im Orig. kursiv).

1227 Akker et al. (Hrsg.) 2006, S. i.

1228 Vgl. Prediger et al. 2012, S. 456.

1229 Vgl. ebd., S. 456 f.

1230 Gravemeijer/Cobb 2006, S. 24.

1231 Cobb et al. 2003, S. 9.

1232 Vgl. ebd.; diSessa, Andrea A./Cobb, Paul (2004): Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. In: The Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 77–103, S. 79 ff.

forschungsprozess.¹²³³ Design-Experimente begreifen Scheitern nicht als Fehler, sondern als Chance für den nächsten Entwicklungsschritt. Das unterscheidet sie maßgeblich von (quantitativen) Interventionsstudien. Aus diesem Grund sind eine Vielzahl von DBR-Projekten qualitativ angelegt. Diese positive und reflexive Fehler- und Kritikkultur wird auch in der Gesamthaltung dieser Arbeit deutlich. Wie in Kap. 4.2.3 beschrieben, wurde das Forschungsdesign dieser Arbeit zunächst in drei Zyklen geplant. Die Evaluation des vierten Zyklus ergab jedoch die Notwendigkeit eines weiteren Zyklus, um die Fragen dieser Arbeit zu klären.

Design experiments carry the apparent additional benefit of using, rather than discarding, an ineffective design as the starting point for the next phase of the design process. Where laboratory experiments may never indicate why a particular artefact or intervention is ineffective (only that it is ineffective), the changes that are necessary to move from an ineffective to an effective design in a design experiment may well illuminate the sources of the original design's failure.¹²³⁴

Design-Experimente haben in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung einen festen Platz. Das Dortmunder Modell unterscheidet sich dabei insofern von anderen Modellen der Entwicklungsforschung, als dass die Design-Experimente nicht nur im Klassenverband, sondern auch mit einzelnen Lerner:innen in Laborsituationen, Kleingruppen o.ä. stattfinden können.¹²³⁵ Auch an dieser Stelle wird ein fundamentaler Unterschied zur quantitativen Vergleichsstudie deutlich. Die Zahl der teilnehmenden Proband:innen sagt nichts über den Prozess aus, um das Lehr-Lernarrangement weiterzuentwickeln und gleichzeitig beforschen zu können.

Da sich das *DiaMantEn-Modell* an das Dortmunder Modell anlehnt, wird diese Grundstruktur übernommen. Design-Experimente sind daher gewissermaßen das Herzstück der Designforschung, um die (Weiter-)Entwicklung in der iterativen und zyklischen Struktur (wechselseitig) begründet vorantreiben zu können: "At the heart of the design experiment lies a cyclic process of (re)designing and testing instructional activities and other aspects of the design"¹²³⁶.

Design experiments *bring together two critical pieces* in order to guide us to better educational refinement: a design focus and assessment of critical design elements. Ethnography provides qualitative methods for looking carefully at how a design plays out in practice, and how social and contextual variables interact with cognitive variables. Large-scale studies provide quantitative methods for evaluating the effects of independent variables on the dependent variables. Design experiments are contextualized in educational settings, but with a focus on generalizing from those settings to guide the design process.

1233 Es handelt sich dabei i. d. R. um (quantitative) Vergleichsstudien.

1234 Gorard, Stephan/Roberts, Karen/Taylor, Chris (2004): What kind of creature is a design experiment? In: *British Educational Research Journal* 30(4), S. 577–590, S. 580.

1235 Vgl. Prediger et al. 2012, S. 457.

1236 Gravemeijer/Cobb 2006, S. 24.

They fill a niche in the array of experimental methods that is needed to improve educational practices.¹²³⁷

Cobb et al. (2003) beziehen sich dabei auf das Zusammenwirken der einzelnen Design-Elemente und sprechen dabei vom "Orchestrieren"¹²³⁸. Sie verstehen den Klassenraum dabei als (Kultur-)Ökologisches Interaktionssystem. Damit beziehen sich Cobb et al. (2003) auch auf Brown, die den Klassenraum bereits 1992 als ein "Working Environment"¹²³⁹ – ein "synergetisches System"¹²⁴⁰ – für Entwicklung und Forschung¹²⁴¹ auf-fasst (Abb. 33).

Design experiments therefore constitute a means of addressing the complexity that is a hallmark of educational settings. Elements of a learning ecology typically include the tasks or problems that students are asked to solve, the kinds of discourse that are encouraged, the norms of participation that are established, the tools and related material means provided, and the practical means by which classroom teachers can orchestrate relations among these elements. We use the *metaphor of an ecology* to emphasize that designed contexts are conceptualized as interacting systems rather than as either a collection of activities or a list of separate factors that influence learning.¹²⁴²

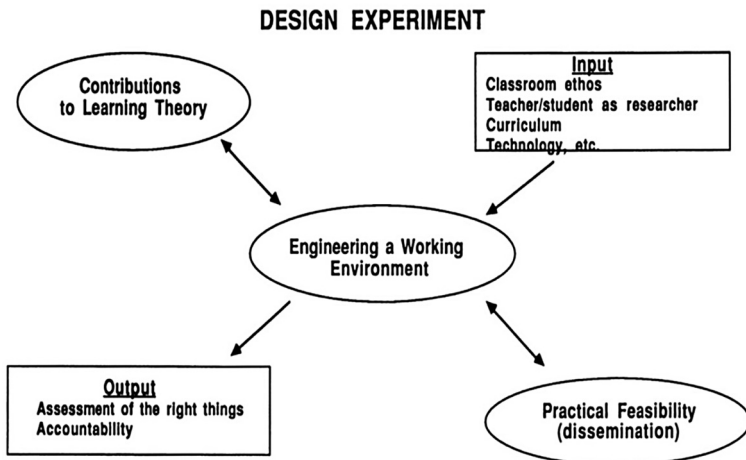


Abb. 33: Design-Experimente im Schulkontext (Brown 1992, S. 142)

1237 Collins et al. 2004, S. 21. Herv. d. Verf.

1238 Cobb et al. 2003, S. 9 (im Orig.: "orchestrate").

1239 Brown 1992, S. 142; siehe hierzu auch Collins 1992.

1240 Zwetschler 2015, S. 145.

1241 Brown 1992, S. 142 spricht in diesem Zusammenhang von einem "Working Environment".

1242 Cobb et al. 2003, S. 9. Herv. d. Verf.

Der Klassenraum als Möglichkeitsraum ist aus dieser Strukturlogik heraus ein wechselseitiges System. Auf dieses System wirken verschiedene Faktoren ein und es erzeugt selbst verschiedene einwirkende Faktoren. Entwicklungs- und Forschungsperspektive sind damit nicht nur unmittelbar im Forschungsprozess miteinander verbunden, sondern sie wirken *selbstverständlich* als Forschungs- und Entwicklungssystemgrößen aufeinander ein. Aus diesem Grund wird in allen Design-Experimenten eine offene Forscher:innenhaltung verfolgt. Die teilnehmenden Schüler:innen sind nicht nur Proband:innen, sondern sie forschen mit. Sie wissen, dass ihr Literaturunterricht, eingeschlossen aller Einzel-/Gruppen-Experimente, selbstverständlicher Teil eines Entwicklungsforschungsprogramms zur 'Verbesserung' des Balladenunterrichts für zukünftige Schüler:innen ist.¹²⁴³ Es wird nicht allein über Schüler:innen, sondern *mit* Schüler:innen wertschätzend und in positiver Grundhaltung zusammen entwickelt und geforscht – sie werden in der eigenen 'Forscher:innen-Rolle' bewusst wahrgenommen. Um dies visuell zu unterstützen, wurde in Rücksprache mit der Schule bei den Aufgaben in den Design-Experimenten auf das Metacom 'Forscher:in' zurückgegriffen.¹²⁴⁴ Aufnahmegeräte (Kamera o.ä.) sind damit selbstverständlicher Teil einer gemeinsam forschenden Klassenkultur. Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist demokratisch, der:die Forscher:in ist nicht bedeutsamer als andere Akteur:innen, um sich dem Bildungsproblem zu stellen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf zwei schulische Laborexperimente und zwei Klassenexperimente zurückgegriffen. Die Laborexperimente fanden in Einzel- und Gruppensituationen statt (Abb. 34). Dies entspricht der Organisation der Experimente im *One-on-one-Design* bzw. in zwei *Classroom Experiments*.¹²⁴⁵ In den Design-Experimenten wurde mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden gearbeitet, die im Folgekapitel dargestellt werden.

5.2 Forschungsmethodische Umsetzung der Design-Experimente

In der vorliegenden qualitativen Arbeit werden zwei bzw. drei verschiedene Erhebungsmethoden in den Design-Experimenten genutzt: *Lautes Denken (mit vorbereitender Übung)* und die *videografierte Gruppendiskussion* (audiovisuell) bzw. die *Gruppendiskussion* in nicht videografiert Form (auditiv). An den fünf Design-Experimenten haben insgesamt 47 Schüler:innen teilgenommen. Auch wenn die quantitative Anzahl der

1243 Dies wurde in Abstimmung mit der Kooperationsschule über die Metacom einbezogen und entsprechend reflektiert.

1244 Vgl. Kitzinger 2022.

1245 Vgl. Cobb et al. 2003, S. 9; diSessa/Cobb 2004, S. 79 ff; Gravemeijer/Cobb 2006; siehe dazu auch Steffe, Leslie P./Thompson, Patrick W. (2000): Teaching experiment methodology. Underlying principles and essential elements. In: Lesh, Richard/Kelly, Anthony E. (Hrsg.): Research design in mathematics and science education. Hillsdale: Erlbaum, S. 267–307; Komorek, Michael/Duit, Reinders (2004): The teaching experiment as a powerful method to develop and evaluate teaching and learning sequences in the domain of non-linear systems. In: International Journal of Science Education 26(5), S. 619–633.

teilgenommenen Schüler:innen keine Aussagekraft für die qualitative Intensität dieser Arbeit hat, da nicht der Vergleich von Schüler:innenergebnissen, sondern der Prozess des Lernens im Vordergrund steht, soll dennoch im Rahmen guter Forschung transparent gemacht werden, wie viele Schüler:innen teilgenommen haben.

Die Förderdiagnostik der Schüler:innen dient nicht dazu zu zeigen, dass 'auch' Kinder mit Förderbedarf teilgenommen haben, sondern, dass Schüler:innen bzw. Schulklassen selbstverständlich divers sind.

In den unterschiedlichen Zyklen sind Kinder mit folgender Förderdiagnostik beteiligt: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FS ESE) (1), Förderschwerpunkt Sprache (SP) (1), Förderschwerpunkte Sprache (SP) und Lernen (LE) (1), Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FS ESE), Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und Unterstützungsbedarf im Lernprozess durch ein:e Inklusionsbegleiter:in (1), Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) (7).

Die Schüler:innen sind diverser Leistungscouleur, unterschiedlicher Herkunft und/oder mehrsprachig aufgewachsen und/oder unterschiedlichen Geschlechts – sie sind *selbstverständlich* divers.¹²⁴⁶ Die Unterschiedlichkeit, wie in Design-Prinzip #1 gefordert wird, kann so abgebildet werden. Weiter ist festzuhalten, dass alle Schüler:innen, die an den Experimenten teilgenommen haben, lesen und schreiben konnten – ungeachtet ihrer Differenzkonstruktionen. Die Design-Experimente sind in die Zyklen II, III, IV und V eingebettet.

Eine Übersicht über alle Teilnehmer:innen, Design-Zyklen und Design-Experimente bietet Abb. 34.

1246 Die Heliosschule legt Wert auf interkulturelle Lehr-Lernräume und die Wertschätzung aller Geschlechter, sodass auf das Wort Koedukation oder die quantitative Anzahl von Jungen/Mädchen in der Erhebung in binärer Zählung verzichtet wird.



Abb. 34: Design-Zyklen und Design-Experimente

Nachfolgend werden die einzelnen Design-Experimente dargestellt.

**Design-Experiment 1 / Laborexperiment(e) / Einzelexperiment(e)
Design-Zyklus II**

Forschungsinteresse

Inwieweit ist eine ausgewählte Ballade als sinnanregend – bzw. vorstellungsentwickelnd – im transformativen Umgang mit Material zu verstehen?

Wie wird welcher Anteil einer Ballade von unterschiedlichen Schüler:innen transformiert? Welche individuellen Zugriffswege wählen die Schüler:innen?

Entwicklungsinteresse

Inwieweit kann der individuelle Zugriff durch angebotenes Material auf die Ballade angeregt bzw. erleichtert werden? Wie muss das Lehr-Lernarrangement unter Berücksichtigung dessen weitergedacht werden?

Das erste Design-Experiment wird im Design-Zyklus II verortet. Das Ziel dieses Zyklus ist es herauszufinden, inwieweit Schüler:innen eine ausgewählte Ballade bzw. einen Anteil/ein Merkmal einer ausgewählten Ballade in einem transformativen Setting in Geräusche durch Material transformieren. Inwiefern ist die Ballade als vorstellungsbildend zu verstehen und wie kann unterschiedliches Material verschiedene Lerner:innen im Zugriff dabei unterstützen? Wie bringt der:die Einzelne dabei individuelle Perspektiven (durch Medien/Material) ein? Um die Aufgabe, eine ausgewählte Ballade durch unterschiedliches Material in ein Geräusch zu transformieren (Tab. 7), als Datenerhebung zu begreifen, wurde sich forschungsmethodisch für das *Laute Denken* mit *Vorübung* entschieden.

Lautes Denken wird in der Breite der empirischen Deutschdidaktik vor allem in Laborstudien der Lese- und Schreibforschung genutzt und hat keine einheitliche Definition.¹²⁴⁷ Die Proband:innen werden dabei aufgefordert, laut auszusprechen, was beim Lesen bzw. Bearbeiten an Gedanken durch den Kopf geht, was assoziiert und/oder (laut) gedacht wird, um sich mentalen Prozesse annähern zu können.¹²⁴⁸ Das Laute Denken hat seine Ursprünge in der Denkpsychologie des vergangenen Jahrhunderts¹²⁴⁹ – einen

1247 Vgl. Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch 15(29), S. 58–83, S. 58; Dube 2018, S. 56.

1248 Vgl. Stark 2010, S. 58; Dannecker, Wiebke (2018b): Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von 'Lesespuren'. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 131–146, S. 132.

1249 Vgl. Stark 2010, S. 59; Siehe hierzu weiterführend u.a. Bühler, Karl (1907a): Teil I: Tatsachen und Probleme einer Psychologie der Denkvorgänge. Archiv für Psychologie 9, S. 297–305; Bühler, Karl (1907b): Teil II: Über Gedanken. Archiv für Psychologie 12, S. 24–91; Bühler, Karl (1908): Teil III: Über Gedankenerinnerungen. Archiv für Psychologie 12, S. 24–92; Duncker, Karl (1963): Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Berlin 1935; Lüer, Gerd/Lass, Uta/Ruhleder, Peter (1989): Denken und lautes Denken. In: Dörner, Dietrich/Michaelis, Wolfgang (Hrsg.): *Idola fori et idola theatri*. Göttingen: Hogrefe, S. 71–86.

guten Überblick dazu gibt Konrad (2010).¹²⁵⁰ Um Daten zu generieren, wird auf audio- und/oder videografische Aufnahmen zurückgegriffen, damit Prozesse, die höhere Verstehensebenen abbilden, wie bspw. das Lesen literarischer Texte, empirisch ausgewertet und rekonstruiert werden können.¹²⁵¹ Es darf dabei jedoch nicht der voreilige Schluss entstehen, diese Daten seien eine Gedankenkopie. Es handelt sich vielmehr um eine sprachlich operierte mentale Realisierung eben dieser.¹²⁵²

Bei der Durchführung ist zu berücksichtigen, dass vergleichsweise hohe Datenmengen anfallen, sodass, neben einer sehr gewissenhaften und situativen Durchführung im Schulalltag der Kinder, für die Fallrekonstruktion durch Verbalprotokolle und Auswertungsverfahren entsprechend Zeit und Disziplin eingeräumt werden müssen.¹²⁵³ Da es sich um Jugendliche handelt, und der Anspruch und die Komplexität der Aufgabe für Schüler:innen sensibel berücksichtigt werden muss, wird die Methode mit einer standardisierten Vorübung aus einem anderen Fachbereich eingeführt.¹²⁵⁴ In dieser Arbeit wird auf eine lose und assoziative Bildbeschreibung eines unübersichtlich-verschwommenen Gemäldes zurückgegriffen. Seurats *Ein Sonntagnachmittag auf der Insel La Grande Jatte* (1884/86) zeigt den Besuch zahlreicher Menschen und Tiere an einer Uferpromenade und lässt Gesichter, Figuration und Hintergrund transzendent verschwimmen.¹²⁵⁵ Der Bildinhalt lädt zum vielfältigen Beschreiben ganz diverser Tätigkeiten ein, sodass jedes Kind einen Bezug zum experimentsfernen Thema 'Freizeit/Wochenende', 'gutes Wetter/Sonne' und/oder 'Nachmittagsausflug' ziehen kann und die Vorübung von allen Kindern erfolgreich bearbeitet werden kann. Das Laute Denken ist für das erste Design-Experiment gewählt worden, um sich den individuellen Prozessen im transformativen Umgang im mentalen (Denk-)Prozess annähern zu können.

In dem Design-Experiment wurden drei Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe mit und ohne diagnostizierten Förderschwerpunkt (Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) à 25 Minuten untersucht. Sie hatten fünfundzwanzig Minuten Zeit, drei Geräusche zu produzieren und diese anschließend vorzustellen (Tab. 7). Die Anzahl

1250 Vgl. Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.

1251 Vgl. Stark 2010, S. 59; Dannecker 2016, S. 131 f; Dube 2018, S. 56; siehe dazu auch Lessing-Sattari, Marie (2017): Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktionen von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 5). Frankfurt am Main: Peter Lang.

1252 Vgl. Weidle, Renate/Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des Lauten Denken. In: Hüber, Günter L./Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, S. 81–103, S. 82; Dannecker 2018b, S. 132.

1253 Vgl. Dannecker 2018b, S. 136.

1254 Vgl. Dannecker 2012, S. 126.

1255 Seurat, George (1884/86): Ein Sonntagnachmittag auf der Insel La Grande Jatte (orig. Un dimanche après-midi sur l'île de la Grande Jatte). Öl auf Leinwand, 207 x 308 cm.

der Geräusche ist dabei nicht entscheidend, sie ist vielmehr als ein Rahmen zu verstehen, um sich den mentalen Denkprozessen anzunähern. Die ausgewählte Ballade *John Maynard*¹²⁵⁶ ist zu dem Zeitpunkt noch nicht eingeführt worden. Alle Schüler:innen konnten lesen und schreiben. Während der Bearbeitung ist die Testleiter:in im Raum, jedoch mit deutlichem Abstand und leichter Abkehr zu den Proband:innen, um den geringstmöglichen Einfluss auszuüben. Die Erarbeitungsphase ist um eine kurze Nachbesprechung ergänzt worden, um den Schüler:innen Raum für Diskussionen zu geben und offene Fragen zu klären, da selbstverständlich nicht davon ausgegangen wird, dass die Ballade nach zwanzig Minuten vollständig verstanden wurde.

**Design-Experiment 2 / Laborexperiment(e) / Gruppenexperiment(e)
Design-Zyklus III**

Forschungsinteresse

*Wie werden gemeinsame und individuelle Perspektiven in einem auf Kooperation ausgelegten transformativen Lehr-Lernarrangement durch Material verhandelt?
Was wird wie durch das angebotene Material im gemeinsamen Raum transformiert und wie wird sich darüber (analytisch) ausgetauscht?*

Entwicklungsinteresse

Inwieweit unterstützt das Lehr-Lernarrangement die Schüler:innen im gemeinsamen Austausch als gemeinsamem Analyseprozess in der Einzelgruppe (A) und im Austausch mit einer anderen Gruppe (B)?

Design-Experiment 2 stellt eine Besonderheit da. Es ist in zwei miteinander verbundene und aufeinander folgende Design-Experimente gesplittet: Design-Experiment 2A und 2B. Das Erkenntnisinteresse liegt auf der Frage, inwieweit eine Schüler:innengruppe Anteile/Merkmale der Ballade in Material transformiert und wie das Arrangement sie dabei unterstützt. Wie gestaltet sich der gemeinsame (analytische) Austauschprozess dabei im kooperativen Raum aus? Dabei unterscheiden sich die Experimente insofern, als dass erstens der Austausch in der Kleingruppe im Vordergrund steht (A) und zweitens der Austausch mit einer anderen Gruppe (B). Dabei geht es nicht um den Vergleich der Gruppen, sondern um den gemeinsamen Austauschprozess, um Rückschlüsse auf Material- und Medienbezüge und den gemeinsamen Analyseprozess ziehen zu können, dafür wird die Ballade *Nis Randers*¹²⁵⁷ in Fotos transformiert (Tab. 8; 9). Hierfür werden die Schüler:innen ausgewähltes Material zur Verfügung gestellt. An diesem Design-Experiment nahmen sechs Schüler:innen teil, mit und ohne Förderdiagnostik (Förderschwerpunkt Sprache, Förderschwerpunkte Sprache und Lernen und Les-Recht-schreib-Schwäche). Forschungsmethodisch wird auf die *videografierte Gruppendiskussion* zurückgegriffen. Nicht nur die sprachliche Handlung, sondern auch die Interaktion der Schüler:innen untereinander ist von Bedeutung. Da die Gruppendiskussion auch in

1256 Fontane 1886/1962.

1257 Ernst 1901/1991.

den weiteren Design-Experimenten genutzt wird, wird sie nur an dieser Stelle vertieft eingegangen, um Redundanzen zu vermeiden.

Gruppendiskussion meint in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine "Sonderform der Gruppenbefragung"¹²⁵⁸. Darunter versteht man das Erheben von auditiven/audiovisuellen Daten, wenn Menschen sich in einer sozialen und kommunikativen (Gruppen-)Situation befinden. Das Ziel ist es, das "Relevanzsystem"¹²⁵⁹ der Gruppe zu rekonstruieren.¹²⁶⁰ Diesem Ziel liegt die Annahme zu Grunde, dass die Gruppe über mehr Wissen verfügt, als ihr bewusst ist.¹²⁶¹ Przyborski/Wohlrab-Sahr (2021) sprechen hier auch vom Zusammenhalt durch "existenzielle Gemeinsamkeiten"¹²⁶². Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich in der Arbeit mit Schüler:innen um *moderierte Gruppendiskussionen* handelt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schüler:innen einer 7. Jahrgangsstufe vollständig eigene rote Linien in der Diskussionsarbeit aufgreifen und vernetzen können. Die Gruppensituation selbst stellt für die Schüler:innen eine soziale Lernsituation dar, Gelerntes und Erarbeitetes zu präsentieren, andere Meinungen zu akzeptieren oder respektvoll andere Ansichten zu teilen. Moderation meint in diesem Kontext daher "Prozessgestaltung"¹²⁶³. Es geht um eine wertschätzende und atmosphärisch einladende gestaltende Gesprächsführung, die Gruppenregeln einhält, Diskussionen aufmacht und sinnvolle Rückfragen stellt, ohne den Gesprächsprozess in eine Richtung zu drängen.¹²⁶⁴ Sperling et al. (2007) sprechen hier auch von einer "Prozesskompetenz"¹²⁶⁵ der durchführenden Forscher:innen. Kühn/Koschel (2018a) verweisen dabei auf die besondere Beachtung der Atmosphäre in der Diskussion, um zu vermeiden, dass die Stimmung kippt, damit sich gruppensituationale Prozesse überhaupt entfalten können.¹²⁶⁶ Gute Modera-

1258 Scherf, Daniel (2018): Gruppendiskussionen. Ein Verfahren zur Erhebung kollektiver Orientierungen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 81–98, S. 81.

1259 Ebd.

1260 Vgl. Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 75–80, S. 76.

1261 Vgl. Scherf 2018, S. 82.

1262 Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 127.

1263 Seifert, Josef W. (2003): Moderation. In: Auhagen, Ann Elisabeth/Bierhoff, Hans-Werner (Hrsg.): Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch. Weinheim u.a.: Beltz, S. 75–87, S. 75.

1264 Vgl. Seifert 2003, S. 84, 75 f; Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018a): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 139; Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018b): Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer, S. 5 ff.

1265 Sterling 2007, S. 12.

1266 Vgl. Kühn/Koschel 2018a, S. 140 f.

tor:innen sind nahbar, wertschätzend und neugierig, überwältigen und engen jedoch nicht ein.¹²⁶⁷ Um dies zu berücksichtigen, ist die Autorin den Proband:innen als institutionell vertraute Lernbegleiterin bekannt. Für die Autorin bedeutet dies, die Reflexion zwischen "Distanz und Beteiligung"¹²⁶⁸ zu wahren.

**Design-Experimente 3 und 4 / Klassenexperimente
Design-Zyklen IV u. V**

Forschungsinteresse

Inwiefern nutzen Schüler:innen welche audiovisuellen Dispositive für die Transformation? Wie begründen sie die Auswahl der Merkmale? Wie stellen sich diese bildlitteral dar?

Entwicklungsinteresse

Inwieweit unterstützt das überarbeitete Lehr-Lernarrangement die Schüler:innen im gemeinsamen Analyseprozess?

Die Design-Experimente 3 und 4 werden an dieser Stelle zusammenfassend vorgestellt, da sie strukturell verwandt sind. Sie sind insofern miteinander verbunden, als dass Design-Experiment 4 eine überarbeitete Version von Design-Experiment 3 darstellt. Sie beziehen sich beide auf den gemeinsamen Analyseprozess von Balladen mit einem erweiterten Gattungsverständnis. Die Aufgabe bezieht sich in beiden Fällen auf die filmische Transformation einer Ballade und ihrer Merkmale (Abb. 31; 32).

In Design-Experiment 3 (2020) wurden 14 Schüler:innen¹²⁶⁹ eines inklusiven 7. Jahrgangs untersucht, zwei Schüler:innen haben eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche, ein:e Schüler:in hat die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen. Die ausgewählte Ballade für den Design-Zyklus 3 ist *Die Goldgräber*¹²⁷⁰, der filmische Zugang ist Stop-Motion. Dieser Zyklus bietet die umfangreichste Materialauswahl.

Im Design-Experiment 4 (2021) wurden 24 Schüler:innen eines 7. Jahrgangs untersucht, darunter vier Schüler:innen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und ein:e Schüler:in mit Unterstützungsbedarf durch eine:n Inklusionsbegleiter:in (Autismus-Spektrum und Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung). Es wurde mit folgenden Balladen gearbeitet: *Erlkönig* (1782)¹²⁷¹, *Der Handschuh* (1797)¹²⁷², *Nis Randers* (1901)¹²⁷³ und

1267 Vgl. ebd., S. 10 ff. Die Autor:innen sprechen hier auch von sieben Spannungsfeldern, die es auszubalancieren gilt: Offenheit/Struktur, Eingreifen/Laufenlassen, Gleichbehandlung/Freiheit des Besonderen, Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit, Inkonsistenz/Ambivalenz, Meta-Ebene/Themenzentrierung, Ruhe/Bewegung.

1268 Sperling, Jan B./Stapelfeldt, Ursel/Wasseveld, Jacqueline (2007): Moderation. 2. Auflage. Freiburg: Haufe: Lexware.

1269 Größtmögliche Klassenstärke zur Zeit der Corona-Hochphase zwischen den Schulschließungen/Lockdowns.

1270 Geibel 1870/1991.

1271 Goethe 1782/1996.

1272 Schiller 1797/2013.

1273 Ernst 1901/1991.

Der Zauberlehrling (1797)^{1274, 1275} Design-Experiment 3 wurde als moderierte Gruppendiskussion ohne Videografie umgesetzt. Da hier der Gesprächsprozess der Schüler:innen im Fokus der Auseinandersetzung stand, wurde auf die Bildebene verzichtet. In Design-Experiment 4 wurde um die visuelle Ebene erweitert, um erweiterte Kenntnisse zu erhalten. In beiden Klassenexperimenten wurden die Ergebnisse der Schüler:innen in die Diskussion einbezogen.

5.3 Datenauswertung

In diesem Kapitel wird vertiefend in den Umgang mit dem Datenkorpus eingeführt. 'Daten' meint in dieser Arbeit die Transkription von auditiven und audiovisuellen Informationen (*literale Transkripte*). Im Folgenden wird die Wahl der Auswertungsmethode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* begründet (Kap. 5.3.1). Daran schließt sich die Darstellung der Umsetzung, einschließlich des gütekriterialen Bezugs, an (Kap. 5.3.2; 5.3.3).

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die erhobenen Daten werden mittels der *Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA)*¹²⁷⁶ ausgewertet. Es gibt allerdings nicht *die* QIA, sondern vielmehr ein disparates Nebeneinander verschiedener inhaltsanalytischer Ausformungen. Es ist weniger von einem QIA-Konsens zu sprechen¹²⁷⁷, als mehr von einem (QIA-)Grundgerüst im Rahmen vieler methodischer Entscheidungen. Die gewählte Auswertungsmethode bietet dennoch den Vorteil, dass sie auf eine solide sozialforschungswissenschaftliche Basis in der qualitativen Forschung zurückgreifen kann.¹²⁷⁸ Sie ist flexibel genug, um auf die unterschiedlich erhobenen Daten im Entwicklungsforschungsprozess reagieren zu können. Im Vergleich zu anderen Auswertungsverfahren (z.B. Grounded Theory, wissenssoziologische Hermeneutik, Ethnografie) wird sie daher häufig bei großen und diversen Daten- bzw. Materialmengen genutzt – sie kann "dabei aber im ersten Schritt qualitativ-interpretativ [bleiben] und so auch latente Sinngehalte erfassen"^{1279, 1280}. Das Ziel der QIA ist eine

1274 Goethe 1797/1996.

1275 Siehe Anhang.

1276 Im Folgenden mit QIA abgekürzt; international auch als *content analysis* bezeichnet.

1277 Vgl. Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research 15(1), Art 18, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.

1278 Vgl. Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 303–322, S. 303.

1279 Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 633–648, S. 633.

1280 Vgl. ebd., S. 633 f.

Beschreibung und Kontextualisierung des Materials, um *eine* Perspektive zu erfassen. Es geht nicht darum, einen heimlichen 'Textsinn' herauszuarbeiten, sondern die Materialkomplexität zu reduzieren und unter *einer* Fragestellung zu analysieren.¹²⁸¹

Die Arbeit mit Kategoriensystemen bildet üblicherweise das Herzstück einer inhaltsanalytischen QIA. Dabei unterscheidet Schreier (2013) das Codieren und die Inhaltsanalyse – gleichzeitig gehen beide Verfahren auch ineinander über. Codieren hat keine feste Vorgabe und ist ein sehr offenes Verfahren, um an einer Textstelle verschiedene Bedeutungsaspekte herauszuarbeiten. Es eignet sich, um Fragen zu generieren, einen Überblick zu verschaffen und/oder weitere *Kategorien* benennen zu können.¹²⁸² Codes können einen induktiven Hinweis auf Kategorien bilden. Beim Codieren geht es darum, die Textbedeutung anhand verschiedener Perspektiven zu erfassen – bei der Inhaltsanalyse wird wesentlich systematischer vorgegangen.¹²⁸³ Das bedeutet, dass entweder vorab theoretisch gebildete (Ober-)Kategorien an die Transkripte herangetragen werden (deduktiv) oder aus dem Material heraus abgeleitet werden (induktiv) – Mischformen sind gängig.¹²⁸⁴ Relevante Textstellen sind dabei systematisch zuzuteilen bzw. rückverfolgbar. Die Praktiken gehen fließend ineinander über bzw. bedingen sich gegenseitig. Das systematische Herausarbeiten von Codes kann bspw. (induktive) Kategoriebildung beeinflussen, wenn dadurch repetitive Muster erkennbar und diese wiederum in systematische (Ober-/Unter-)Kategorien überführt werden.

Mayring (2022) merkt an, dass weniger von QIA die Rede sein sollte als vielmehr von "qualitativ-orientierter"¹²⁸⁵ oder "qualitativ orientierte[r] kategoriengeleitete[r] Textanalyse"¹²⁸⁶, um die Dichotomie der ohnehin strittigen Grenzen zwischen qualitativer/quantitativer Forschung nicht weiter zu schüren und Mixed-Methods-Ansätze zu stärken.¹²⁸⁷ Um sprachliche Engführungen zu vermeiden wird angemerkt, dass, wenn

1281 Vgl. Schreier, Margrit (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE, S. 80 ff.

1282 Vgl. Schreier, Margrit (2013): *Qualitative Analyseverfahren*. In: Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (Hrsg.): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 245–275, S. 253–255.

1283 Vgl. ebd., S. 255.

1284 Vgl. ebd., S. 253; Mayring 2022, S. 67 ff, 85 ff, 96 ff et passim.

1285 Mayring 2022, S. 17 et passim.

1286 Mayring/Fenzl 2019, S. 634.

1287 Vgl. Saldern, Matthias von (1992): *Qualitative Forschung – quantitative Forschung. Nekrolog auf einen Gegensatz*. In: *Empirische Pädagogik* 6, S. 377–399; Mayring, Philipp (2012): *Mixed Methods – ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden*. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 287–300; Mayring, Philipp (2019): *Evidenztriangulation und Mixed Methods in der Gesundheitsforschung*. In: Haring, Robin. (Hrsg.): *Gesundheitswissenschaften*. Bering/Heidelberg: Springer, S. 133–142; Mayring 2022, S. 17.

im Folgenden von der Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) die Rede ist, die *qualitativ orientierte Inhaltsanalyse* gemeint ist. In dieser Arbeit wird sich an Mayring (2022) orientiert, allerdings ist herauszustellen, dass das gemischt deduktiv-induktive Vorgehen, welches in dieser Arbeit genutzt wird, auch von anderen Autor:innen grundsätzlich empfohlen wird.¹²⁸⁸ Das bedeutet, dass das latent vorherrschende Begriffsinstrumentarium von Mayring genutzt wird, und somit von 'Codieren' und 'Kategorien(systemen)' gesprochen wird¹²⁸⁹, sich aber grundsätzlich an der Offenheit und Flexibilität der Methode bedient wird. Die QIA ist insgesamt betrachtet eine regelgeleitete Analyse, die systematisch und theoriegeleitet vorgeht, um eine Kommunikationssituation zu analysieren, die protokolliert bzw. fixiert festgehalten wurde.¹²⁹⁰ Dieses textanalytische Verfahren wird in dieser Arbeit durch die literale Transkription oder symbolisches Datenmaterial (z.B. Fotoprotokoll, Bildaufzeichnungen) erreicht. Die Ergebnisse der literal transkribierten Datensätze werden an geeigneter Stelle von den (Schüler:innen-)Ergebnissen ergänzt, um multiperspektivisch auswerten zu können. Damit soll das (Schüler:innen-)Ergebnis nicht in Bezug zum Prozess erhöht, jedoch auch nicht außer Acht gelassen werden. Dieser prozessanalytische Umgang stellt eine klassische Arbeitsweise der QIA dar.¹²⁹¹

5.3.2 Umgang mit dem Datenkorpus und dem Kategoriensystem

Auch wenn die QIA regelgeleitet und systematisch vollzogen wird, heißt es nicht, dass sie nicht für den eigenen Forschungsbedarf und das eigene Datenmaterial systematisch angepasst werden darf. Eine Einengung der Methode würde der grundsätzlichen Flexibilität der QIA widersprechen. Mit der QIA arbeiten heißt, sie für das eigene Referenz- und Datensystem anzupassen. Bei einem Entwicklungsforschungsprojekt, das durch Zyklisch und Iterativität geprägt ist, kann unmöglich ein einziges Kategoriensystem alle Zyklen im Vorfeld abdecken. Kein deduktives Kategoriensystem kann errahnen, welche Zyklen zukünftig wichtig werden können. Mehrere induktive Kategoriensysteme würden lose nebeneinander stehen. Es wird sich daher für ein gemischt deduktiv-induktives Vorgehen entschieden. Es wächst mit den Kategorien und ist selbst als Entwicklungs-forschungsprodukt zu begreifen.

In diesem Kapitel wird zunächst in den methodischen Umgang mit dem Korpus eingeführt (Kap. 5.3.2.1). Zudem wird das Transkriptionsverfahren dargestellt (Kap.

1288 Vgl. Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 199 ff; Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2013): Life With and Without Coding. Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research 14(2), Art 5, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>; Schreier 2014.

1289 Gläser/Laudel (2010) sprechen hier von der Extraktion (Codieren) verschiedener Variablen (Kategorien).

1290 Vgl. Mayring 2022, S. 12 f.

1291 Vgl. ebd., S. 25.

5.3.2.2). Den Schwerpunkt dieses Abschnitts bildet die Darstellung der einzelnen Kategoriensysteme, einschließlich ihrer Ankerbeispiele (Kap. 5.3.2.3).¹²⁹²

5.3.2.1 Datenkorpus

Das gesamte Datenkorpus umfasst etwa 29 Stunden auditives und visuelles Datenmaterial, 28 Schüler:innenvideos, zahlreiche Storyboards, gestaltungspraktische Auseinandersetzungen (Bau von Kulissen, Figuren/Figurinen, Kostümen etc.) und ein Forscher:innentagebuch. Die Auswahl von Datenmaterial begründet sich durch die Forschungsfragen der einzelnen Design-Experimente. Die Auswertung folgt deduktiv-induktiver Kategorienkonstruktion. Entwicklungsforschung zu betreiben, bedeutet, sich auf den Forschungsprozess einzulassen und nicht vorhersehen zu können, wie sich das Design durch die Forschungsergebnisse und Entwicklungsentscheidungen verändern wird. Hinzu kommt, dass verschiedene Design-Zyklen unterschiedliche Forschungsfragen haben. Ein einziges Kategoriensystem könnte diese Vielfalt kaum abbilden. Das Kategoriensystem wird daher als ein lebendiges Entwicklungsforschungsauswertungsinstrument begriffen, das durch den Prozess mitwächst und sich ausschärft.

Das Kriterium der Saturiertheit ist neben dem Kriterium der Exhaustion (Zuordnung jeder Textstelle in mindestens eine Kategorie) und dem Kriterium der Disjunktheit (Zuordnung zu möglichst nur einer Unterkategorie bei einer Oberkategorie – um Inter-coder-Reliabilität zu gewährleisten) in der Methodenforschung bedeutsam. In dieser Arbeit werden insbesondere das Kriterium der Saturiertheit und das Kriterium der Exhaustion ausgereizt. Saturiertheit sagt aus, dass es keine 'leeren' Kategorien geben kann, sodass jede Kategorie im 'Normalfall' inhaltsanalytisch zugeordnet werden muss.¹²⁹³ Die Entwicklungsforschung ist durch die Betonung des Design-Begriffs und ihre Offenheit jedoch kaum darauf ausgelegt, nur eine entwicklungsbezogene Fragestellung zu klären, vielfach ergeben sich Anschlussfragen prozessual. Das bedeutet, dass in dieser Arbeit entsprechend flexibel in der Kategorienbildung gearbeitet wurde, um die erhobenen Daten nicht 'einzuzengen' – verschiedene Zyklen erfordern verschiedene Kategorien. Das Kategoriensystem wird als ein flexibles System verstanden, das selbstverständlich Leer-kategorien enthalten und sich ausschärfen kann. Nicht das Datenkorpus muss sich an ein QIA-System anpassen, sondern das Auswertungssystem muss genug Flexibilität aufzeigen, um mit verschiedenen Daten umgehen zu können. Dies ist geboten, da in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung die Zyklen schrittweise ausgewertet werden und sich so erst nach und nach ein Forschungsbild abzeichnet. Ein 'fertiges' Kategoriensystem, das am Ende auf alle Daten angewendet wird, würde der entwicklungslogischen DBR-Arbeit widersprechen.

1292 Die vollständigen Transkripte liegen bei der Verfasserin und können eingesehen werden.

1293 Vgl. Schreier 2013, S. 258. Gerade dieses Fehlen von Kategorien kann eine wichtige Forschungserkenntnis darstellen.

Um diese Gedanken umzusetzen, wurde sich für ein inhaltsanalytisches Verfahren entschieden, das im ersten Schritt von deduktiver Kategorienbildung (theoriegeleitete Kategorienbildung mit Bezug auf den Abschnitt B) ausgeht. Damit liegt die Annahme zugrunde, dass ein gemeinsamer theoretischer Referenzrahmen¹²⁹⁴ den gesamten Entwicklungsforschungsprozess leitet und Verwandtschaft zwischen den Zyklen besteht. In den jeweiligen Zyklen schärft sich das Kategoriensystem weiter aus, indem verschiedene induktive Kategorien gebildet werden, die wiederum das Kategoriensystem ausbauen. Leerkategorien gehören selbstverständlich dazu – nicht in jedem Zyklus muss oder kann jede Kategorie 'bedient' werden. Die Auswertung erfolgte sowohl händisch als auch mit MAXQDA¹²⁹⁵.

5.3.2.2 Transkription

Um die Inhaltsanalyse durchzuführen, wurden die aufgezeichneten Gesprächsdaten der Schüler:innen transkribiert. Die schriftliche Fixierung des Gesagten unterstützt beim inhaltsanalytischen Vorgehen, um es den Kategorien zuordnen zu können (deduktiv) bzw. Kategorien daraus abzuleiten (induktiv). Es handelt sich um eine literale Transkription mit leichter Anpassung (Dialekte, Aussprache). Allerdings steht nicht die Art und Weise des Gesagten im Vordergrund, wie etwa bei linguistischen Gesprächsanalysen (das 'Wie'), sondern der Inhalt/Sprachgehalt (das 'Was'). Deiktische Handlungen finden – je nach Zyklus – Einbezug. Die Transkription unterscheidet daher zwischen *statischen Regeln* (= alle Design-Experimente) und *dynamischen Regeln* (= ausgewählte Design-Experimente) (Tab. 12).

1294 Auch in Bezug zu den Design-Prinzipien wird diese Auffassung deutlich.

1295 MAXQDA Plus (2020): VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH. Berlin; MAXQDA Plus (2022): VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH. Berlin. Die Abkürzung ist eine Referenz auf den deutschen Soziologen Max Weber (MAX) und die Abkürzung für qualitative Datenanalyse (QDA).

Tab. 12: Transkriptionsregeln

Statische Regeln	
DEZAHL	Kürzel für das Design-Experiment (z.B. DE1 = Design-Experiment 1)
SOZAHL	Kürzel für die Schüler:innen (z.B. S01 = Schüler:in 1)
LOZAHL	Kürzel für die Lernbegleiter:innen (z.B. L01 = Lernbegleiter:in/Lehrer:in)
DE1-S01 (Bsp. anonymisiertes Kürzel)	Design-Experiment 1, Schüler:in 1
[Lerngruppe]	Anonymisierung der Lerngruppe
-	Kurze Sprechpause
?	Stimme geht am Ende hoch, Frage
!	Kraftvoller Ausdruck
[betont]	Besondere Betonung
[sic:]	Transkribiert wie gehört
[hier:]	Erläuterungen, um das Gesagte in Bezug zum Material besser nachvollziehen zu können – z.B. <i>Kann ich das [hier: Luftpolsterfolie] kaputt machen?</i>
Dynamische Regeln	
<i>Design-Experiment 1</i>	
[G]	Geräusch wird durch Material erzeugt
[G summt]	Ein Geräusch wird erzeugt, zusätzliche Handlungen wie Summen o.ä.
Einfacher Absatz	Längere Pause (einzelne:r Sprecher:in)
<i>Design-Experiment 2</i>	
[zeigt einen Kirschkern]	Beschreibung des nonverbalen Verhaltens auf der Videoaufnahme; ggf. ergänzt um eine Bildaufnahme im Fließtext o.ä.
<i>Design-Experiment 3 u. 4</i>	
rote Umrandung	Anwendung auf ein Bildbeispiel
[meint:]	Erläuterung, um das Gesagte im Diskussionskontext besser nachvollziehen zu können – z.B. <i>Und ich fand auch gut, dass ihr so – das die [meint: die Figuren] bei Begriffen manchmal so in der Luft waren.</i>
[murmeln]	Gehörte Handlung, die die Gesamtgruppe betrifft

5.3.2.3 Das Kategoriensystem als Entwicklungsprodukt

Im Folgenden wird die Entwicklung des Kategoriensystems dargelegt, um die Entwicklungsschritte nachvollziehbar zu machen. Das Kategoriensystem wird als lebendiges *Entwicklungsforschungsauswertungsinstrument* verstanden. Es werden dabei sowohl die einzelnen Kategorien definiert als auch Ankerbeispiele für jedes Kategoriensystem in jedem Design-Experiment gegeben (Kap. 5.3.2.3.1 bis Kap. 5.3.2.3.4).

5.3.2.3.1 Kategoriensystem in Design-Experiment 1

Für die Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse des *Design-Experiments 1* wurden *deduktiv drei Kategorien* gebildet. Folgende Kategorien wurden aufgestellt und, ausgehend von der in Abschnitt B diskutierten Theorie, definiert.

(A) *Prozessualität*, diese Kategorie bezieht sich vor allem auf den Umgang mit der Balladenanalyse als Transformation und geht theoretisch in dieser Arbeit u.a. auf Köster (1997), Duncker/Lieber (2013), das Modell von Conrad (2014; 2017) und die Diskussion um den Transformationsbegriff zurück.¹²⁹⁶

1296 Vgl. hierzu insbesondere Kap. 2.3.1; 2.3.2.5.

(B) *Sinneswahrnehmung* bezieht die multimodale (bzw. dispermediale) Perspektive ein und berücksichtigt theoretische Konzeptionen von u.a. Staiger (2007; 2020), Stöckl (2010) und Kónya-Jobs/Werner (2020). Zudem werden die Sichtweise auf literarästhetische und filmästhetische Positionen durch das Modell von Lewald-Romahn (2021) einbezogen.¹²⁹⁷

(C) *Vorstellungsentwicklung* meint individuelle Erfahrungen, die über die reine Materialität hinausgehen und auf bewusste Vorstellungsbildung bzw. -entwicklung schließen lassen. Diese Kategorie berücksichtigt u.a. die Auffassung einer *Critical Narrative Literacy* von Dannecker (2020), Fornefelds (2011) Sichtweise auf Materialität und den Bezug zur Filmbildung, einschließlich der literatur- und mediendidaktischen Standpunkte um den Transformationsbegriff.¹²⁹⁸

Die drei Kategorien werden wie folgt definiert (Tab. 13). Mit 'Textstellen' sind selbstverständlich auch Fotografien, Videoauszüge o.ä. gemeint.

Tab. 13: Kategoriensystem in Design-Experiment 1

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
A Prozessua- lität	Alle Textstellen, die auf die Umformung der Ballade in etwas anderes (Geräusch, Foto etc.) abzielen.	DE1-S01: Hört sich nicht so ganz an wie Wasser, aber – vielleicht noch so ein Gummi dazu machen. [G] – Ich find', die Gischt schäumt [G].
B Sinneswahr- nehmung	Alle Textstellen, die auf Sinne oder verschiedene Sinne in verschiedenen Zeichensystemen (auch multisensorisch, multikodal) schließen lassen.	DE1-S02: Die Kugel in dem Glas [G], wenn man die hin und her rollt. [G]. Dann kann man immer schneller [G] auch langsam. [G]. Dann immer schneller und schneller und schneller und schneller [G].
C Vorstellungsent- wicklung	Alle Textstellen, die über die sinnlich-materiale Erfahrung hinausgehen und auf eine bewusste Vorstellungsentwicklung bzw. -bildung schließen lassen.	DE1-S02: Das könnten die Wellen sein, das ist gut. Denn, da könnte man sich ein bisschen Meer vorstellen.

5.3.2.3.2 Kategoriensystem in Design-Experiment 2

Für die Auswertung mit der Inhaltsanalyse wurden die in *Design-Experiment 1* definierten Kategorien in Design-Experiment 2 als *Oberkategorien* definiert. Aus den Daten von Design-Experiment 2A und 2B wurden *induktiv* verschiedene *Unterkategorien* gebildet, die wiederum in das bestehende Kategoriensystem eingefügt wurden, um die Oberkategorien weiter auszuschärfen. So bleiben die Design-Experimente 1 und 2 strukturell miteinander verwandt und gehen auf eine gleiche Theoriebasis zurück, unterscheiden sich dabei dennoch in der Entwicklungsforschungsperspektive.

Es bilden sich so die folgenden *vier subordinierten Kategorien (Unterkategorien)*. Die Kategorien sind in Tab. 14 definiert und werden durch ein Ankerbeispiel verdeutlicht:

- (A1) Individualität
- (A2) Gemeinsamkeit
- (B1) Analytische Wahrnehmung und
- (C1) Referenzsystem

1297 Vgl. hierzu insbesondere Kap. 2.3.2; 2.3.2.1; 2.3.2.2; 2.3.2.3.

1298 Vgl. hierzu insbesondere Kap. 2.2.4; 2.3.2.1; 2.3.2.5.

Tab. 14: Kategoriensystem in Design-Experiment 2

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Oberkategorie		
A Prozessualität	Alle Textstellen, die auf den Umformungsprozess der Ballade in etwas anderes (Geräusch, Foto etc.) abzielen.	DE1-S01: Hört sich nicht so ganz an wie Wasser, aber – vielleicht noch so ein Gummi dazu machen. [G] – Ich find', die Gischt schäumt [G].
Unterkategorien		
A1 Individualität	Alle Textstellen, die auf individuelle (Umformungs-)Prozesse der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S03: Man kann damit die <i>Mutter</i> machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].
A2 Gemeinsamkeit	Alle Textstellen, die auf gemeinsam erarbeitete (Umformungs-)Prozesse (Austausch) der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S02: Das ist jetzt dieser Mast und wir müssen nun diesen Typen dran kriegen. Wir <i>haben aber keinen Typen</i> . DE-2A-S01: Guck mal, <i>der</i> sieht ihn doch nur in der Ferne. Mit dem Fernrohr, nur ein <i>Kern</i> [zeigt einen Kirschkern].
Oberkategorie		
B Sinneswahrnehmung	Alle Textstellen, die auf (sinnliche) Wahrnehmung – auch in verschiedenen Zeichensystemen (multisensorisch, multikodal) – schließen lassen.	DE1-S02: Die Kugel in dem Glas [G], wenn man die <i>hin und her rollt</i> . [G]. Dann kann man immer <i>schneller</i> [G] auch <i>langsam</i> . [G]. Dann immer schneller und schneller und schneller und schneller [G].
Unterkategorie		
B1 Analytische Wahrnehmung	Alle Textstellen, die auf ein (sinnlich-) analytisches Vorgehen in Bezug auf das Lehr-Lernarrangement schließen lassen.	DE2B-S01: Ich glaube, das ist der Geschichtsanteil, also das Rote. Weil, man sieht ja den Inhalt, was passiert. Dass da dieses Boot mit dieser Person drin ist. Dass der quasi so liegt. Also ob der gestrandet wär. Das ist, wie S03 schon gesagt hat, das Meer und mit so Steinen drin. Deshalb glaube ich, dass es der <i>rote Teil</i> ist [gibt die Balladenpyramide weiter].
Oberkategorie		
C Vorstellungsentwicklung	Alle Textstellen, die über die sinnlich-materiale Erfahrung hinausgehen und auf eine bewusste Vorstellungsentwicklung schließen lassen.	DE1-S02: Das könnten die Wellen sein, das ist gut. Denn, da könnte man sich <i>ein bisschen Meer vorstellen</i> .
Unterkategorien		
C1 Referenzsystem	Alle Textstellen, die auf eine eigene Vorstellungsentwicklung, bei gleichzeitiger Hinzufügung/Veränderung im Referenzsystem der Ballade bzw. eines Anteils, schließen lassen.	DE2B-S05: Und das ist Ferdinand. DE2B-S04: <i>Wir</i> [sehr betont] haben ihn so genannt. DE2B-S06: Es brennt und diese Steine [meint: die Murneln auf dem Foto], das sollen Köpfe sein. DE2B-S04: Ja, weil die anderen es nicht geschafft haben. Da war ja nicht nur er. Da sind noch Steine. Der war nicht der einzige auf dem Boot. DE2B-S02: Achso. DE2B-S05: Er [meint: die Pappfigur] hat eine Murnel als Kopf. Deshalb dachten wir, wenn wir da noch mehr Murneln hinmachen, das sind noch mehr Menschen. Halt einfach Köpfe.

5.3.2.3.3 Kategoriensystem in Design-Experiment 3

Für die Auswertung mit der Inhaltsanalyse wurden die in *Design-Experiment 2* aufgestellten Kategorien *deduktiv-induktiv* ausgewertet. Zum einen erfahren die in den Design-Experimenten 1 und 2 aufgestellten Oberkategorien bzw. Unterkategorien Berücksichtigung, zum anderen schärft sich das Kategoriensystem weiter aus, indem weitere Kategorien gebildet werden. Die Design-Experimente sind so strukturell miteinander verwandt und gehen auf eine theoretische Basis zurück – unterscheiden sich jedoch trotzdem in ihrem jeweiligen Zyklus bzw. Experiment in ihrer Fragestellung.

Design-Experiment 3 bildet *induktiv zwei neue Kategorien*, um das Kategoriensystem als Entwicklungsforschungsauswertungsinstrument weiter auszudifferenzieren, und bei gleicher theoretischer Basis eine eigenständige Forschungsfrage in einem neuen Experiment anschließen zu können.

Die folgenden zwei subordinierten Kategorien erweitern das Kategoriensystem. Sie werden in Tab. 15 dargestellt, definiert und durch Ankerbeispiele verdeutlicht.

- (B2) Analysekultur und
- (C2) Transformation.

Tab. 15: Kategoriensystem in Design-Experiment 3

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Oberkategorie		
A Prozessualität	Alle Textstellen, die auf den Umformungsprozess der Ballade in etwas anderes (Geräusch, Foto etc.) abzielen.	DE1-S01: Hört sich nicht so ganz an wie Wasser, aber – vielleicht noch so ein Gummi dazu machen. [G] – Ich find', die Gischt schäumt [G].
Unterkategorie		
A1 Individualität	Alle Textstellen, die auf individuelle (Umformungs-)Prozesse der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S03: Man kann damit die <i>Mutter</i> machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].
A2 Gemeinsamkeit	Alle Textstellen, die auf gemeinsam erarbeitete (Umformungs-)Prozesse (Austausch) der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S02: Das ist jetzt dieser Mast und wir müssen nun diesen Typen dran kriegen. <i>Wir haben aber keinen Typen</i> . DE-2A-S01: Guck mal, <i>der</i> sieht ihn doch nur in der Ferne. Mit dem Fernrohr, nur ein <i>Kern</i> [zeigt einen Kirschkern].
Oberkategorie		
B Sinneswahrnehmung	Alle Textstellen, die auf (sinnliche) Wahrnehmung – auch in verschiedenen Zeichensystemen (multisensorisch, multikodal) – schließen lassen.	DE1-S02: Die Kugel in dem Glas [G], wenn man die <i>hin und her rollt</i> . [G]. Dann kann man immer <i>schneller</i> [G] auch <i>langsam</i> . [G]. Dann immer schneller und schneller und schneller und schneller [G].
Unterkategorien		
B1 Analytische Wahrnehmung	Alle Textstellen, die auf ein (sinnlich-) analytisches Vorgehen in Bezug auf das Lehr-Lernarrangement schließen lassen.	DE2B-S01: Ich glaube, das ist <i>der Geschichtsanteil, also das Rote</i> . Weil, man sieht ja den Inhalt, was passiert. Dass da dieses Boot mit dieser Person drin ist. Dass der quasi so liegt. Also als ob der gestrandet wär. Das ist, wie S03 schon gesagt hat, das Meer und mit so Steinen drin. Deshalb glaube ich, dass es <i>der rote Teil</i> ist.
B2 Analysekultur	Alle Textstellen, die auf ein Mit-Teilen und Miteinander-Teilen von analysengeleiteten Ansichten bzw. Urteilen in der Gruppe schließen lassen.	DE3-S13: Und das zeigt auch, dass es kein Gut und Böse gibt. – Sondern, dass Menschen zu guten und zu schlechten Taten fähig sind. Manche halt mehr als die anderen, aber jeder hat schon mal etwas Gutes und etwas Böses gemacht.
Oberkategorie		
C Vorstellungsentwicklung	Alle Textstellen, die über die sinnlich-materiale Erfahrung hinausgehen und auf eine bewusste Vorstellungsentwicklung schließen lassen.	DE1-S02: Das könnten die Wellen sein, das ist gut. Denn, da könnte man sich <i>ein bisschen Meer vorstellen</i> .
Unterkategorien		
C1 Referenzsystem	Alle Textstellen, die auf eine identifikatorische Vorstellungsentwicklung, bei gleichzeitiger Hinzufügung/Veränderung im Referenzsystem der Ballade bzw. eines Anteils, schließen lassen.	DE2B-S05: Und das ist Ferdinand. DE2B-S04: <i>Wir</i> [sehr betont] haben ihn so genannt. DE2B-S06: Es brennt und diese Steine [meint: die Murmeln auf dem Foto], das sollen Köpfe sein. DE2B-S04: Ja, weil die anderen es nicht geschafft haben. Da war ja nicht nur er. Da sind noch Steine. Der war nicht der einzige auf dem Boot. DE2B-S02: Achso. DE2B-S05: Er [meint: die Pappfigur] hat eine Murmet als Kopf. Deshalb dachten wir, wenn wir da noch mehr Murmeln hinmachen, das sind noch mehr Menschen. Halt einfach Köpfe.
C2 Transformation	Alle Textstellen, die auf eigene Vorstellungsentwicklung, bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Referenzsystems der Ballade schließen lassen, um einen komplexen Diskurs (z.B. LGBTQ+/Geschlecht als Politikum) einzubringen.	DE3-S10: Ja, die [meint: die Geschlechter] sind nicht zugeordnet. Weil das sind nur Männer in der Ballade und da haben wir gesagt, ne wollen wir nicht.

5.3.2.3.4 Kategoriensystem in Design-Experiment 4

Das Designexperiment 4 wurde deduktiv, durch das aus den vorangegangenen Experimenten hervorgegangene Kategoriensystem, ausgewertet. Da das Experiment 4 eine Entwicklung des Lehr-Lernarrangements – mit strukturell verwandter Fragestellung – darstellt, wurde sich für diese Herangehensweise entschieden.

Damit hat Design-Experiment 3 das Kategoriensystem induktiv ausgeschärft, wogegen Design-Experiment 4 es nutzt, um es auf seine Tragfähigkeit zu überprüfen. Das bedeutet, dass es keine neuen Kategorien gibt, aber an geeigneter Stelle Ankerbeispiele ergänzt werden, die dem Kategoriensystem Tiefenschärfe verleihen (Tab. 16).

Die Arbeit mit dem Kategoriensystem ist für die vorliegenden Fragestellungen damit beendet. Möglich wäre jedoch, das erarbeitete Kategoriensystem für anschließende Fragestellungen zu nutzen und es damit als Entwicklungsforschungsauswertungsinstrument weiter zu nutzen.

Tab. 16: Kategoriensystem in Design-Experiment 4

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Oberkategorie		
A Prozessualität	Alle Textstellen, die auf den Umformungsprozess der Ballade in etwas anderes (Geräusch, Foto etc.) abzielen.	DE1-S01: Hört sich nicht so ganz an wie Wasser, aber – vielleicht noch so ein Gummi dazu machen. [G] – Ich find', die Gischt schäumt [G].
Unterkategorie		
A1 Individualität	Alle Textstellen, die auf individuelle (Umformungs-)Prozesse der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S03: Man kann damit die <i>Mutter</i> machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].
A2 Gemeinsamkeit	Alle Textstellen, die auf gemeinsam erarbeitete (Umformungs-)Prozesse (Austausch) der Ballade durch Material/Medien abzielen.	DE-2A-S02: Das ist jetzt dieser Mast und wir müssen nun diesen Typen dran kriegen. Wir <i>haben aber keinen Typen</i> . DE-2A-S01: Guck mal, <i>der</i> sieht ihn doch nur in der Ferne. Mit dem Fernrohr, nur ein <i>Kern</i> [zeigt einen Kirschkern].
Oberkategorie		
B Sinneswahrnehmung	Alle Textstellen, die auf (sinnliche) Wahrnehmung – auch in verschiedenen Zeichensystemen (multisensorisch, multi-kodal) – schließen lassen.	DE1-S02: Die Kugel in dem Glas [G], wenn man die <i>hin und her rollt</i> . [G]. Dann kann man immer <i>schneller</i> [G] auch <i>langsam</i> . [G]. Dann immer schneller und schneller und schneller und schneller [G].
Unterkategorien		
B1 Analytische Wahrnehmung	Alle Textstellen, die auf ein (sinnlich-)analytisches Vorgehen in Bezug auf das Lehr-Lernarrangement schließen lassen.	DE2B-S01: Ich glaube, das ist <i>der Geschichtsanteil, also das Rote</i> . Weil, man sieht ja den Inhalt, was passiert. Dass da dieses Boot mit dieser Person drin ist. Dass der quasi so liegt. Also als ob er gestrandet wär. Das ist, wie G01S03 schon gesagt hat, das Meer und mit so Steinen drin. Deshalb glaube ich, dass es <i>der rote Teil</i> ist.
B2 Analysekultur	Alle Textstellen, die auf ein Mit-Teilen und Miteinander-Teilen von analysegeleiteten Ansichten bzw. Urteilen in der Gruppe schließen lassen.	DE3-S13: Und das zeigt auch, dass es kein Gut und Böse gibt. – Sondern, dass Menschen zu guten und zu schlechten Taten fähig sind. Manche halt mehr als die anderen, aber jeder hat schon mal etwas Gutes und etwas Böses gemacht. DE4-S07: [...] Große Wellen und das ist halt ein sprachliches Bild. Denn das ist ja kein Pferd, das ist eine Welle.
Oberkategorie		
C Vorstellungsentwicklung	Alle Textstellen, die über die sinnlich-materiale Erfahrung hinausgehen und auf eine bewusste Vorstellungsentwicklung schließen lassen.	DE1-S02: Das könnten die Wellen sein, das ist gut. Denn, da könnte man sich <i>ein bisschen Meer vorstellen</i> .
Unterkategorien		
C1 Referenzsystem	Alle Textstellen, die auf eine identifikatorische Vorstellungsentwicklung, bei gleichzeitiger Hinzufügung/Veränderung im Referenzsystem der Ballade bzw. eines Anteils, schließen lassen.	DE2B-S05: Und das ist Ferdinand. DE2B-S04: <i>Wir</i> [sehr betont] haben ihn so genannt. DE2B-S06: Es brennt und diese Steine [meint: die Murmeln auf dem Foto], das sollen Köpfe sein. DE2B-S04: Ja, weil die anderen es nicht geschafft haben. Da war ja nicht nur er. Da sind noch Steine. Der war nicht der einzige auf dem Boot. DE2B-S02: Achso. DE2B-S05: Er [meint: die Pappfigur] hat eine Marmor als Kopf. Deshalb dachten wir, wenn wir da noch mehr Marmeln hinmachen, das sind noch mehr Menschen. <i>Halt einfach Köpfe</i> .
C2 Transformation	Alle Textstellen, die auf eigene Vorstellungsentwicklung, bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Referenzsystems der Ballade schließen lassen, um einen komplexen Diskurs (z.B. LGBTQ+/Geschlecht als Politikum) einzubringen.	S10: Ja, die [meint: die Geschlechter] sind nicht zugeordnet. Weil das sind nur Männer in der Ballade und da haben wir gesagt, ne wollen wir nicht. S10: [...] Dass wir sehr phantasievoll waren und halt die Figuren, Uwe der Eisbär. Und Lis und die Mutter. Und der Ort ist auf dem Schiff und im Meer. Und wir haben den Inhalt so ein bisschen umgeschrieben.

5.3.3 Gütekriterien

Gütekriterien (engl. *psychometric quality criteria*) meinen die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie Nebengütekriterien wie bspw. Normierung, Skalierung oder Testfairness in der quantitativen Sozialforschung.¹²⁹⁹ Die Gütekriterien qualitativer Forschungsprozesse (engl. *quality criteria of qualitative research processes*) beziehen sich auf Transparenz, Aussagekraft, Reflexion, offenem Rückschluss und strukturelle Verlässlichkeit.¹³⁰⁰ Das Festlegen auf einheitliche Kriterien in der qualitativen Sozialforschung wird breit diskutiert¹³⁰¹ – eine gute Übersicht über die einzelnen Grundpositionen und wichtigsten Vertreter:innen bietet Steinke (2022).

In der internationalen DBR-Literatur werden seit einiger Zeit diverse eigene Standards¹³⁰² und Herausforderungen der Standardisierung diskutiert¹³⁰³. Nachfolgend wird sich für das vorliegende Forschungsvorhaben an die sieben Gütekriterien für qualitative Sozialforschung von Steinke¹³⁰⁴ angelehnt¹³⁰⁵. Sie werden dargestellt und für das vorliegende Forschungsvorhaben in einen Zusammenhang gebracht:

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird durch die transparente Dokumentation gegeben. Hierzu gehört die Dokumentation der Forschungsmethoden und der Anbindung an den Erhebungskontext.

-
- 1299 Vgl. Kubinger, Klaus D. (2021): Gütekriterien. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 757–758, S. 757.
- 1300 Vgl. Wirtz, Markus A. (2021): Gütekriterien qualitativer Forschungsprozesse. In: Ders. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 758–759, S. 758.
- 1301 Vgl. Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 473–487, S. 474–475; Steinke, Ines (2022): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 14. Auflage. Hamburg: Rowohlt, S. 319–332, S. 319 f.
- 1302 Vgl. Reinmann, Gabi (2022): Replik und Revision: Standards für Design-Based Research. In: Educational Design Research (EDeR) 6(2), S. 1–16, DOI: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1973/1785>.
- 1303 Jahn (2017) und Reinmann (2014b) verweisen hierbei auch auf die Grenzen von Standardisierung. Sie verweisen auf die Auslegungsdiskussion des Design-Begriffs und verweisen auf die Gefahr der "Zergliederung" (Jahn 2017, S. 5). "[S]chöpferische Tätigkeiten, die Iteration und Gleichzeitigkeit zweier Ebenen des Zeitbewusstseins [...] dürfte darüber entscheiden, ob man Entwicklung letztlich als Kunst *und/oder* Wissenschaft versteht und legitimiert" (Reinmann 2014b, S. 76. Herv. i. Orig.). Siehe hierzu u.a. Plomp 2003; Euler/Sloane 2014; Reinmann 2022.
- 1304 Vgl. Steinke 2022, S. 324–331.
- 1305 Ähnliche Forderungen bringt auch Flick (2019) ein, der die begründete Wahl der Methoden fordert, das Explizieren der Vorgehensweise sowie die Ziele und Qualitätsansprüche der vorliegenden Studie.

Indikation des Forschungsprozesses – alle Entscheidungen im Design-Prozess werden unter der Berücksichtigung aller Herausforderungen transparent gemacht und eindeutig dargestellt. Dazu gehört vor allem die methodische Begründung für die vorliegende Forschungsfrage. Da sich das Erkenntnisinteresse aus Entwicklungs- und Forschungsinteressen begründet und an der Schnittstelle von Entwicklung/Beforschung bzw. Theorie und Praxis liegt, wird die fachdidaktische Entwicklungsforschung als beste Wahl für die Forschungsfrage(n) erachtet.

Empirische Verankerung wird durch den Bezug zur Entwicklungsforschung geschaffen. Es wurden handlungsleitende und theoriebezogene Design-Prinzipien für den kreativen Prozess aufgestellt, der Einfluss der Prinzipien auf die Zyklen wird dargelegt.

(Die) Limitation des subjektiven Forschungsvorgehens wird berücksichtigt. Alle Datenbeispiele und Interpretationsbeispiele werden für die Fallrekonstruktion an Ankerbeispielen festgemacht. Zugleich wird die lokale Theoriebildung in der Rückführung auf die zuvor erarbeitete Theoriebasis (Design-Prinzipien) kritisch diskutiert.

Reflektierte Subjektivität im qualitativen Entwicklungsforschungsprozess wird transparent kommuniziert und reflektiert. Das Führen eines Forscher:innentagebuchs während der Durchführung und die umfassende Reflexion der Doppelrolle Forscher:in/Lernbegleiter:in gehören hierzu.

(Die) Kohärenz zeigt sich in der Widerspruchsfreiheit der entwickelten Theorien und wird vor allem in der Rückführung in der lokalen Theoriebildung, durch Einbezug der empirischen Ergebnisse, in den Ergebniskapiteln und im Ausblick für die Anschlussfragen diskutiert.

(Die) Relevanz und damit der Anlass für den pragmatischen Nutzen der vorliegenden qualitativen Studie ergibt sich aus dem Desiderat einer potenzialorientierten und inklusiven Balladenkulturdidaktik. Sie ergibt sich insbesondere aus den in Kap. 1.1 und 1.2 eingebrachten Fragestellungen und der in Abschnitt B diskutierten fachdidaktischen und sonderpädagogischen Theoriebildung für eine gemeinsame mediale Balladentransformation (insb. Kap. 2.2.4; 2.3.2.5).

5.4 Reflexion

*"[...] should not become a euphemism for 'anything goes' research."*¹³⁰⁶

Die Design-Experimente stellen die zentrale Methode der Datenerhebung dar und wurden mit verschiedenen Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung begründet. Die Begründung ist gerade deshalb bedeutsam, damit die Design-Experimente keine Beliebigkeit annehmen, sondern evaluierbar und auswertbar werden. Dieser Ansicht ist auch das Design-Based Research Collective (2003): "More importantly, we stress that

1306 The Design-Based Research Collective 2003, S. 7.

design-based research should not become a euphemism for 'anything goes' research or oversimplified interventions."¹³⁰⁷

Dede (2004) sieht dabei die Gefahr "over-methologized"¹³⁰⁸ zu arbeiten – bei gleichzeitig fehlender theoretischer Fundierung in DBR-Arbeiten.¹³⁰⁹ Diese Sorge ist nachvollziehbar, in dieser Arbeit jedoch unbegründet. Die theoretische Basis ergibt sich durch Abschnitt B und das Kondensieren der Überlegungen in die Design-Prinzipien. '(Weiter-)Entwicklung' ist damit nicht nur ein Terminus, sondern eine handlungsleitende und rückverfolgbare Methode. Aus diesem Grund werden die Design-Prinzipien umfassend dargestellt, ihr Einfluss auf die Aufgabenstruktur und die forschungsmethodischen Design-Experimente. Sie stellen keine Beliebigkeit dar, sondern tragen dazu bei, das Entwicklungsforschungsinteresse zu klären. Dennoch ist zu reflektieren, dass die Auswahl der Methode(n) in allen Forschungskontexten eine aktive Forschungsentscheidung darstellt und immer als solche reflektiert wahrgenommen werden muss. Das bedeutet, dass die Methodenauswahl für die in dieser Arbeit vorliegenden Forschungsfragen aus der Sicht der Autorin die bestmögliche Herangehensweise zur Beantwortung darstellen. Gleiches gilt für die Auswertungsmethode.

In dieser Arbeit wurde sich für die *Qualitativen Inhaltsanalyse* (QIA) entschieden. Schon die Forschungsmethodenauswahl stellt eine Forschungsentscheidung dar. Dieses Dilemma lässt sich nicht auflösen, es gilt sich jedoch diese Entscheidung bewusst zu machen. Gleiches gilt für die Auswertungspraxis durch das Kategoriensystem. Dieses stellt *eine* theoriegeleitete Perspektive auf die Daten dar, um sie fundiert auswerten zu können und strukturierte Aussagen treffen zu können.

Das Kategoriensystem in dieser Arbeit wird schließlich selbst als Entwicklungsprodukt aufgefasst, das die Kriterien der Saturiertheit und Exhaustion berücksichtigt und die Leerstelle als Normalfall betrachtet. Auch diese Ausrichtung und Auffassung der QIA ist damit letztlich nur ein Konstruktionsprodukt. In dieser Arbeit wurde diese Herausforderung durch flexible induktiv-deduktive Kategorienbildung und Leerstellenberücksichtigung umgesetzt, sodass verschiedene Zyklen verschiedene Systeme entstehen lassen, die strukturell miteinander vernetzt bleiben.

1307 Ebd.

1308 Dede 2004, S. 107.

1309 Vgl. ebd., S. 107 f; siehe dazu auch Zwetzscher 2015, S. 111.

D Empirische Ergebnisse

6 Sinnanregende und vorstellungsentwickelnde Prozessebene

In der Ergebnisdiskussion des ersten Design-Experiments steht die Frage im Fokus, inwiefern die transformative Arbeit mit einer Ballade als sinnanregend verstanden werden kann. Wie unterschiedlich wird eine ausgewählte Ballade vertont bzw. welche Anteile einer Ballade werden von unterschiedlichen Schüler:innen durch Material in Geräusche überführt? Inwiefern unterstützt das Material unterschiedliche Lerner:innen dabei in ihrem Zugriff auf den Text? Welche Sinne werden mit dem Material und der Ballade in Bezug gesetzt und lässt sich vereinzelt von Vorstellungsentwicklung (über Sinnanregung hinaus) sprechen?

Im ersten Design-Experiment wurden Schüler:innen aufgefordert, drei Geräusche zu der Ballade *John Maynard*¹³¹⁰ zu produzieren und vorzustellen (Kap. 4.2.3; 5.2). Die Aufgabe (Tab. 7) sieht vor, dass unterschiedliches Material auf einem angebotenen Materialtisch genutzt werden soll.¹³¹¹ Die Medien auf dem Materialtisch durften verändert und/ oder kombiniert werden. Die Anzahl der Geräusche ist als Rahmung zu verstehen. Es steht nicht das Produkt im Fokus, sondern der reflexive Prozess, um Aussagen über das sinnanregende Potenzial von Balladen treffen (Forschungsperspektive) und das grundlegend produktiv-transformative Lehr-Lernarrangement weiterentwickeln zu können (Entwicklungsperspektive). In die Ballade war zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeführt worden. Alle Schüler:innen konnten auf basalem Niveau lesen/schreiben.

Untersucht wurden drei Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7 in verschiedenen Leistungsstufen¹³¹² und mit und ohne Förderdiagnostik. Forschungsmethodisch wurde auf das Laute Denken (mit einer Vorübung)¹³¹³ zurückgegriffen. Die qualitative Auswertung wurde durch Verbal- und Fotoprotokolle ergänzt. Ausgewertet wurde durch die Bildung von drei deduktiven Kategorien. Nachfolgend werden drei Fallbeispiele diskutiert (Kap. 6.1). Daran schließt sich ein Abgleich mit den Design-Prinzipien und das Herausstellen der Forschungs- und Entwicklungsperspektive als *Konnex* für die Forschungs- und Entwicklungsdimension an (Kap. 6.2). Die Ankerbeispiele und Transkriptionsregeln werden in Kap. 5.3.2, Tab. 12; 13 dargestellt. Abb. 64 stellt eine Synopse aller Ergebnisse dar (Kap. 9.2.6).

1310 Fontane 1886/1962.

1311 Siehe Anhang.

1312 Die Leistungseinschätzung erfolgte durch die Fachlehrer:innen/Lernbegleiter:innen.

1313 Vgl. Dannecker 2012, S. 126.

6.1 Fallrekonstruktionen

Nachfolgend werden drei Fallbeispiele dargestellt und diskutiert (Kap. 6.1.1; 6.1.2; 6.1.3). Um die Anonymität der Schüler:innen zu wahren, wird im Folgenden auf Namensnennung verzichtet und in den diskutierten Fallbeispielen von S01 (Schüler:in 1), S02 (Schüler:in 2) und S03 (Schüler:in 3) gesprochen. S03 hat den diagnostizierten Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE). Das jeweilige Design-Experiment wird *vor dem Kürzel* genannt. Die Zählung der Schüler:innen wird innerhalb des jeweiligen Design-Experiments aufsteigend genutzt. Das bedeutet, dass S01 *nicht* der:die identische Schüler:in in weiteren Design-Experimenten ist.

6.1.1 DE1-S01: "Wasser, sodass das da durchrutscht."

S01 folgt der Aufforderung, die Gedanken laut auszusprechen. Das Nachlesen ist für S01 ein Anker, um Textstellen zu identifizieren, die er:sie transformieren kann. S01 nimmt konkreten Bezug auf den Vers "Zehntausend folgen oder mehr"¹³¹⁴, in dem die Beisetzung John Maynards thematisiert wird. Die Anzahl der Menschen, die dem Steuermann Dankbarkeit und Anteilnahme zollen, sollte dabei weniger numerisch als vielmehr ausdrucksstark gelesen werden. Es ist nicht die konkrete Anzahl der Menschen bedeutsam, sondern die durch eine große Menschenmenge ausgedrückte Anteilnahme. Diese Textstelle ist für S01 so wichtig, dass sie durch mehrere Holzstücke in einer Dose transformiert wird:

Alles gut, wenn Leute *trampeln* und so. Ich schau mal eben, ob die irgendwo *rennen*. Ne. [G]. Aber sie *laufen* ja [G]. Ich bräuchte einmal einen Untergrund [G]. [...] jetzt brauch' ich nur noch *Getrampel* [G].

S01 ist sich bewusst, dass es sich nicht um einen basalen Laufvorgang, wie bspw. im Sinne des Spazierens oder Flanierens, handelt. S01 bringt dies durch Kontrastieren der verschiedenen Bewegungsverben zum Ausdruck:

trampeln ≠ rennen ≠ laufen

Der:die Proband:in sucht in der Transformation ein Material für einen Untergrund, um die Lautstärke des Trampelns zu verdeutlichen. Im Anschluss an den praktischen Teil des Experiments verdeutlicht S01 durch Verwendung des Begriffs *marschieren*, als besondere Form einer Gangart wie bspw. im zeremoniellen Kontext (Trauerzüge), seine:ihre Auswahl. S01 ist sich dabei nicht nur bewusst, dass es sich um einen bedeutungsträchtigen Handlungsteil handelt, sondern verortet diese Erkenntnis auch folgerichtig in der Raum- und Zeitkonstellation innerhalb der dargestellten Welt der Ballade – *histoire 1* nach Conrad (2014; 2017).

Also, einmal als das Boot brennt, das Knistern [G]. Dann, als die am Anfang fahren und fast da sind, habe ich so das Wasser [G]. Und dann, als die da am Ende *langmarschieren*, als der tot ist und dann die Schritte so [G].

1314 Fontane 1886/1962, Strophe 8, Vers 7.

Bei der Transformation bleibt S01 vornehmlich auf der Ebene des *discours* 2¹³¹⁵, einer Vermittlung der Balladenhandlung durch Bezugnahme auf bedeutungsträchtige Inhalte (Knistern des Feuers, Rauschen des Meeres, Schritte der Kondolenzgesellschaft). Damit ist eine sehr basale inhaltliche Rahmung der Ballade möglich: Feuerausbruch auf dem Meer, Trauer durch Unglück/Unfall o.ä. Zugleich lässt sich diese Auswahl auch, vor dem Hintergrund der (Balladen-)Analyse, als hermeneutischer Dreischritt (Anfang/Einleitung und Ende/Schluss) lesen. Dabei bringt S01 auch Weltwissen in die Transformation mit ein. Die Entscheidung, für einen zu transformierenden Inhalt der Ballade, erfolgt im Abgleichen *wie* sich etwas lebensweltlich anhört: Es wird von S01 nicht 'irgendein' Geräusch erzeugt, sondern ein Geräusch, das S01 lebensweltlich vertraut ist. Diese paradigmatische Relation von Material und Wissen über Geräusche führt zu Auswahlprozessen im Transformationsprozess. Seine:ihre Suche nach geeigneten Geräuschen ist für die Vermittlung von Handlung der dargestellten Welt, bezugnehmend auf die *histoire 1 (Diegese)*, vor der Folie des *discours 2 (Epik)* nach Conrad (2014; 2017), zu lesen.

Das hört sich nicht so wie Wasser an. [G]. Das auch nicht [...] So, Feuer, Feuer knistert [G]. Also, Feuer knistert [G]. Da habe ich einfach die Alufolie genommen, weil das so knistert. Und es knistert jetzt wahrscheinlich nicht genauso das Feuer, aber nichts anderes hat jetzt geknistert.

S01 erinnert sich, wie sich Wasser/Fließen des Wassers oder das Rauschen des Wassers anhören. Damit aktiviert S01 in der Transformation sein akustisches Gedächtnis, er:sie weiß, wie sinnlich Feuer knistern oder Wasser fließen kann. Zugleich weiß S01, wie sich das Knistern von Alufolie anhören kann. Die Materialentscheidung verzahnt sich mit den grundlegenden Eigenschaften eines Materials und den konkreten Inhalten der Ballade innerhalb des Transformationsprozesses. Die Materialeigenschaft wird auf einen Textinhalt übertragen und führt zur Auswahl (hier: der Aluminiumfolie) – um eben dieses Geräusch zu erzeugen.

Brennendes Schiff (Inhalt) ↔ Feuer ↔ Knistern ↔ Materialeigenschaft ↔ Aluminiumfolie

Dabei kommt es bei S01 zur Material-Kombinatorik, da nicht jedes Geräusch eine Eins-zu-Eins-Entsprechung in der Vermittlung der Handlung (innerhalb der Ballade) oder in der Lebenswelt aufweisen kann. So versucht S01 *Gischt* nachzuahmen, was konkrete Rückbezüge auf die Ballade deutlich werden lässt. Dabei fällt nicht nur die Kombinatorik ins Gewicht, sondern auch das experimentelle Verbessern und Bewerten der jeweils erzeugten Geräusche. Auffällig ist dies bei der Verwendung des Wortes *Gischt*, das einen konkreten Bezug zur Ballade erlaubt: "Gischt schäumt um den Bug, wie Flocken von Schnee"¹³¹⁶. Die Materialeigenschaft *schauklig* wird wechselseitig auf die Ballade und die Konstruktion bezogen. S01 nutzt dafür eine mit Kirschkernen, einem Würfel

1315 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1316 Fontane 1886/1962, Strophe 2, Vers 2.

und einem Rassel-Ei gefüllte Pappröhre (Abb. 35). Er:sie beschreibt dabei die Möglichkeit des (Durch)Rutschens, die ihm:ihr die Röhrenkonstruktion bietet.

Hört sich nicht so ganz an wie Wasser, aber – vielleicht noch so ein Gummi dazu machen. [G] – Ich find', die Gischt schäumt [...] Oder ich mach's mal hier rein. Ich tu die mal alle rein. Oder erstmal nur ein paar [G]. Das hört sich gut an. Ich tu mal allein rein, das dauert ein bisschen – vielleicht tu ich da auch eine Murmel rein, damit das ein bisschen lauter ist. Mal schauen [G]. *Das ist schaukliger* [G].

Dann habe ich bei – *Wasser, sodass das da durchrutscht* [G].

Spannend dabei ist, dass die auf Akustik/Vertonung ausgelegte Aufgabe damit eine *motorische Dimension* aufmacht. S01 schließt aus dem Geräusch der *Bewegung* heraus auf die Textstelle des Wassers, konkreter auf die Gischt als Element der dargestellten Welt innerhalb der Ballade (Diegese). Es wird damit nicht nur ein *akustischer* Sinn angeregt (Schaukelgeräusche eines Schiffs, Geräusch von sich hin- und herbewegenden Wellen), sondern auch der *motorische* Sinn (Hin- und Herschaukeln eines Schiffs, sich auf- und ab bewegenden Wellen, auf denen Gischt erzeugt wird).

Diese Ergebnisse geben einen ersten Hinweis darauf, dass die transformative Arbeit mit der Ballade als multimodal zu verstehen ist. Das Material bzw. die Materialkombinatorik macht diese Verknüpfung von Text und sinnlicher Wahrnehmung deutlich.

Ballade (Gischt) ↔ Bewegung ↔ schauklig Schiff/Wellen rutschen ↔ Bewegung ↔ Materialwahl ↔ Geräusch (Wasser)

6.1.2 DE1-S02: "Diese rollende Kugel, die dann immer langsamer wird und dann aufhört – wie das Leben."

S02 richtet seine:ihre gesamte Geräuschtransformation entlang des Handlungsverlaufs – Einleitung, Hauptteil und Schluss der Ballade – aus. Die Bezüge zum textanalytischen hermeneutischen Dreischritt sind damit von Beginn an deutlich. Die Terminologie wird konstant verwendet. Damit konturiert diese Herangehensweise einerseits den Umgang mit der Ballade und andererseits die Strukturierung der Erprobung der Geräusche. Es ist zu vermuten, dass sich das deklarative Wissen über die Struktur eines Handlungsverlaufs, der mitnichten nur bei der (schriftlichen) Balladenanalyse vorkommt, bei S02 bereits als prozedurales Wissen verdichtet hat, sodass er:sie es selbstverständlich im produktiven Transformationsprozess anwendet. Die transformative Aufgabe fordert die Vernetzung dieses Wissens jedoch heraus. S01 strukturiert seine:ihre Geräusche und sortiert diese eigenständig.

Ok, also als erstes würde ich hier die *Einleitung* machen [...] So, *ich sortier' das jetzt mal*. Was zu welchem Teil ich machen möchte [...] Dann würde ich sagen, als *Schluss* haben wir [G].

S02 geht in seiner:ihrer Vertonung konstant von Wörtern aus, die aus Sicht des *discours* 2 (Epik) bedeutsam für die Vermittlung der Handlung sind wie bzw. das 'Was' der *his-*

*toire I*¹³¹⁷. Sie sind konstitutiv für die dargestellte Welt der Ballade – bspw. der Feuer ausbruch. Bei S02 ist die Entsprechung des 'Wie' das lebensweltlich bekannte Geräusch des *Knisterns* bzw. *Knackens* des Feuers, das auf das Material (Alufolie) übertragen wird. Dabei geht S02 jedoch einen deutlichen Schritt weiter als S01. Die Strukturierung verbindet sich nicht nur mit der Materialqualität der Alufolie, sondern mit dem hermeneutischen Dreischritt bzw. der logischen Handlungsabfolge der Ballade. Für S02 ist klar, dass der Ausbruch des Feuers und die Hilferufe der Schiffspassagiere von der Schifffahrt, handlungslologisch abzugrenzen sind. Dies versucht S02 durch Geräusche nachzuempfinden und nutzt diese als Geräusch-Demarkationslinien.

Hier werden die multimodalen Grenzen von Akustik/Motorik deutlich. Den Anfang machen die Wellen, die durch Murmeln in einer Plastikschaale und Tüte dargestellt werden. Der Ausbruch des Feuers findet Entsprechung in der Alufolie und in dem Platzen von Luftpolsterfolie. Die Bezugnahme auf die Realisation der Hilfeschreie der Passagiere führt bei S02 dabei zu einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst, um eine passende Geräuschrealisation für den 'Schrei' zu finden. Er:sie nimmt sich selbst als Medium der Geräuscherzeugung wahr. S02 ahmt den Schrei zunächst nach, entscheidet sich dann jedoch gegen den eigenen Schrei zugunsten der Geräuscherzeugung. S02 vergleicht dafür seinen:ihren und den erzeugten 'Schrei' mit verschwommenen Hilfeschreien. Er:sie realisiert dies durch das Schaben eines Pulloverkamms (Textilrasierer) auf einem Klangstab, um ein seichtes Quietschen zu erzeugen.

Ok, also für den *zweiten Teil*, das *Feuer*, wenn das ausbricht, da habe ich schon was. [G] Diese *Alufolie*, das knackt und knistert [G]. Wie halt ein Feuer.

Ja, erstmal am *Anfang* ist halt das Wasser. Die sind auf einem *Schiff*, halt auf dem *Wasser*. Also brauche ich am Anfang das Wasser [G]. Dann kommen langsam Wellen dazu [G]. So, das war der *erste Teil*, als der Anfang. *Dann bricht das Feuer* aus – denn dafür nutze ich hier das eingeschlossene, die eingeschlossene Luft in das *Plastik* [hier: Luftpolsterfolie]. [G]. So, [G]. Feuer ist ausgebrochen. Und knistert. Und knistert. Knistert. Knistert weiter. Und *dann schreien die Menschen* um Hilfe.

Schreie, Schreie. Wie kann man Schreie nachahmen? Natürlich kann ich selber – aber das ist hier ein bisschen blöd [leiser Schrei]. Nein. [G]. Vielleicht kann man Hilferufe, die werden ja manchmal ein bisschen verschwommen, dann könnte man vielleicht [G] – Quietschen so. [G].

Anfang/Einleitung	Murmeln ↔ Wellenbewegung ↔ Wasser ↔ Schifffahrt
Mitte/Hauptteil	Luftpolsterfolie ↔ Materialität ↔ Feuer bricht aus Feuer ausbruch ↔ Knistern/Knacken = Feuergeraus ↔ Materialität ↔ Alufolie
Ende/Schluss	Pulloverkamm ↔ Quietschen ↔ verschwommen ↔ Schreie der Passagiere ↔ Körper als Medium

Dabei ist festzuhalten, dass die Schreie nicht monologisch oder dialogisch in der Ballade realisiert werden. Zwar wird aus Perspektive des *discours 3 – Dramatik*¹³¹⁸ – dialogisch

1317 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1318 Vgl. ebd.

das "Jammern"¹³¹⁹ erwähnt, aber nicht die Hilfeschreie der Passagiere. An dieser Stelle lässt sich der *Grenzraum* von Conrad (2014) diskutieren.¹³²⁰ Wie auch das Gespräch zwischen Kind und Erbkönig sich sowohl der dargestellten Welt als auch den Leser:innen entzieht, entziehen sich die angsterfüllten Gespräche und Schreie auf dem Schiff sowohl der Hauptfigur John Maynard als auch den Leser:innen. Während John Maynard das Schiff rettet, wissen wir nur, dass sich Passagiere auf dem Schiff befinden, nicht, was sie in dieser Zeit zueinander sagen. Dieses Detail ist Teil der handlungslogischen Vorstellungsentwicklung von S02. S02 arbeitet dabei nicht nur an der Grenze von akustisch-motorischer Sinnanregung, sondern entwickelt eine eigene Vorstellung zu der Ballade. Besonders spannend ist dabei die visuelle Entsprechung der Geräusch-Konstruktion zu bewerten. S02 geht darauf nicht ein, es lassen sich jedoch verschiedene Rückschlüsse ziehen. So wählt S02 ein blaues Tuch, um die Geräusche des Meeres zu erzeugen. Blau ist in der Wahrnehmung eine tradierte Farbe für die Darstellung des Wassers, des Ozeans oder des Meeres. Ferner ist die Art der Murmeln interessant, die für die Geräuscherzeugung genutzt werden. Sie liegen eng in der Tüte zusammen, sind eingepfercht und können nicht aus dem Zipperbeutel entkommen – ähnlich wie die Passagiere auf dem Schiff. Die in Abb. 36 dargestellte Geräusch-Konstruktion von S02 erinnert auf visueller Ebene an die dargestellte Welt der Ballade: Ein Schiff voller Menschen, die auf hoher See nicht fliehen können. Dabei geht es S02 nicht nur darum, sinnliche Anknüpfungspunkte oder Lebensweltbezüge oder Bezüge zum akustischen Gedächtnis zu finden, sondern darum, konkrete sinnliche Bilder zu erzeugen – hier am Beispiel des Meeres:

Ich brauche irgendwas, was sich bewegt. [G] [...] Das könnten die Wellen sein, das ist gut. Denn, da könnte man sich *ein bisschen Meer vorstellen*. Was ist, wenn ich hier das Tuch lege und da drauf dann die Murmeln [G] – ich brauch' da 'ne Doppelschicht. [G]. Das ist ein bisschen zu krass, vielleicht wenn ich ein bisschen reibe [G].

S02 formuliert, dass nicht nur eine akustische Materialeigenschaft benötigt wird, sondern auch eine *motorische*. S02 erinnert sich an das lebensweltliche Geräusch von Wasser als Meer und die Eigenschaft des Meeres: Wellen bewegen sich hin und her, vor und zurück (motorisches und akustisches Gedächtnis). Anders als S01 ist S02 jedoch bewusst, dass er:sie ein konkretes Bild – hier das Meer – in einem Gegenüber erzeugen will und nicht nur von einem eigenen inneren Vorstellungsbild ausgeht. Glasmurmeln erscheinen S02 für diesen Zweck geeignet, sie würden akustisch jedoch nur aneinander schlagen und klicken. Die Materialeigenschaft *rund* der Murmeln erlaubt jedoch ein durch die Bewegung hervorgerufenes Geräusch, das erst durch die motorische Nutzung in Verbindung mit Tüchern erfahrbar wird: Die Murmeln im Zipperbeutel bewegen sich wie die Wellen des Meeres bzw. wie ein Schiff auf dem Meer und lassen dadurch ein *Rauschen* entstehen.

Dies berührt verschiedene Ebenen. Zentrale vermittelnde Raum- und Zeitprämissen der dargestellten Welt, vor der Folie des narrativen Modus *discours 1 (Epik)* und

1319 Fontane 1886/1962, Strophe 4, Vers 5.

1320 Vgl. Conrad 2014, S. 60 et passim.

auch die Handlung und die dargestellte Welt aus Sicht der *histoire I*¹³²¹, werden einbezogen. Ebenso die szenische Darstellung, dramatisch im Sinne des Theaters (szenenhaft), mit Bezug zu *discours 3 (Dramatik)*¹³²² und einschließlich Lenkens des Gehörs durch auditive Gestaltungsanbindung. Dadurch werden (Vorstellungs-)Bilder der Ballade für sich und andere darstellbar. Letztgenanntes ist ein episch-auditiver Performanzakt im Modell medialer Balladentransformation und weist direkte Bezüge zum Filmischen auf. In dieser Relation sind die vielfältigen Materialeigenschaften der Murmel der Ausgangspunkt für eine ganzheitliche Betrachtung der Ballade und der Entwicklung von eigenen Vorstellungen zur Ballade.

Vorstellungsbild erzeugen ↔ Meer ↔ Wellenbewegung ↔ rund ↔ Murmel ↔ klackern/reiben ↔ Geräusch erzeugen

Das Material ist dabei nicht nur als sinnlich erfahrbar zu verstehen, sondern regt S02 an, ein eigenes Vorstellungsbild in ein konkretes Geräusch-Bild zu transformieren: Durch das Rollen einer großen Murmel in einem großen Plastikgefäß, die durch eine Drehbewegung der Hand in Schub versetzt wird, verdeutlicht S02 den Sterbeprozess John Maynards (Abb. 37). Die komplexe multimodale Klang-Collage wird für S02 zu einer Möglichkeit, den Ausgang der Ballade darzustellen. S02 schließt über die Schnelligkeit der sich drehenden Kugel (Motorik) auf den dramatischen Sterbeprozess John Maynards, der dadurch visuell und akustisch erfahrbar wird:

Die Kugel in dem Glas [G], wenn man die hin und her rollt. [G]. Dann kann man immer schneller [G] auch langsamer. [G]. Dann immer schneller und schneller und schneller und schneller [G] [...]

Und ja, das Schiff hält halt weiter [G] auf die Küste zu [G]. Und der Steuermann hält halt durch [G] und hält das Schiff halt fest, also das Steuer fest und damit auch das Schiff [G]. Und das Feuer britzelt halt immer noch [G]. Die Leute schreien weiter [G]. Feuer knistert weiter und weiter [G]. Und dann kommen die an der Küste an. Und dann war der Steuermann leider tot, John Mayhart [sic!], Maynhard. Shit, hab' mich versprochen, ich kann den Namen nicht aussprechen – und ja – hört halt sein Leben auf zu [G], hört halt sein Leben auf [G], wird immer langsamer, langsamer der Herzschlag [G], bis er irgendwann stillsteht.

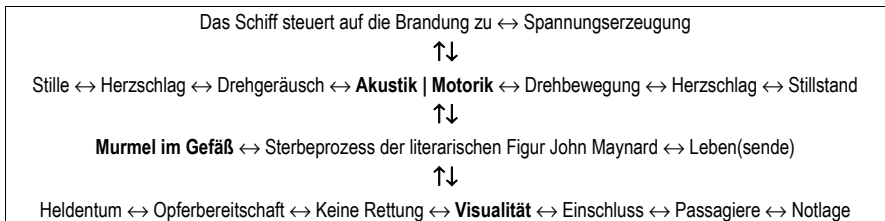
S02 gliedert die Ballade nicht nur durch das Material, sondern entwickelt durch das angebotene Material im Transformationsprozess einen eigenen komplexen bildliteralen Vergleich für den Ausgang der Ballade bzw. das Ende der Figur John Maynard. Die filmische Realisierungsebene wird für S02 nicht nur ein Performanzakt, sondern ist eng mit der Vorstellungsbildung und Gestaltungsanbindung auf der Ebene der Vermittlung zentraler Raum- und Zeitprämissen der Ballade sowie der Gliederung der Ballade verbunden. Das multimodale Zusammenspiel von Motorik, Akustik und Visualität lässt das Material zu einer Darstellung des Lebensendes von John Maynard werden. Dabei lässt

1321 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1322 Vgl. ebd.

sich nicht nur der Vergleich, sondern auch die Bildmetapher diskutieren.¹³²³ Das Gefäß, als Einschluss auf dem brennenden Schiff, und die feinsinnige Auseinandersetzung mit dem Herzschlag, als Sinnbild des Lebens, der Aufregung und Spannung, ist gedankenreich, aufgeladen und hoch komplex. Nicht nur die Akustik in dieser Collage ist entscheidend, sondern auch die Visualität und die Motorik in Beziehung zu der Ballade.

Der Ausgang der Ballade und das Erleben der Figur John Maynard werden dadurch nicht nur bildlich nachgezeichnet, wie etwa bei dem Knistern der Alufolie, sondern sinnlich erfahrbar in einen Gesamtzusammenhang gebracht. Ausgelöst wird dies durch sublimes Material (Plastikflasche und Riesenmurmel).



S02 überprüft seine:ihre Geräusch-Demarkationslinien selbstständig am Ende der Bearbeitungszeit durch Verbinden des hermeneutischen Dreischritts und der Geräuscherprobung. Die Transformation wird damit auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht: Nicht nur die dreigeteilte Textanalysestrukturebene wird wiederholt, sondern S02 überprüft die Struktur durch die Geräuscherzeugung eigenständig. Jede Gliederungsebene hat dabei einen festen Ankerpunkt.

Ich check' noch mal. Also, Anfang [G], Mitte [G], Ende [G].

Auf der Ebene des *discours 1* (Lyrik)¹³²⁴ ist die Auseinandersetzung mit dem Sterbeprozess und die Realisation der eigenen Klang-Collage zu verorten. Die Art und Weise der Geräusche (Knistern des Feuers, Rauschen des Wassers, verschwommene Hilfeschreie) verdeutlichen aus Sicht *Discours 2* (Epik)¹³²⁵ und *Discours 3* (Dramatik)¹³²⁶ was erzählt wird. Die Notlage auf dem brennenden Schiff (*histoire 1*)¹³²⁷ geht nahtlos durch die Szenenhaftigkeit in der Darstellung ineinander über. Ähnlich wie S01 ist auch bei S02 die Tendenz zum Multimodalen auszumachen. Besonders spannend ist jedoch, dass bei S02 nicht allein Sinne angeregt, sondern dass Anhaltspunkte gefunden werden, dass bewusste Vorstellungen für sich und für andere erzeugt werden (Realisation des Sterbeprozesses).

1323 Die metaphorischen bzw. metonymischen Grenzen zu den Tropen sind an dieser Stelle mitnichten trennscharf zu verstehen.

1324 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1325 Vgl. ebd.

1326 Vgl. ebd.

1327 Vgl. ebd.

6.1.3 DE1-S03: "Irgendwie so mit Handylicht, irgendwie so 'nen Ton machen?"

S03 versucht sich durch (Nach-)Lesen dem Text anzunähern. Anders als bei S01 und S02 ist die Kategorie *Sinneswahrnehmung* von Anfang an besonders deutlich ausgeprägt. So hat bspw. nicht nur die akustische Wahrnehmung des Materials für S03 Bedeutung, sondern er:sie setzt sich auch mit dem Geruch des Materials im Bearbeitungsprozess auseinander.

Ok. Dann versuche ich es mal. Es wird schwer, aber egal, komm, let's go! [G] ich bau mal was auf hier [G]. Komm her [G]. Nach was riecht das? Was ist das?

Schüler:in S03 erzeugt nicht nur Geräusche zu einer konkreten Textstelle, sondern erzeugt einen nachvollziehbaren Rhythmus durch seine:ihre Stimme und das Material. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung ist dabei die intensive und detaillierte Auseinandersetzung mit dem Vers: "Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei"¹³²⁸. Damit ist bei S03 von Beginn an ein inniger Bezug zu *discours 1* auszumachen, der lyrischen Form als textueller Rahmung¹³²⁹.

Zehn Minuten [G]. Da. I don't know [G]. Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei, ok. [G]. Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei [spricht und klackert dazu rhythmisch G].

Mit Hilfe des angebotenen Materials nimmt sich S03 dabei als aktives und ausführendes Medium in der Transformation wahr, ausgelöst durch die von Personifikation (frohes Herz/freies Herz) und anaphorischer Struktur (Alle Herzen [...] alle Herzen) gekennzeichneten Verszeile. Es wird keine lose Akustik erzeugt, sondern ein konkreter Rhythmus, der an die Grenze des Metrischen stößt. Hinzu kommt die Wiederholung und – im Speziellen – der alliterierende Satzbau.

Anders als S01 und S02 versucht S03 nicht strukturiert Geräusche (nacheinander) zu bearbeiten, sondern er:sie setzt sich detailliert mit einer der Textstellen im Prozess auseinander. S03 diskutiert dabei die Bildlichkeit, das 'Rauskommen' und das 'Eingesperrtsein' der Herzen bzw. der Passagiere. Damit ist eine Verbindung zu den eingepflichten Menschen als Murmeln (Gedränge) bei S02 auszumachen.

Alle Herzen sind froh – also das ist für alle Herzen sind froh. Und das soll bedeuten, dass das [G] alles frei machen – ok. [G] [...] Ich versuch mal das Geräusch noch zu machen – das muss nämlich da rein – irgendwie so ein Herz ist ja eingesperrt, das versucht so mit lauten Geräuschen rauszukommen – das passt halt irgendwie zu diesem Gedicht. Ich weiß nicht so richtig, ich guck' mal. So, das Herz ist – wow.

Der Zugang erfolgt dabei über die Rhythmik und weiterhin zu vielen Überlegungen, diese konkrete Textstelle zu erfassen. S03 versteht, dass das Moment des Einsperrens der Herzen mit der inhaltlichen Dimension in Einklang steht, identifiziert sie jedoch noch nicht als eingeschlossene Passagiere. Dabei erarbeitet S03, ähnlich wie S02, eine abstrakte *Bild-Klang-Collage*: Eine Brottüte, auf der ein symbolisches Herz aufgemalt ist, in einer mit Murmeln gefüllten Plastiktüte (Abb. 38). Die skulpturale, dreidimensionale Collage der

1328 Fontane 1886/1962, Strophe 2, Vers 5.

1329 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

instabilen Tüte ist von Gegensätzen geprägt. Eingesperrt/beengt stehen (Murmeln) und fliehen wollen, aber nicht können (Zipperverschluss, aufgemaltes Herz), Stabilität (Murmeln zum Beschweren) und Instabilität (Tüte, Durchsichtigkeit des Zipperbeutels).

Also hier, ich habe ein Geräusch gemacht, das zum Gedicht passt und ich hab' hier so ein Herz draufgemalt was so lächelt, hier, was so raus will, mit so lauten Geräuschen [G]. Das will so richtig raus [G]. Das schreit irgendwie. Und am Ende kommt das Herz raus und flüchtet halt [G]. Das ist 'alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei'. Das Herz ist froh und auch frei jetzt.

Das Geräusch ist für S03 nicht nur das Ergebnis, er:sie begreift es als Teil seiner:ihrer Collage, die mit dem Schrei und dem Einschluss verbunden sind. Zugleich verdeutlicht S03, dass die schwierige Situation gelöst wird. Damit wird eine hochkomplexe Auseinandersetzung mit einer lyrisch dominierten Verszeile deutlich, die sich auf alle weiteren Realisierungsebenen der Ballade auswirkt. Dies lässt sich, mit dem Bezug zu Conrads Modell der Analyseebenen der Ballade (2014; 2017), wie folgt übertragen, ergänzt um den Film – als *discours 4* bezeichnet.

Gleichermaßen ist ein enger Bezug zu der Auseinandersetzung von S02 auszumachen, wenn man die Materialeigenschaft vieler Murmeln in einem Gefäß als 'Enge' liest.



Abb. 35 (li.): Geräusch-Konstruktion – Gischt / Abb. 36 (re.): Geräusch-Konstruktion – Meer



Abb. 37 (li.): Bild-Klang-Collage – Sterbeprozess / Abb. 38 (re.): Bild-Klang-Collage – Passagiere



S03 verwendet in diesem Kontext nicht die Gattungsbezeichnung *Ballade*, sondern *Gedicht*. Dies kann zwar auf der einen Seite als fehlendes Gattungsverständnis interpretiert werden, relativierend muss jedoch angeführt werden, dass das Design-Experiment zu Beginn der Unterrichtsreihe stattgefunden hat. Potenzialorientiert zu beobachten ist, dass die Ballade den:die Schüler:in an Herbstgedichte erinnert, die er:sie bereits kennt. Es steht also nicht im Fokus, was S03 noch nicht benennen kann, sondern was S03 schon erkennt. Zudem ist herauszustellen, dass das Benennen als weniger komplex verstanden werden kann als das In-Beziehung-Setzen von Strukturen.¹³³⁰

Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei, da kling't's auf dem Schiffsraum her wie Schrei, Feuer war, war es da klang [sic!] – das erinnert mich eigentlich an mein Herbstgedicht, was ich hatte.

Die visuellen und akustischen Dimensionen verwischen für S03 miteinander, ausgehend von der lyrisch motivierten Verszeile. Das *lichterlohe* Brennen erinnert S03 nicht nur an das *Knistern* von Feuer, ähnlich wie bei S01 und S02, sondern auch an seine visuelle Qualität. Die lyrisch motivierte Balladenverszeile reizt S03 in der Transformation so intensiv, dass es ihm:ihr nicht mehr um eine rein akustische Transformation geht. S03 benötigt visuelle Entsprechung.

Alle Herzen sind froh, da kling't's aus dem Schiffsraum [sic!] her wie ein Schrei, Feuer war es da klang, ein Qualm aus Käjüt und [nuscheln] drang. Ein Qualm, dann Flammen lichterloh und noch zwanzig Minuten bis Buffalo – ich bräuchte Lichter – [G]. Gib't's hier 'ne Taschenlampe? [...] Ein Qualm und Flammen lichterloh. Und noch zwanzig Minuten bis nach Buffalo. Ein Qualm aus Käjüt und Lukke [sic!] drang, ein Qualm dann Flammen lichterloh und noch zwanzig Minuten bis Buffalo [G]. *Irgendwie so mit Handylicht, irgendwie so 'nen Ton machen?*

visuell ↔ leuchten ↔ Helligkeit ↔ lichterloh ↔ Abbrennen ↔ knistern ↔ akustisch
--

Dieses Fallbeispiel zeigt, dass die synästhetische Wahrnehmung und die Detailgenauigkeit bei S03 intensiver ausgeprägt sind. Es lässt sich ein Rückbezug zwischen einer multimodalen Textstelle innerhalb der Ballade (lichterloh) und einer sinnlichen Anregung ausmachen. Es kann nicht mehr nur von Multimodalität, sondern von Synästhesie, einer noch innigeren Verbindung verschiedener sinnlicher Ebenen, gesprochen werden.

¹³³⁰ Dies zeigt sich u.a. auch in der Staffelung von Anforderungsbereichen im Fach Deutsch.

6.2 Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive

Nachfolgend werden das Forschungs- und Entwicklungsinteresse des ersten Design-Experiments diskutiert und die Veränderungen und Verbindungslinien zum nächsten Design-Zyklus skizziert (Kap. 6.2.1; 6.2.2). Eine Synopse aller Ergebnisse und Konsequenzen/Veränderungen auf die jeweiligen Zyklen findet sich in Kap. 9.2.6, Abb. 64.

6.2.1 Forschungsperspektive

Die Fallbeispiele im vorangegangenen Kapitel zeigen, dass die transformative Arbeit mit Balladen sinnanregend verstanden werden kann. Obgleich eine akustische Aufgabe im Zentrum der Auseinandersetzung stand, werden von allen Schüler:innen die Grenzen multimodal ausgereizt, vor allem die akustisch-motorische Verbindung wird deutlich. Dabei ist festzuhalten, dass alle Schüler:innen zu einem Ergebnis kommen. Alle Schüler:innen lassen sich individuell auf den Unterrichtsgegenstand ein und erarbeiten einen eigenen Zugang. Nachfolgend geht es nicht darum zu diskutieren, welche:r Schüler:in die 'beste' Transformation hatte. Vielmehr soll der Prozess forschungsperspektivisch ganzheitlich gerahmt werden. In keinem der untersuchten Fälle wird 'irgendwas' transformiert, sondern in allen Fällen lassen sich konkrete Bezüge zum literarischen Text ziehen. 'Was' mit Geräuschen erzählt wird, findet Entsprechung, mit Bezugnahme auf Vermittlung der Handlung des *discours I (Epik)*¹³³¹ bzw. der Art und Weise der dargestellten Welt, in den Protagonisten, dem Feuerausbruch, dem Meer oder der Kondolenzgesellschaft. Dabei werden zumeist konkrete Materialeigenschaften auf die Handlung in der Ballade (*histoire I*¹³³²) bezogen und mit lebensweltlich bekannten Geräuschen abgeglichen (das Knistern der Alufolie als Feuerknistern). Da nicht jedes Geräusch eine Eins-zu-Eins-Entsprechung mit Material aufweisen kann, kommt es auch zur Materialkombinatorik, um entsprechende Geräusche zu produzieren. Dabei wird deutlich, dass nicht nur akustische Materialeigenschaften auf die Ballade übertragen werden, sondern auch motorische – z.B. Hin- und Herbewegen der Murmeln als Wellen, Schaukeln des Schiffes (Murmeln).

Discours I (Epik) nimmt dabei, vor der Folie der *histoire I*, der zentralen Raum- und Zeitprämissen der Ballade¹³³³, um die dargestellte Welt zu vermitteln, eine latente Überbetonung in der Transformation ein, als bspw. die Lyrik als "Korsett"¹³³⁴. Das ist insofern nicht verwunderlich, als dass zentrale Handlungsinhalte (Schiff/Feuer/Protagonist) konstitutiv für die Ballade sind. Interessant wird es jedoch dann, wenn dies mit der regulären Balladenanalyse in Beziehung gesetzt wird. Was mit der Geräuschtransformation erzählt wird, hat unmittelbaren Anschluss an konkrete Raum- und Zeitkonstellationen in der Ballade. Nichtsdestoweniger zeigen die Breite der Ergebnisse auch, dass sich mit allen anderen Ebenen – einschließlich der filmischen Ebene – auseinanderge-

1331 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1332 Vgl. ebd.

1333 Vgl. Conrad 2017, S. 32.

1334 Vgl. Conrad 2014, S. 66.

setzt wird. Dabei kommt jede:r Schüler:in zu einem Ergebnis bzw. jede:r Schüler:in erarbeitet einen individuellen Zugang zu der Ballade. Es geht nicht um einen Vergleich, wie strukturiert vorgegangen wurde, sondern um die grundlegende Unterschiedlichkeit des Vorgehens. Während sich S01 und S02 über die Struktur von Einleitung/Hauptteil/Schluss einen Zugang erarbeiten, blickt S03 detailliert auf einen einzelnen Vers.

Es lässt sich ein Bezug zum *Gemeinsamen Gegenstand* von Feuser (1989; 2011 u.a.) ausmachen. Der Gemeinsame Gegenstand formiert sich über die Auseinandersetzung mit den Gefühlen, dem Gefühl von Angst/eingeschlossen sein, Trauer bzw. Respekt (Abb. 3). Die Schüler:innen verbindet die emotionale Auseinandersetzung. Bei S01 ist es die Auseinandersetzung mit den Schritten der Kondolenzgesellschaft, bei S02 und S03 die Erarbeitung einer eigenen Bild-Klang-Collage zum Ende der Ballade bzw. des Eingeschlosseneins. Dabei erarbeiten sie ihren Zugang jedoch in individueller Auseinandersetzung – mit Bezug auf Seitz (2006). S01 setzt sich besonders mit dem Feuer und den Schritten auseinander, S02 entwickelt einen eigenen Vergleich, um das Ende der Ballade zu visualisieren und S03 intensiviert seine:ihre detaillierte Auseinandersetzung zu einer konkreten Verszeile. Dem Einwand, dass S03 nur ein Geräuschergebnis präsentiert, ist in zweifacher Weise zu begegnen. Zum einen ist das Ergebnis von S03 hochgradig komplex, sodass eine vertiefte Auseinandersetzung einen anderen Stellenwert hat als nur eine 1:1-Übertragung. Zum anderen sagt die quantitative Anzahl der Ergebnisse nichts über die Tiefe der Transformation aus. In der vorliegenden Untersuchung galt sie lediglich als Rahmung.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass die Kinder unterschiedliche Dimensionen der Ballade mit ihren Geräuschtransformationen betonen, wobei die Dimensionen selbstverständlich als fließend ineinander übergehend zu verstehen sind. Abb. 39 gibt einen Überblick darüber, auf welche Dimensionen der ausgewählten Ballade der:die jeweilige Schüler:in zugreift. Die farbigen Punkte rekurrieren auf die Farbkonzeptgestaltung des in dieser Arbeit verhandelten Lehr-Lernarrangements der Ballade (Tab. 5). Es geht dabei nicht um den Vergleich, welche:r Schüler:in die 'meisten' oder 'besten' Transformationsergebnisse hat, sondern um die Darstellung von gleichzeitiger Breite, Tiefe und Unterschiedlichkeit der Ergebnisse. Die Schüler:innen berühren gemeinsam diverse Ebenen der Analyse in der Transformation.

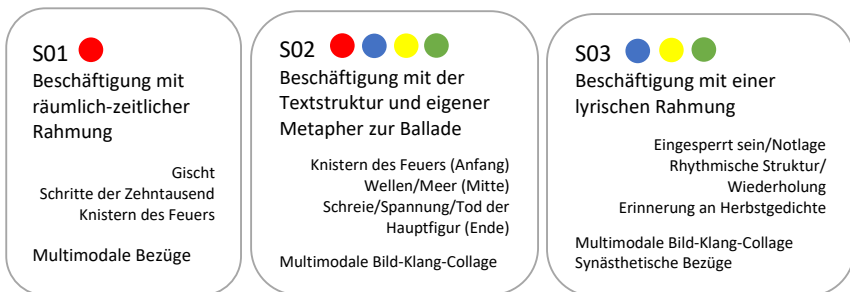


Abb. 39: Diversität der Schüler:innenergebnisse

Deutlich wird, dass die dispermediale Gestaltung des Lehr-Lernarrangements eine Breite der Ergebnisse zulässt und ein Arbeiten mit verschiedenen sinnanregenden Perspektiven ermöglicht. Alle Kinder arbeiten mit dem Unterrichtsgegenstand. Er bleibt beständig im Fokus der Auseinandersetzung aller Schüler:innen, die prismatische Brechung des Gegenstands durch Material/Medien erlaubt jedoch ein Arbeiten zu verschiedenen Ebenen der Ballade. Während S01 vor allem raum- und zeitliche Textprämissen in den Blick nimmt (Feuerausbruch, Marsch zur Trauerrede), ist für S02 und S03 die multimodale Erarbeitung einer eigenen Klang-Collage als Transformationsprodukt bedeutsam. Es kann dabei nicht mehr allein von einer rein akustischen Transformation gesprochen werden, da die Collagen auch in ihrer Skulpturalität sprechen (visuell). Dabei erkennen sowohl S02 als auch S03 ihren Körper als eigenes Medium an, insbesondere mit Blick auf den dramatischen Modus der Figurenrede in *discours* 3¹³³⁵. S03 zeigt dabei zusätzlich synästhetische Vernetzung, wohingegen S01 und S02 multimodale Tendenzen aufweisen. Das Ziel ist dabei nicht, möglichst viele Sinne durch Material abzudecken, sondern verschiedene Sinne über Materialität anzuregen, damit individuelle Zugriffe auf den Text erfolgen können. Obgleich die akustische Dimension als Teilelement des Films in diesem Arrangement im Vordergrund stand, zeigen die Ergebnisse, dass sie in verschiedene Richtungen übergreifen (motorisch/haptisch, visuell etc.) oder sogar synästhetische Tendenzen aufweisen (mit Licht einen Ton erzeugen). Ferner provoziert die Transformation das Begreifen des eigenen Körpers als Medium.

Ferner ist dabei festzuhalten, dass nicht nur sinnanregende Bezüge geschaffen werden, sondern sich Rückschlüsse für konkrete Vorstellungsentwicklung finden lassen (z.B. der Schrei der Menschen). Damit ist die Diskussionslinie zu einer *Critical Narrative Literacy*¹³³⁶ auszumachen. Es geht bspw. den Schüler:innen S02 und S03 nicht einzig darum, die Ballade zu transformieren. Es werden auch konkrete Vorstellungen in eine Dreidimensionalität überführt oder konkrete Bilder in anderen erzeugt (Darstellung des Meers bei S02). Zudem zeigt sich bei S02 deutlich, dass eigene Vorstellungen mit eingebracht und diskutiert werden, wie bspw. der Schrei der Passagiere. Hierbei kann der *Grenzraum* von Conrad (2014) diskutiert werden.¹³³⁷ Wie auch das Gespräch zwischen Kind und Erlkönig sich sowohl der dargestellten Welt als auch den Leser:innen entzieht, entziehen sich die angsterfüllten Gespräche/Schreie auf dem Schiff gleichermaßen der Hauptfigur John Maynard wie dem:der Leser:in.

Das Material hat dabei einen entscheidenden Stellenwert, indem es eine Brückenfunktion zwischen Text und Vorstellungsentwicklung einnimmt. Einfache Murmeln können Wellen sein, eine Murmel in einem Plastikgefäß kann den Tod des Protagonisten darstellen. Damit sind Duncker/Liebers (2013) konzeptionelle Überlegungen zur *spielerischen Transformation* einzubeziehen, sie meinen damit die infantile Tendenz, leblosen Objekten Bedeutung zuzuschreiben.¹³³⁸ Transformieren bedeutet auch, dass das

1335 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1336 Siehe hierzu auch Dannecker 2020, S. 48; 2017, S. 47–71.

1337 Vgl. Conrad 2014, S. 60 et passim.

1338 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 53 f.

akustische und motorische Gedächtnis aktiviert wird. Deutlich wird auch, dass das Arrangement analytische Züge aufweist und deklaratives Wissen über Textstrukturierung aktiviert. So gehen einige Proband:innen strukturiert vor, indem sie ihre Arbeit in Einleitung, Hauptteil und Schluss einteilen und Geräusche als Demarkationslinien nutzen (S01, S02). Das bedeutet nicht, dass S03s Erarbeitung 'falsch' ist, sie legt einen anderen Schwerpunkt. Das Arrangement bietet jedoch die Flexibilität, dass alle Kinder in diesem Raum mit der Ballade arbeiten können. Was jedoch noch nicht betrachtet wurde ist, wie diese unterschiedlichen Ergebnisse nun zusammengebracht werden können und wie unterschiedliche Ansichten in einem gemeinsamen Erarbeitungsprozess zu einem gemeinsamen Ergebnis führen. Dies muss in ein anschließendes Experiment einbezogen werden.

Eine gewisse Breite der Ergebnisse war zwar zu erwarten, allerdings nicht in dieser Intensität. Balladen sind nicht per se sinnanregend – sie können es jedoch im transformativen Lehr-Lernarrangement werden. Dabei hat die Ballade das Potenzial, unterschiedliche Lerner:innen anzusprechen – dieses Potenzial muss jedoch didaktisch genutzt werden. Hierbei kommt dem Material eine Brückenfunktion zu. Durch das Material kann ein Aufbrechen des Gegenstands (medial) erfolgen. Zwar arbeiten alle Lerner:innen innerhalb des Settings bereits individuell zu einem Thema, sie sind jedoch noch nicht im Austausch. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, ob in einer Gruppensituation verschiedene Lerner:innen verschiedene Perspektiven einbringen können und gemeinsam ein Ergebnis erarbeitet werden kann. Die dispermediale Ausrichtung des Arrangements fordert zwar unterschiedliche Ergebnisse heraus, es ist jedoch weiter zu fragen, wie Unterschiedlichkeit in den Perspektiven im Prozess eingebracht wird.

6.2.2 Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien

In Abgleich mit den aufgestellten Design-Prinzipien, unter Berücksichtigung der bisherigen Forschungsergebnisse, lässt sich das Entwicklungspotenzial ableiten. Folgende Design-Prinzipien sind in die Arbeit eingebracht worden und werden nachfolgend potenzialorientiert reflektiert.

#1	Inklusion: Potenzialorientierung
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Balladen und Film
#4	Lernen: Transformation und Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens

Es wird zwar deutlich, dass die Potenziale des:der Einzelnen durch die transformative Arbeit in den Blick genommen werden kann (z.B. synästhetische Wahrnehmung, strukturelles vs. detailliertes Arbeiten), allerdings wird diese Unterschiedlichkeit noch nicht genutzt. Die Schüler:innen hatten noch keine Chance in einen Austausch zu kommen (#1; #5). Das bedeutet, dass insbesondere das Design-Prinzip #5 im nächsten Zyklus

und Experiment stärker in den Blick genommen werden muss. Aus diesem Grund wird das Design-Experiment 2 sich stärker auf den Austausch und die Perspektivenvielfalt in Gemeinschaft und Individualität beziehen.

Nichtsdestoweniger schärft das Design-Experiment 1 bereits das Arrangement aus, indem es die Bedeutsamkeit der Unterschiedlichkeit von Material für das dispermediale Setting betont. So ist bspw. nicht nur bedeutsam, dass Murmeln rollen können, auch ihr Klackern ist wichtig. Materialität ist damit eng mit Multimodalität verbunden. Dabei bleibt die Prämisse, dass es nicht darum geht, alle Sinne auf einmal anzuregen, sondern verschiedene Sinne verschiedener Lerner:innen anzuregen. Das Design-Prinzip #1 berücksichtigt bisher die Unterschiedlichkeit der Lerner:innen. Allerdings ist, in enger Relation zu Design-Prinzip #4, die Unterschiedlichkeit von Material hervorzuheben. Für die weitere Materialauswahl bleibt daher die Breite bestehen, um sinnanregend auf verschiedenen Ebenen mit einem Unterrichtsgegenstand arbeiten zu können.

Das Arrangement ist bislang nur an der basalen Struktur des in Kap. 4.2.3 beschriebenen fiBaMo-Konzepts ausgerichtet. Gleichzeitig werden noch nicht alle Anteile (Geschichtsanteil, Gedichtanteil etc.) im Arrangement berücksichtigt. Das nächste Experiment wird sich daher fokussierter den verschiedenen Anteilen der Ballade und ihrer Relation widmen. Auch wenn aus filmischer Sicht bisher nur der Performanzakt der Vertonung im Blick war, lassen sich Rückschlüsse auf die Bildliteralität, das bewusste Erzeugen von Bildern und die Vorstellungsbildung ziehen. Dies gilt es weiterhin in den Blick zu nehmen (#2; #3). Im individuellen Zugriff werden die Schüler:innen durch die dispermediale Gestaltung unterstützt. Dabei haben die Schüler:innen jedoch noch keine individuelle Strukturierungshilfe für den Aufbau einer Ballade. Zwar werden einzelne Anteile der Ballade angesprochen, sie werden jedoch nicht daran erinnert. Eine haptische Möglichkeit, die eigenen Gedanken zu den einzelnen Dimensionen zu festigen, wird an dieser Stelle als sinnvoll erachtet. Als grundlegende Neuerung wird daher die *Balladenpyramide* eingeführt (Abb. 40). Es handelt sich um lasierte Holz-Tetraeder¹³³⁹ in den vier ausgewählten Farben des (fiBaMo-)Arrangements. Jede Seite der Pyramide stellt einen Anteil da. Als haptische 'Reiz-/Hilfekarte' soll die Balladenpyramide der Erinnerung und Strukturierung der Gedanken dienen und wird den Schüler:innen innerhalb des Experimentes zusätzlich zum dreidimensionalen Modell gereicht. Gleichzeitig zeigt die Form des Tetraeders, dass sich alle Seiten berühren und in Verbindung miteinander stehen – wie in einer Ballade. Damit wird insbesondere Design-Prinzip #4 weiter angepasst und die unterrichtskonzeptionelle und methodische Entwicklung des Arrangements vorangetrieben. Durch die Einbindung der Balladenpyramide soll ein individuelles Angebot gemacht werden, die unterschiedlichen Anteile/Seiten einer Ballade 'greifbar' zu machen – kognitiv und haptisch.

1339 Die Balladenpyramiden wurden von der Autorin und ihrem Vater angefertigt. Die Tetraeder bestehen aus Buchenholz, Kantenlänge 6cm und 8cm. Sie wurden mit speichel-lechter Farbe lasiert. Der Gesprächsstein wird bis Design-Experiment 3 als *Balladenpyramide* bezeichnet. In Design-Experiment wird die Bezeichnung *Vier-Farben-Stein* gewählt.

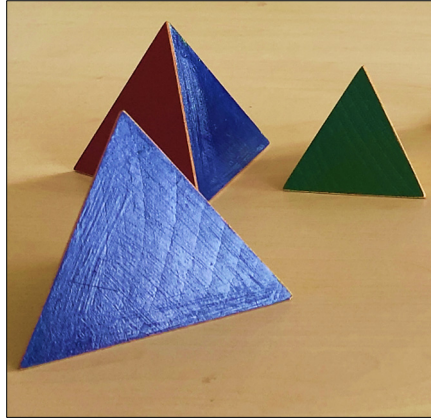


Abb. 40: Balladenpyramide(n)

Folgende Entwicklung des Lehr-Lernarrangements ist, mit Bezug auf die aufgestellten Design-Prinzipien, auf den drei Ebenen des Unterrichts (Konzeption, Gegenstand und Methodik) zusammenzufassen (Abb. 41). Es wird ein neues Experiment angestrebt, das die Perspektive des Einzelnen und der Gruppe sowie den Austausch im Blick hat und das Arrangement ausschärft.

<p>#1 Die Perspektive auf Unterschiedlichkeit als Ressource ist auch auf das Material anzuwenden.</p>	Unterrichtskonzeption	
<p>#2 Balladen sind nicht per se sinnanregend, sie können es jedoch durch Gestaltung des Arrangements werden.</p>	<p>#3 Die filmische Perspektive wird bisher nur als Vertonung (Performanz) mitgedacht.</p>	Unterrichtsgegenstand
<p>#4 Das Hinzufügen der Balladenpyramide dient der Strukturierung. Sie ist ein Angebot, um die einzelnen Dimensionen zu festigen.</p>	<p>#5 Kooperative Gruppenarbeitsprozesse und die Austauschmöglichkeiten für Su:S müssen in den Blick genommen werden.</p>	Unterrichtsmethodik

Abb. 41: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus II zu III

7 Gemeinsame und individuelle Perspektiven im Austauschprozess

In diesem Kapitel werden drei Fallbeispiele und der Abgleich mit den Design-Prinzipien dargestellt, um die Forschungs- und Entwicklungsperspektive als *Konnex* für die Forschungs- und Entwicklungsdimension herauszustellen (Kap. 7.1; 7.2).

Während der vorangegangene Zyklus den Fokus auf die individuelle Anregung der Sinne durch das Material legt, legt das zweite Design-Experiment einen Schwerpunkt auf die Beziehung der individuellen und gemeinsamen Perspektiven im kooperativen Austausch. Wie werden gemeinsame und individuelle Perspektiven in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt und welche Rolle spielt dabei das angebotene Material? Wie tauschen sich die Schüler:innen mit anderen über ihr Ergebnis aus und inwiefern kann das Lehr-Lernarrangement sie dabei unterstützen? Wie transformieren die Gruppen die Ballade bzw. Anteile der Ballade und wie unterstützt das Material die verschiedenen Lerner:innen dabei in ihrem Zugriff auf den Text?

Dabei ist anzumerken, dass Design-Experiment 2 ein Laborexperiment darstellt. Es ist wie Design-Experiment 1 darauf ausgelegt, das Arrangement weiter auszuschärfen. Das Design-Experiment wurde dafür zweigeteilt, mit sechs Schüler:innen in zwei Gruppen. Die Schüler:innen wurden im *ersten Teil* aufgefordert, einen Balladenanteil von *Nis Randers*¹³⁴⁰ in Form eines Fotos darzustellen. Die Transformation in ein Foto wurde gewählt, da dies eine enge Beziehung zum Film aufzeigt. Im *zweiten Teil* sollten sich die Schüler:innen mit der anderen Gruppe über ihr Produkt austauschen. Die Ballade war zu dem untersuchten Zeitpunkt noch nicht inhaltlich eingeführt worden, die Schüler:innen standen noch am Anfang der Balladenreihe, die Ballade war den Schüler:innen unbekannt. Es wurde zusätzlich ein Glossar gereicht, alle Schüler:innen konnten auf einem basalen Niveau lesen/schreiben. Die Arbeit wurde nicht benotet.

Am zweiten Design-Experiment nahmen drei Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf teil, ein:e Schüler:in mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), ein:e Schüler:in mit dem Förderschwerpunkt Sprache und ein:e Schüler:in mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen. Die Auswertung ist über eine videografierte und transkribierte Gruppendiskussion erfolgt, sie wurde durch Verbal- und Fotoprotokolle ergänzt. Ausgewertet wurde durch die Bildung von induktiven Kategorien, die das bisherige deduktive Kategoriensystem erweitern.

Die Ankerbeispiele und Transkriptionsregeln werden in Kap. 5.3.2, Tab. 14 dargestellt. Abb. 64 stellt eine Synopse aller Ergebnisse dar (Kap. 9.2.6).

1340 Ernst 1901/1991.

7.1 Fallrekonstruktionen

Nachfolgend werden drei Fallbeispiele diskutiert. Die ersten zwei Fallbeispiele beziehen sich auf den *ersten Teil* des zweiten Design-Experiments (2A) – hier arbeiten je drei Schüler:innen in einer Gruppe. Im Fokus dieser Auswertung stehen die individuellen und gemeinsamen Perspektiven in der Balladentransformation (Kap. 7.1.1; 7.1.2). Das dritte Fallbeispiel bezieht sich auf den *zweiten Teil* des zweiten Design-Experiments (2B) – hier tauschen sich die Gruppen aus. Im Fokus dieser Auswertung steht der Austausch der Gruppen, unter Berücksichtigung der Anteile der Ballade (Gedichtanteil etc.), der analytischen Austauschsituation und der Balladenpyramide (strukturelle Hilfsmittel) (Kap. 7.1.3).

Die Kürzel DE2A bzw. DE2B zeigen an, um welches Experiment es sich handelt. Die anonymisierten Kürzel (z.B. S01) stehen für die jeweiligen Schüler:innen (Schüler:in 1). Die Zählung wird aufsteigend innerhalb des jeweiligen Design-Experiments genutzt. Das bedeutet, dass S01 im Design-Experiment 1 nicht der/die identische Schüler:in in Design-Experiment 2 ist. Da Design-Experiment 2 jedoch aus den Teilen A und B besteht, bleibt die Zählung innerhalb des Design-Experiments 2 bestehen. Das bedeutet, dass Schüler:in DE2A-S01 (erster Teil) die Schüler:in DE2B-S01 (zweiter Teil) ist. Dies gilt nur für das Design-Experiment 2. Um die Anonymität der Schüler:innen auf den Fotos zu schützen, wurden die Gesichter unkenntlich gemacht und es wird auf Namensnennung verzichtet.¹³⁴¹

Folgende Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf haben teilgenommen: S03 hat die Förderschwerpunkte Lernen (LE) und Sprache (SP). S04 hat eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche und S06 hat den Förderschwerpunkt Sprache (SP).

7.1.1 DE2A-S03: "Nis. Kugel."

Die erste Gruppe kommt dem Arbeitsauftrag, ein Foto zu einem der Anteile der Ballade zu erstellen, nach. Die Gruppe entscheidet sich, dass die Schüler:innen die Ballade individuell lesen. Allen wird genug Zeit eingeräumt. Spannend zu beobachten ist, dass es anschließend zum gemeinsamen Besprechen des Inhalts kommt, einschließlich der Verbesserung der Aussprache, da der Name des Protagonisten zunächst inkorrekt ausgesprochen wird, und zu einem Materialeinbezug. Das Meer wird, wie auch schon in Design-Experiment 1 zu beobachten war, mit einem blauen Tuch in Verbindung gebracht. Die Kommunikation in der Gruppe verläuft damit nicht nur verbal, sondern auch über das Material selbst (Blaues Tuch, Abb. 42).

1341 Vgl. Kap. 6.1.



Abb. 42: Blaues Tuch im gemeinsamen Gespräch

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der:die Schüler:in mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen auf die richtige Aussprache der Protagonisten achtet und sich innerhalb einer Gruppensituation traut, andere Gruppenteilnehmer:innen zu verbessern. Für den:die Schüler:in mit zwei diagnostizierten Förderschwerpunkten ist dies als Selbstwirksamkeitsmoment zu verstehen, denn im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit wird Nis nun von allen korrekt ausgesprochen – S03 wird gefolgt.

- DE2A-S02: Ok, wollen wir jeder mal für sich lesen oder mal gucken was der Inhalt ist?
- DE2A-S03: Ja, alle lesen! [alle lesen]
- DE2A-S01: Ok, eins kann ich jetzt schon mal bestätigen, Otto ist ein friesischer Name.
- DE2A-S02: Darum geht's doch nicht [lacht]. Also was ist denn der, also was ist der Inhalt meine ich.
- DE2A-S01: Naja definitiv [greift nach dem blauem Tuch].
- DE2A-S02: Ja was der Inhalt ist.
- DE2A-S01: Ja, es geht darum, dass dieser Nis Randers [spricht es NISS aus] –
- DE2A-S03: Nis [spricht es richtig aus].
- DE2A-S01: Der sieht ein Schiffswrack. Und noch einen Typen. Noch im Mast. Und dann will der da hinfahren. Tut es auch und ja. Und dann gibt es so ein Meer [hält ein blaues Tuch hoch].

Dass der Prozess mit dem Material und dem Inhalt der Ballade Hand in Hand geht, wird bei einer Diskussion über die verschiedenen Boote deutlich. S01 und S02 führen eine lebendige Diskussion darüber, was zerschnitten werden soll, um ein Boot darzustellen. Das Zerschneiden der Pappe wird dabei zum Ausgangspunkt, über die zwei verschiedenen Boote in der Ballade zu sprechen. S02 unterscheidet deutlich zwischen dem zerstörten Boot in der Ballade und dem Boot, das Nis Randers zur Rettung nutzen möchte.

- DE2A-S02: Ok, das heißt wir haben das so überlegt. Dann hätten wir. Man S01, jetzt schneid da nicht irgendwas durch! Jetzt komm mal her! Dann haben wir hier dieses Meer und das ist die Sandbank
- DE2A-S01: Ja aber guck mal, das Boot ist doch geborsten [schneidet weiter die Papprolle durch]!

DE2A-S02: Ja, aber das ist das Boot, auf das er einsteigen will und das ist das Boot was nur von weit weg sieht.

Deutlich wird an dieser Stelle auch die Bedeutsamkeit von sozialem Lernen in einer Gruppensituation. S02 ist irritiert darüber, dass S01 die Papprolle, seiner:ihrer Meinung nach unüberlegt, durchschneidet. S01 entgegnet jedoch, dass diese Handlung in seinen:ihren Augen sinnvoll erscheint, da das Schiff zerstört ist. Der Umgang mit dem Material ermöglicht es, dass die Schüler:innen sich über einen Textinhalt, in diesem Fall den Zustand der verschiedenen Boote, verständigen. Es kann als Schlüssel für das zentrale Verständnis des Inhaltlichen gewertet werden. Zudem ist dies als eine kompetenzzielgeleitete Dimension für das soziale Lernen in der Sekundarstufe I zu verstehen. Die Schüler:innen müssen sich darüber verständigen und einigen, wie das Boot gebaut werden soll. Andere Ansichten müssen toleriert werden, es muss sich darüber ausgetauscht werden, ob und inwieweit die Pappe für das Boot zerschnitten werden soll oder nicht.

Konfliktsituation ↔ Material ↔ zerschneiden ↔ **Boot aus Pappe bauen** ↔ geborsten ↔ Ballade ↔ Inhalt

Gleichzeitig referiert S02 auf die Distanz der Boote und bezieht damit indirekt eine filmische Dimension in seine:ihre Überlegungen ein. Auch wenn S02 sich noch nicht bewusst ist, dass hier filmisch (Weite/Nähe – Kameraeinstellungen) gedacht wird, wird an dieser Stelle sehr deutlich, dass die Transformation von Balladen nicht von der filmischen Dimension zu trennen ist. Gleichzeitig wird der Performanzakt (das Zerschneiden) zum Ausgangspunkt, über das zerstörte Boot zu sprechen. Materialtransformation kann damit nicht nur als Entsprechung für z.B. lebensweltliche Geräusche oder als indirekte Verstärkung für verbale Äußerungen verstanden werden, sondern ist in dem gemeinsamen Transformationsprozess auch ein Grund, sich über die Ballade handlungsleitend auszutauschen.

weit weg von Nis ↔ Boot 1 ↔ Ballade ↔ zerstört ↔ **Boot** ↔ unversehrt ↔ Ballade ↔ Boot 2 ↔ nah an Nis

Hervorzuheben ist die Rolle von S03, die an dieser Stelle vertieft werden soll. S03 erlebt echte *Teilhabe* und keine Teilnahme im Gruppenarbeitsprozess. Er:sie hat *auch* zwei Förderschwerpunkte, aber sie sind kein Grund auf kognitives Nicht-Verstehen zu schließen. Gegenteiliges ist der Fall. So wird S03 direkt gefragt, was noch transformiert werden könnte, um das gemeinsame Foto zu machen. S03 entscheidet sich für einen Steg.

DE2A-S02: Ja und dann, S03 hast du noch eine Idee was man machen könnte?

DE2A-S03: Steg.

Der Steg ist streng genommen kein Teil der Ballade. Er ist jedoch auch kein abwegiger Teil in der logischen Handlungsabfolge. Nis Randers und seine Mutter stehen nicht 'irgendwo', sondern an einem Ort, der den Rückgriff auf ein Boot zulässt. Um den Steg einzubringen, müssen die Raum-Zeit-Prämissen klar strukturiert sein, dazu gehören die Figurenkonstellation und die Handlungsabfolge (*histoire 1*)¹³⁴² innerhalb der Ballade. Dieses Detail kann als Element einer individuellen Vorstellungsentwicklung innerhalb des

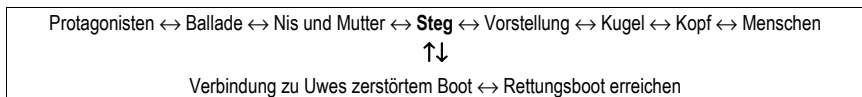
1342 Vgl. Conrad 2017, S. 32–33.

Erarbeitungsprozesses gelesen werden und schließt auf ein tieferes Verständnis für die Ballade bei S03. Dies wird in der weiteren Arbeit mit dem Steg deutlich. Während S02 den Steg mit den Figuren ausarbeitet, teilt S03 mit, dass das Schiff (ka)putt ist. Dies impliziert, dass der Steg in der Szenerie benötigt wird, damit Nis eben dieses erreichen kann.

DE2A-S02: Frage. Wir wollen das ja jetzt so machen, dass hier dieses kleine Boot hinkommt und hier der Steg mit den Männchen und hier das große Schiff und dann noch der brennende Himmel. Dann musst du das noch dran kleben und ich hole noch Tesafilm. Dann mach ich hier diesen Steg zu Ende.

DE2A-S03: Das Schiff wurde putt [sic!] gemacht.

An dieser Stelle wird deutlich, dass S03 zwar einen sprachlichen Förderbedarf hat und das Wort 'kaputt' noch eine Hürde dargestellt, S03 jedoch den Aktivitäten in der Gruppe und der allgemeinen Raum-Zeit-Handlungslogik der Ballade folgen kann. Zugleich ist anzumerken, dass Steg ein herausforderndes Wort ist und weniger gängig als Strand, Sand oder Brücke.



Zugleich hat S03 eine konkrete Vorstellung darüber, aus welchem Material der Steg gefertigt werden soll. Er:sie macht über eine deiktische Bewegung deutlich, dass die Alufolie genutzt werden soll. Diesem Impuls folgen die Gruppenmitglieder und schätzen die Idee. So spricht S02 direkt S03 an, dass es S03s Steg ist und fragt S03 direkt, ob er:sie weitere Ideen für die gemeinsame Transformation hat. Es entsteht eine Arbeitsteilung in der Gruppe. Während sich S01 um das Boot kümmert, baut S02 den Steg nach der Idee von S03, kann S03 weitere Ideen für die Darstellung von Menschen (Nis Randers) entwickeln.

DE2A-S02: Ja, also wir müssen irgendwie so einen Steg machen.

DE2A-S01: Ich brauche mal kurz Tesafilm!

DE2A-S02: Steht da vor dir!

DE2A-S01: Ja – aber ich muss das ja halten.

DE2A-S02: Oder die Dinger hier sind der Steg. Oder aus Pappe ausschneiden.

DE2A-S03: Das? [zeigt auf die Alufolie].

DE2A-S02: [nickt].

DE2A-S01: Kann mir kurz einer helfen?

DE2A-S02: Ich schneid da mal was draus aus. Oder wir nehmen so ein kleines Ding, das ist viel besser. Und dann mach ich aber das da drüber [zeigt auf die Alufolie von gerade].

DE2A-S02: S03, weißt du was du machen kannst? Guck mal wir haben ja dann hier *das und das ist dein Steg* – [überlegt]

Aus was können wir den Menschen machen? *Kannst du mal gucken, ob du was findest wie man das macht?* Ich bleib dann hier.

DE2A-S03: [nickt]

Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit der ersten Gruppe wird sehr deutlich, dass vor allem S03 das individuelle Potenzial entfalten kann, indem eigene Perspektiven auf die Ballade eingebracht werden. Schüler:in S03 hat sprachliche Herausforderungen, kann diese jedoch durch das Material überwinden und der Gruppe deutlich machen, dass zentralen Textprämissen der Ballade (histoire 1)¹³⁴³ gefolgt werden kann. Für die Darstellung der Mutter hat S03 eine konkrete Idee: S03 präsentiert eine Darstellung von Nis Randers als Kugel(-Kopf), gebaut aus zwei Holzhalbschalen, und bringt im weiteren Prozess selbstständig die Idee ein, dass diese Darstellungsmöglichkeit auch für die Mutter genutzt werden kann. Für S03 ist dies eine sehr wertschätzende und selbstwirksame Situation, da die Gruppenmitglieder diese Idee schätzen, Anerkennung aussprechen und der Idee folgen.

- DE2A-S03: Guck mal hier, ein Kopf.
 DE2A-S02: Oha! Voll gut! Schau mal S02, was S03 gemacht hat! Der Kopf!
 DE2A-S01: Oh! Nice!
 DE2A-S03: *Nis. Kugel.*
 DE2A-S03: Guck mal, da. Mit Gesicht.
 [alle lachen]
 DE2A-S01: Ja, sieht wirklich voll gut aus.
 DE2A-S02: Ey richtig gut S03.
 DE2A-S03: Man kann damit die Mutter machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].



Abb. 43: Zeigen von Holzhalbschalen

S03 kann durch die zwei Holzhalbschalen individuelle Perspektiven auf die Ballade einbringen. Die Reduktion der Kugel auf den Kopf als elementarsten menschlichen Teil – wie auch bspw. in Büsten – wird mit dem Protagonisten in Verbindung gesetzt. Die Halbschalen werden zu einer Kugel und damit zum einem (Kugel-)Kopf. Damit wird echte Teilnahme deutlich. S03 nimmt nicht nur durch das Ausschneiden oder Zuarbeiten an der Gruppenarbeit teil, sondern ist elementarer Teil der Gruppe. S03 verständigt sich

1343 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

im Prozess über die Materialität (Alufolie/Steg, Holzhalbschalen/Kugel), bringt dadurch die gesamte Gruppe voran – eine selbstwirksame Teilhabeerfahrung (Abb. 43).

Kugel ↔ Protagonist ↔ Abgleich mit Mutter ↔ Protagonist ↔ Nis ↔ Halbschalen ↔ Kugel ↔ Kopf ↔ Mensch

Die Kugelgröße der Protagonisten hat Auswirkungen auf die Darstellung der Größenverhältnisse und die Distanz. Uwe, der in der Ballade im Mast hängt, kann von Nis aus betrachtet nicht so groß sein. S01 nutzt für diesen Vergleich einen Kirschkern, um zu verdeutlichen, dass Uwe und Nis – je nach Position – jeweils so groß wie ein Kirschkern sind. Die Schüler:innen beziehen sich hier, ohne dass es ihnen in diesem Moment bewusst wird, auf eine filmische Einstellung von Nähe/Distanz, Weite/Ferne (Größenverhältnisse). Relativierend muss jedoch angemerkt werden, dass in diesem Design-Experiment der Filmanteil noch nicht im Fokus stand und die Schüler:innen die Wahl zwischen dem Gedichts-, Geschichts- und Theateranteil in der Transformation hatten. Das Experiment zeigt jedoch an dieser Stelle, dass der Filmanteil kaum zu trennen ist und das Material zum Schlüssel wird, über das Filmische ins Gespräch zu kommen.

- DE2A-S02: Das ist jetzt dieser Mast und wir müssen nun diesen Typen drankriegen. Wir haben aber keinen Typen.
 DE2A-S01: Guck mal, der sieht ihn doch nur in der Ferne. Mit dem Fernrohr, nur ein Kern [zeigt einen Kirschkern].

Interessant zu beobachten ist, dass auch das Fernrohr kein Element der Ballade ist, in der Handlungslogik der Ballade jedoch sinnig erscheint. Damit Nis das zerstörte Schiff (besser) sehen kann, könnte er ein Fernrohr nutzen. Nichtsdestoweniger ist das Fernrohr ein Teil der individuellen Vorstellungsentwicklung. Der Kirschkern hingegen ist ein Element des Größenvergleichs, um die Szenerie durch das Material erklären zu können.

Kirschkern (Material) ↔ weit weg ↔ Uwe ↔ **Größenverhältnis** ↔ Nis ↔ nah ↔ Kugel aus Holzhalbschalen (Material)

Dabei wird sich im gemeinsamen Transformationsprozess auch auf konkrete Textstellen bezogen. Die Gruppe versucht im weiteren Prozess die Textzeile "Und brennt der Himmel"¹³⁴⁴ zu transformieren und tauscht sich mehrfach darüber aus, ausgehend von der Materialität der einzelnen Teile, wie der in Flammen stehende Himmel darzustellen wäre. Während S01 verschieden farbige Tücher einbringt, versucht S02 mit einer Taschenlampe die Tücher anzuleuchten.

- DE2A-S01: Und es hieß der Himmel brennt [hält ein gelbes Tuch fest und ein rotes]
 DE2A-S02: Ja aber wie sollen wir das denn machen, dass das der Himmel ist, wie soll man denn.
 DE2A-S01: Ja wir nehmen eine Klopapierrolle und dann tun wir das da drauf. Und das ist dann der Himmel.
 [...]
 DE2A-S02: Der brennende Himmel, ich habe ne richtig gute Idee [nimmt eine Taschenlampe und roten Stoff]. Vielleicht geht das so wenn wir das Licht dadurch rot.

1344 Ernst 1901/1991, Strophe 2, Zeile 1.

- [...]
- DE2A-S01: Ne leider es wird leider. Aber ja ok, es wird rötlich [testet es aus mit der Taschenlampe]
- DE2A-S02: Ja genau darum geht's ja, es wird ja, es ist ja kein knallroter Himmel.
- DE2A-S01: Da steht brennender Himmel. Feuer ist orange.
- DE2A-S02: Eben. Ja, das ist orange. Oder du machst noch ein gelb davor. Rot und gelb vielleicht.

Dabei ist die lyrisch motivierte Textpassage für die Schüler:innen wichtig, weil sie Teil des kooperativen Auseinandersetzungsprozesses wird. Sie wollen diese mit in ihr Fotoergebnis aufnehmen. Um den brennenden Himmel darzustellen, sind dafür alle Gruppenmitglieder erforderlich. Ein Kind fotografiert die Szenerie, während die anderen beiden jeweils ein farbiges Tuch hochhalten. Nur gemeinsam ist es möglich, dass das Foto entstehen kann (Abb. 44).



Abb. 44: Gemeinsame Fotoproduktion

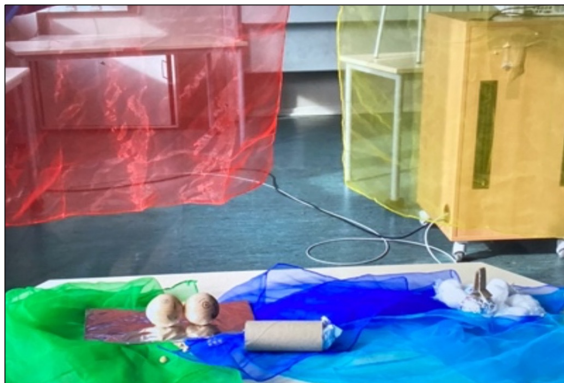


Abb. 45: Nis Randers – Foto-Ergebnis der ersten Gruppe

Die Arbeit mit Material in einer Gruppensituation weist damit nicht nur einen engen Bezug zum Inhalt einer Ballade auf, sondern auch zu gemeinsamen Gruppenerleben. Die Arbeit mit Material kann kooperative Gruppensituationen begünstigen und damit sozialkompetenzzielgerichtet sein. Betrachtet man abschließend das Ergebnis der ersten Schüler:innengruppe, wird der Bezug zur Ballade *Nis Randers* deutlich. Nis und seine Mutter (Kugelhäufchen aus Halbhölzschalen) stehen auf einem Steg (Pappe mit umwickelter Alufolie) zwischen Land (grünes Tuch) und Meer (blaue Tücher). Ein Rettungsboot steht bereit (angeschnittene, gefüllte Papprolle), Nis springt jeden Moment hinein. Das untergehende Schiff in den Wellen (Wattebäusche) ist in der Ferne kaum noch zu sehen, nur der Mast steht hervor (spitze Pappe). Der Himmel steht in dieser aufreibenden Szenerie in Flammen (rotes und gelbes Tuch). Uwe (Kirschkerne), der sich auf dem untergehenden Schiff befindet, ist kaum zu sehen (Größenverhältnis zur Kugel) (Abb. 45).

7.1.2 DE2A-S04: "Wieso sollte ein Junge ein Kleid tragen?"

Die zweite Gruppe kommt dem Arbeitsauftrag nach. Um in die Ballade einzusteigen, einigt sich die Gruppe die Ballade gemeinsam laut und abwechselnd zu lesen. Im gemeinsamen Transformationsprozess darf nicht vergessen werden, dass auch das gemeinsame laute Lesen einen Transformationsprozess darstellt. Das ist insofern bedeutsam, als dass sich zwei Schüler:innen mit sprachlichem bzw. schriftsprachlichem Förderbedarf in der Gruppe auf den kooperativen Leseprozess einlassen. Der Vorschlag, den Text gemeinsam laut zu lesen, wird von S06 (Förderdiagnostik Sprache) selbst eingebracht. Es wird somit der Grundstein für eine selbstwirksame und angstfreie Kultur des Vorlesens gelegt, die Schüler:innen bis in das Erwachsenenalter begleiten kann (z.B. den eigenen Kindern vorlesen). Ferner bedeutet gemeinsames Vorlesen auch den Erwerb von Sozialkompetenz zu ermöglichen. Die Schüler:innen müssen sich aktiv zuhören, den anderen ausreden lassen und einander so viel Vertrauen schenken, dass sie sich nicht schämen müssen, wenn ihnen ein (sprachlicher) Fehler passiert. Gleichermaßen bietet eine solche Gruppenatmosphäre die Chance für Selbstwirksamkeitserfahrungen (z.B. Aussprache eines schwierigen Wortes). Nicht zuletzt muss betont werden, dass alle Schüler:innen das Vorlesen üben und somit zu Wort kommen.

Der Inhalt wird gemeinsam zusammengefasst. Zentrale Prämissen der Ballade, wie das Wasser, die Rettungsaktion, das Verschollensein und der Verwandtschaftsgrad, werden von der Gruppe zusammengetragen. Sowohl Handlung als auch abgebildete Welt der Ballade (*histoire I*¹³⁴⁵) können so umrissen werden. Das Feuer, das nur indirekt durch "Und brennt der Himmel"¹³⁴⁶ Einbezug findet, wird bei dieser Gruppe überakzentuiert. Möglich ist auch, dass das Wissen über die Ballade *John Maynard*¹³⁴⁷, die unmittelbar zuvor behandelt wurde, indirekten Einfluss ausübt. S06 kann dabei das Wissen, *wer* verschollen ist, unmittelbar argumentativ einbringen, die Förderdiagnostik bedeutet

1345 Vgl. Conrad 2017, S. 32–33.

1346 Ernst 1901/1991, Strophe 2, Zeile 1.

1347 Fontane 1886/1962.

nicht, dass S06 nicht kognitiv folgen kann. Er:sie bringt nicht nur den Vorschlag ein, laut vorzulesen, sondern weiß auch was in der Ballade stand. Dabei wird bereits in diesem frühen Stadium deutlich, dass es sich um den verschollenen Bruder Uwe handelt. Diese individuellen Perspektiven münden in dem Entschluss, ein gemeinsames Boot mit der Gruppe zu bauen.

- DE2A-S04: Und wie soll man das verstehen? [lacht] Also. Ich würde jetzt sagen ein Feuer. Ein Boot! Auf dem Boot. Es geht um Feuer, auf einem Boot und die müssen runter und jemand hängt noch im Mast fest. Die müssen den dann retten.
- DE2A-S05: Und die Mutter hat jemanden verloren.
- DE2A-S06: Ihren Sohn, das stand da.
- DE2A-S04: Der ist verschollen.
- DE2A-S05: Und das andere, das ist der Bruder, oder nicht?!
- DE2A-S04: Ok und wie stellen wir das jetzt dar? Wir bauen ein Boot aus dem Tesafilm.

Im Bearbeitungsprozess verhandelt die Gruppe über verschiedene Wahrnehmungskanäle die Elemente Wasser und Feuer. Inhaltsgeladene Wörter, die für die Ballade konstitutiv sind, wie etwa das Wasser, da die Ballade unmittelbar am Meer bzw. auf hoher See spielt, werden durch Materialbezug diskutiert. Das Feuer ist durch die Verszeile "Und brennt der Himmel!"¹³⁴⁸ eher als Schnittmenge von *discours 1* (Epik) und *discours 2* (Lyrik)¹³⁴⁹, als personifizierte Rahmung der Handlung bei gleichzeitiger Art und Weise der erzählten Welt (Angst, Furcht, Rettung in der Dunkelheit), zu verstehen. Die Ballade selbst erzählt lediglich von einem auf einer Sandbank gestrandeten Wrack eines Schiffes, nicht von einem brennenden Wrack. Nichtsdestoweniger ist die Vorstellungsentwicklung eines in Flammen stehenden untergehenden Schiffwracks keine Vorstellung, die nicht mit der Ballade d'accord gehen würde. Dabei ist zu beobachten, dass nicht nur deiktische Handlungen in die gemeinschaftliche Arbeit mit dem Material einbezogen werden, wie etwa das Zeigen auf ein farbiges Tuch, sondern auch die Diskussion über die Farben selbst – taktile Wahrnehmung und Onomatopoeitika. S05 zeigt auf das Tuch und führt das Wasser über verschiedene Sinneskanäle in die Diskussion ein: visuell (Farben der Tücher), taktil (Berührung) und akustisch (Lautmalerei).

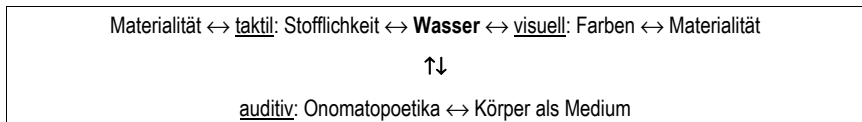
- DE2A-S05: Ich würde daraus jetzt das Feuer machen. Aus dem Rot [meint: rotes Tuch]. Und aus dem Blau [meint: blaues Tuch] das Wasser. Wir sollen ja jetzt ein Foto machen.
- DE2A-S04: Das hier auch. So [räumt eine Ecke vom Tisch frei und löst die Tücher].
- DE2A-S05: Wir sollen ja jetzt ein Foto.
- DE2A-S04: Grün brauchen wir ja jetzt nicht, oder?
- DE2A-S05: Das kann man doch auch als Wasser nehmen, aber brauchen wir nicht unbedingt.
- DE2A-S04: Ich würd jetzt hier so Wasser machen.

1348 Ernst 1901/1991, Strophe 2, Zeile 1.

1349 Vgl. Conrad 2014, S. 75.

- DE2A-S05: Das fühlt sich voll geil an [berührt das grüne Tuch]. Vielleicht kann man das hier drüber machen. Son bisschen. Und dann haben wir so pschuhh [Onomatopoetika] Wasser. So Wasser.
- DE2A-S04: Dann tun wir das Schiff hin. Das hier als Feuer [zeigt gelbes und rotes Tuch].

S05 reagiert über verschiedene Wahrnehmungskanäle auf das Handlungselement und auf Rückfragen oder Anmerkungen seiner:ihrer Gruppenmitglieder. An dieser Stelle wird deutlich, dass sich die individuelle Wahrnehmung innerhalb der Gruppe vielfältig ausdrücken kann. Materialität und individuelle Wahrnehmung werden aktiv in den Gruppenprozess eingebracht (Abb. 46).



Dabei setzt sich die Gruppe im Prozess, ähnlich wie Gruppe 1, mit den Größenverhältnissen in der Ballade auseinander. Die Gruppe legt dabei jedoch keinen Schwerpunkt auf das Größenverhältnis oder die Distanz, sondern auf die Protagonisten und ihre Figur im Gegensatz zum Boot. Es geht der Gruppe um die Detailaufnahme des in Seenot geratenen Uwe auf dem Boot. Ihnen ist bewusst, dass die Figur dabei zu groß ist, sie können es jedoch nicht durch Größe des Papierbootes ändern. Damit wird deutlich, dass die filmische Dimension kaum losgelöst betrachtet werden kann. Spannend dabei ist, dass S05 diesen Arbeitsprozess auf seine:ihre eigenen Fähigkeiten bezieht. S05 sagt nicht, dass er:sie es nicht hinbekommen hat, sondern begründet es mit den eigenen Grenzen im Materialbearbeitungsprozess – was auf eine hohe Prozessidentifikation schließen lässt.

- DE2A-S04: Der wirkt so groß, der ist so groß wie das Boot [meint: die Figur im Vergleich zum Größenverhältnis zum Boot]. Kannst du ein riesiges Papierboot falten?
- DE2A-S05: Ich hab's versucht, ja. Aber ich hab's leider nicht hinbekommen. Ich bin an meine Grenzen gegangen. – Er ist ein Mensch, er ist hier in dem Boot so drinnen. Ist doch super. Bisschen Steine noch zur Dekoration? Ich find's toll. Sieht jetzt vielleicht nicht so attraktiv aus.

Dass vor allem S05 sich besonders mit dem Prozess und den Produkten identifiziert, wird durch Umgang mit dem Material deutlich. Abb. 47 zeigt die in Seenot geratene Figur Uwe auf dem sinkenden Boot. Die Murmeln, die Uwe umgeben, stehen für S05 für die Köpfe der bereits ertrunkenen anderen Passagiere auf dem Boot.

- DE2A-S05: Ich finde wir sollten die Murmeln einfach ins Wasser werfen [wirft Murmeln auf das Tuch]. Das sind die Köpfe von den anderen toten Leuten.

Gleichermaßen zeigt sich hier die individuelle Vorstellungsentwicklung des Gruppenmitglieds – für S05 war Uwe nicht allein auf dem Schiff. Zudem zeigt sich hier die Form der Kugel als tradierte Form des Kopfes, um auf den Menschen zu schließen. S05 stei-

gert diese identifikatorische Ebene, indem zu der Pappfigur gesprochen wird und dieser ein Kleid geschneidert werden soll. Dieses Gespräch fordert wiederum andere Gruppenteilnehmer auf, die Frage nach geschlechtergerechter Kleidung zu kommentieren.

- DE2A-S05: Was haltet ihr von diesem Boot und dem wunderschönen Wasser? Er könnte ein Kleid tragen [zu der Figur].
 DE2A-S04: Wieso sollte ein Junge ein Kleid tragen? So, hier zwei Füße.
 DE2A-S05: Ich bin der Meinung, wir sollten diesem Typen ein Kleid schneiden [zu der Figur gewandt]!



Abb. 46: Verschiedene Sinne und Onomatopoeitika



Abb. 47: Nis Randers – Foto-Ergebnis der zweiten Gruppe

Dieser Dialog könnte nun vorschnell als Unkenntnis über die Ballade abgetan werden, da er nicht in Zusammenhang mit dem Inhaltlichen steht. Dieses vorschnelle Urteil übersieht jedoch die hohe Identifikation mit der Figurine 'Uwe'. Zudem zeigt sich hier die Bedeutsamkeit, dass adoleszente Schüler:innen sich intensiv in einem identitätsstiften-

den Projektionsprozess mit sich und der Welt befinden. Überdies diskutieren die Schüler:innen hier eine Anschlussfrage: Nis, männlich gelesen, rettet seinen Bruder. Könnte Nis auch weiblich gelesen werden (Abkürzung von Denise)? Warum sollte ein Mann (k)ein Kleid tragen? Wie stellen wir uns den männlich gelesenen Helden Nis vor? Was macht dies mit uns und der gesellschaftlichen Wahrnehmung auf den (männlich gelesenen) Helden oder Retter? Im Literaturunterricht wird bereits (literarische) Anschlusskommunikation gefordert und gewünscht. Hier bietet sich durch die Transformation die Chance, in eine weiterführende Reflexion über die Ballade hinaus zu gelangen, die die Schüler:innen selbst einbringen.

7.1.3 DE2B-S02: "Aber was ist das denn für ein Anteil?"

Die im Folgenden dargestellte Falldiskussion bezieht sich auf den Austausch der beiden Schüler:innengruppen aus den vorangegangenen Fallbeispielen. Während bisher der interpersonelle Austausch einer Gruppe im Fokus stand, wird nun der Austausch mit einer weiteren Gruppe ausgeweitet – unter Berücksichtigung struktureller Hilfen durch das Lehr-Lernarrangement.

Es fällt auf, dass der Bezug sehr unterschiedlich ausfällt. Einige Schüler:innen beziehen sich auf die Farben (rot, blau etc.), andere auf die Anteile (Geschichtsanteil). Unterschiedlichen Schüler:innen werden unterschiedliche Zugänge auf analytische Ebenen geboten – die auch genutzt werden. Es geht an dieser Stelle nur bedingt darum, dass Schüler:innen noch Fehler passieren (blau \neq Geschichtsanteil). Zum einen ist das Design-Experiment im unterrichtlichen Verlauf einer der ersten Berührungspunkte mit dem neuen Konzept. Zum anderen gehören Fehler selbstverständlich zum Lernprozess dazu. Statt daher vorschnell quantitativ richtig/falsch zu zählen, ist vielmehr zu betonen, dass das Arrangement es bietet, dass verschiedene Schüler:innen verschiedene Zugänge wählen.

- DE2B-S05: Ich finde das ist, ich weiß gerade nicht, ob es rot oder gelb ist, aber das hat was mit dem Inhalt zu tun. Also mit dem was passiert [reicht Balladenpyramide weiter].
- DE2B-S04: Also ich sehe da drin, dahinten kommt dieses Schiff an. Also Geschichtsanteil blau. Und da vorne sind zwei Personen im Wasser. Und dahinten brennt es. Wahrscheinlich da irgendwo auf dem Schiff oder so. Geschichtsanteil [reicht die Balladenpyramide weiter].
- DE2B-S02: Ich glaube, das ist der Geschichtsanteil, also das Rote. Weil, man sieht ja den Inhalt, was passiert. Dass da dieses Boot mit dieser Person drin ist. Dass der quasi so liegt. Also ob der gestrandet wär. Das ist, wie S03 schon gesagt hat, das Meer und mit so Steinen drin. Deshalb glaube ich, dass es der rote Teil ist [gibt die Balladenpyramide weiter].

Dabei wird deutlich, dass die Schüler:innen die Balladenpyramide als Hilfsmittel nutzen, um ihr Gespräch zu strukturieren. Sie dient den Schüler:innen auch als Gesprächsstein, um nacheinander zu sprechen und hilft, sich zu orientieren, damit nicht dazwischen gesprochen und zugehört wird (Sozialkompetenz). Gleichermaßen wird sichergestellt, dass jedes Gruppenmitglied etwas sagt bzw. sagen muss und somit seinen:ihren

Beitrag für die Gruppenpräsentation erfüllt.¹³⁵⁰ Das Arrangement erlaubt es den Schüler:innen, auch in Situationen miteinander zu sprechen, die sowohl aus Sicht des sozialen als auch des inhaltlichen Lernens bedeutsam sind. Im vorliegenden Beispiel rückversichert sich S02, ob S03 (mit Förderdiagnostik SP und LE), über die Balladenpyramide in der Hand, dem Gespräch folgen kann. Als S03 dies bestätigt, bieten die Farbgestaltung der Pyramide (fiBaMo-Konzept) den Schüler:innen die Möglichkeit, strukturelles Wissen abzufragen. Besonders spannend ist, dass die Kommunikation über die Ballade an dieser expliziten Stelle über deiktisches Zeigen der Farben verläuft. Sowohl die Balladenpyramide als auch die grundlegende Farbgestaltung bietet den Schüler:innen eine Möglichkeit zum Austausch. Es geht den Schüler:innen dabei nicht um ihre kreative Gestaltung, sondern den farbgeleiteten Austausch über die Zuordnung zu einem Anteil/einer Farbe.

- DE2B-S02: Ja und wir haben den hier [meint: eine andere Balladenpyramide]. Weißt du was wir machen sollen [zu S03]?
 DE2B-S03: Ja [hält die Balladenpyramide in der Hand].
 DE2B-S02: [zeigt auf eine Balladenpyramide und dann auf das Merkblatt mit den Farben zu S03 gewandt]
 DE2B-S03: [nickt]
 DE2B-S02: Das hier oder das da? [meint: die unterschiedlichen Farben]
 DE2B-S03: Ich würde alle drei [meint: die unterschiedlichen Farben].

Es zeigt sich aber auch, dass die Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Sprache innerhalb der Großgruppe weniger aktiv sind als innerhalb der Kleingruppe. In dem nachfolgenden Beispiel weiß S03 die Antwort zwar, traut sich jedoch noch nicht vor der größeren Gruppe zu sprechen. Er:sie vertraut sich jedoch S02 an, der:die S03 aktiv in das Gespräch einbindet.

- DE2B-S01: Also das ist der Geschichtsteil. Es geht um die. Und das dahinten, das sollte der brennende Himmel sein. Hier steht halt und brennt der Himmel.
 DE2B-S02: Genau und dann ist hier quasi das Land und das Meer. Und das hier ist der Steg und das sind die zwei. Leute, die wollten wir am Anfang eigentlich noch anders machen aber hatten wir keine Zeit für. Das ist das Boot was angelegt hat. Und S03 weißt du was das dahinten ist [zu S03]?
 DE2B-S03: Sandbank [tuschelt].
 DE2B-S02: Soll ich sagen? [tuschelt]
 DE2B-S03: [nickt]
 DE2B-S02: Und das ist die Sandbank mit dem gestrandeten Schiff da. Und ja genau. Ok.

Die kooperative Kleingruppenarbeit hat vor allem für Kinder mit Förderbedarf einen hohen Stellenwert, um Vertrauen aufzubauen und Selbstwirksamkeitserfahrungen nachhaltig zu stärken. Dies hat jedoch nichts mit den kognitiven Fähigkeiten zu tun, sondern mit dem Selbstbewusstsein von S03. S03 sagt nicht 'nichts', weil er:sie es nicht weiß, sondern weil er:sie sich noch nicht vor der Großgruppe traut. Es wäre fatal davon aus-

1350 Dies ist als Schüler:innenaktivierung bzw. kognitive Aktivierung zu lesen.

zugehen, dass das Zurücknehmen von S03s in der Großgruppe auf kognitives Nicht-Verstehen zurückzuführen ist. Dass es den Schüler:innen dabei nicht ausschließlich um die Darstellung kreativer Produkte geht, wird durch kritische Rückfragen deutlich. In dem konkreten Fallbeispiel räumt S04 zunächst ein, dass die Ballade noch nicht vollständig durchdrungen wurde. Das ist insofern als höchst reflexiv zu werten, da alle Schüler:innen mit der Ballade innerhalb der Reihe zum ersten Mal in Kontakt getreten sind. Es wurde auch nicht erwartet, dass die Gruppen die Ballade nach zwanzig Minuten vollständig durchdrungen haben. Daher ist es umso beachtlicher, dass S04 sich traut in der Runde zu sagen, dass noch nicht alles durchdrungen wurde. Diese Ausgangssituation führt bei S02 dazu, nach dem Anteil zu fragen. Spannend zu beobachten ist, dass S04, obgleich er:sie noch keinen Anteil benennt, an dieser Stelle von der 'Geschichte' – und nicht der 'Ballade' – spricht. S04 scheinen die Anteile indirekt bereits vertraut zu sein, auch wenn es ihm:ihr noch nicht bewusst ist. S05 hingegen benennt den Anteil explizit und beantwortet damit die Frage von S02.

- DE2B-S04: Also ich sag erstmal. Also ich glaube wir haben die Geschichte noch nicht ganz verstanden. Also ich zumindest. Nur einen Teil. Wir haben ein brennendes Boot gemacht.
- DE2B-S02: Da hat ja auch ein Boot, also der Himmel gebrannt. Aber was ist das denn für ein Anteil?
- DE2B-S05: Geschichtsanteil.
- DE2B-S02: Ok.

Ein weiteres Beispiel knüpft an die Identifikation von S05 an.¹³⁵¹ Während im vorangegangenen Kapitel bislang nur die Identifikation, ausgelöst durch das Ankleiden der Figur des verschollenen Uwe, im Fokus stand, werden im gemeinsamen Austausch der Gruppen weitere Identifikationsprozesse deutlich. S05 hat die Pappfigur nicht nur angekleidet, sondern ihr einen Namen gegeben, der von der Ballade abweicht. Nun könnte vorschnell argumentiert werden, dass die Schüler:innen die Ballade nicht verstanden haben. Im vorliegenden Beispiel wird deutlich, dass den Schüler:innen die eigene Abweichung, als Referenz auf die Ballade, bewusst ist. So betont S04, dass die Gruppe die Figur Ferdinand genannt hat. Ferdinand sei mit mehreren Menschen auf dem Boot gewesen, die es leider in der Notlage nicht geschafft hätten, sich zu retten. Ihr Ableben wird durch Murmeln als Köpfe dargestellt, die im Wasser treiben.

- DE2B-S05: Und das ist Ferdinand.
- DE2B-S04: *Wir* [sehr betont] haben ihn so genannt.
- DE2B-S06: Es brennt und diese Steine [meint: die Murmeln auf dem Foto], das sollen Köpfe sein.
- DE2B-S04: Ja, weil die anderen es nicht geschafft haben. Da war ja nicht nur er. Da sind noch Steine. Der war nicht der einzige auf dem Boot.
- DE2B-S02: Achso.
- DE2B-S05: Er [meint: die Pappfigur] hat eine Murmel als Kopf. Deshalb dachten wir, wenn wir da noch mehr Murmeln hinmachen, das sind noch mehr Menschen. Halt einfach Köpfe.

1351 Vgl. Kap. 7.1.2 und die Identifikation durch das Ankleiden der Figur.

Dass die Figurine Ferdinand für die Schüler:innen ein Mensch ist, machen sie durch den Materialitätsbezug deutlich. Die anderen ertrunkenen Schiffspassagiere haben eine Murnel als Kopf, ebenso wie Ferdinand. Die Murnel, als Kugel die basalste Form in der anatomischen und anthropologischen Auseinandersetzung, ist die Materialität für das Menschsein. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in anderen Fallbeispielen.¹³⁵² Gleichermaßen erschaffen die Schüler:innen ein Referenzsystem, das von der basalen inhaltlichen Raum-Zeit-Konstellation der Ballade ausgeht, wenn man Nis Randers auf der Ebene der *histoire*¹³⁵³ auf die wesentlichen Textprämissen Schiff/Boot, Unglück/Notlage, Mensch(en) hinunterbricht. Ferdinand erinnert an Uwe, auch er ist als Mensch in Seenot – dennoch ist es nicht Uwe. Ferdinand war nicht allein bei dem Schiffsun- glück, seine Kameraden sind ertrunken, er bangt noch um Rettung. Zentrale Textprämissen werden aufrechterhalten, aber gleichzeitig um eigene Vorstellungen angerei- chert. Die Schüler:innen transformieren damit den Text im eigenen Vorstellungssystem, lassen zentrale Raum-Zeit-Konstellationen jedoch unberührt, sodass das Referenzsys- tem der Ballade erkennbar bleibt.

In dieser Gegenüberstellung zeigt sich, ausgehend von der selbstgebauten Figurine Ferdinand, das hohe Identifikationspotenzial für die Schüler:innen. Alle Gruppenmit- glieder beziehen sich auf dieses Referenzsystem, sodass zentrale Textprämissen der Bal- lade bestehen bleiben und grundlegende Attribute des Menschseins auf der Ebene des Materials verhandelt werden. Der Kopf, der den Menschen als Menschen darstellt, und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit/Teil einer Gruppe in (sozialer) Gemeinschaft zu sein wird über die Murnel(n) verhandelt.

<i>Referenzsystem der Ballade</i>	<i>Eigenes Vorstellungssystem</i>
verschollen/allein sein ↔ Seenot ↔ Uwe ↔ Figurine Ferdinand ↔ Murnel ↔ Kopf ↔ Mensch ↔ in Gemeinschaft	↕↕
↕↕	↕↕
Angst um das eigene Leben ↔ Rettung erforderlich ↔	Leben Tod ↔ andere Menschen ↔ Murneln ↔ Köpfe

Blickt man zusätzlich auf die ausgewählten Anteile der Schüler:innen, wird deutlich, dass beide Gruppen den Geschichtsanteil ausgewählt haben. Das ist insofern interessant, da der Geschichtsanteil den vermeintlich schnellsten Zugang über zentrale Raum-Zeit-Konstellationen bietet. Bei näherer Betrachtung der Gruppen wird jedoch deutlich, dass die Gruppen im Austausch weitere Schwerpunkte legen. So bezieht sich die erste Gruppe nicht nur auf den brennenden Himmel (farbige Tücher), sondern führt diesen auch im Austausch an. Diese Darstellung des Himmels ist zwar diegetischer Teil der dargestellten Welt, rahmt jedoch gleichsam als Gedichtanteil – *discours 2*, Lyrik¹³⁵⁴ – formal das Geschehen. Die Verszeile "Und brennt der Himmel"¹³⁵⁵ kann auf unter- schiedliche Abstrakta verweisen: zum einen auf die gefährliche Wetterlage, die eine

1352 Vgl. Kap. 7.1.1; 7.1.2.

1353 Vgl. Conrad 2017, S. 32.

1354 Vgl. ebd., S. 29.

1355 Ernst 1901/1991, Strophe 2, Zeile 1.

Rettungsmission für Nis Randers nahezu unmöglich macht, zum anderen auf das zersplitterte Schiff, das möglicherweise ausbrennt¹³⁵⁶ oder dessen zersplitterte Teile wie Flammen in den Himmel ragen.

DE2B-S01: Also das ist der Geschichtesteil. Es geht um die. Und das dahinten, das sollte der brennende Himmel sein. Hier steht halt und brennt der Himmel.

Die für die Transformation ausgewählte Textzeile, auf die mit Bezug zur Ballade referiert wird, macht deutlich, dass Gedichts- und Geschichtsanteil eng miteinander verbunden sind. Zugleich bezieht sich S01 mit 'dahinten' auf den Aufbau des Fotos. Auch wenn der Filmanteil noch kein expliziter Anteil für die Schüler:innen in diesem Experiment war, wird deutlich, dass der Filmanteil (hier gelesen als filmischer Aufbau einer Szenerie) kaum zu trennen ist. Ersichtlich wird damit, dass beide Schüler:innengruppen damit im Austausch auf einem deutlich höheren Abstraktionsniveau arbeiten, als im Rahmen der Aufgabe vermutet.

7.2 Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive

In diesem Abschnitt werden das Forschungs- und Entwicklungsinteresse des zweiten Design-Experiments diskutiert und die Veränderungen des Erhebungsdesigns zum nächsten Design-Zyklus skizziert (Kap. 7.2.1; 7.2.2). Eine Synopse aller Ergebnisse und Konsequenzen/Veränderungen auf die jeweiligen Zyklen findet sich in Kap. 9.2.6, Abb. 64.

7.2.1 Forschungsperspektive

Das Design-Experiment fragt danach, wie gemeinsame und individuelle Perspektiven in dem auf Kooperation ausgelegten Lehr-Lernarrangement durch Material verhandelt werden und inwieweit gemeinsam wie und was durch Material transformiert wird.

Die dargestellten Fallbeispiele im vorangegangenen Kapitel machen verschiedene Perspektiven auf. Dabei ist zentral festzuhalten, dass insbesondere die Schüler:innen mit Förderdiagnostik in dem auf Kooperation angelegten Arrangement echte Teilhabe, selbstwirksame Erfahrungen und Anerkennung/Wertschätzung erleben. Ihre individuellen Perspektiven werden nicht nur wahrgenommen, sondern es wird ihnen gefolgt. So kann S03 Nis Randers und seine Mutter durch Holzhalbschalen darstellen und gibt wesentliche Impulse für den Bau eines Stegs.

Das dichotome Denken (die Starken/die Schwachen) ist nicht zielführend, denn es verkennt, welches Potenzial in dem:der einzelnen Schüler:in stecken kann. Es handelt sich um Zuschreibung, die auf ein überholtes Zwei-Gruppen-Denken¹³⁵⁷ rekurriert; ein fataler Kreislauf für das Vorenthalten von kulturellen Gütern. Balladen sind, in Anschluss an von der Groeben (2008; 2011) und Baumann/Müller (2016), für den inklu-

1356 Das brennende Schiff wird nicht explizit angesprochen. Verschiedene Verse referieren jedoch auf die Flammen/das Brennen. Es gelten verschiedene Lesarten dieser Passage.

1357 Vgl. Leiß 2019.

siven Raum geeignete Literatur. Gerade weil sie komplexe Gegenstände sind, bieten sie sich für dispermediale Lehr-Lernarrangements an. Das bedeutet jedoch nicht, dass Balladen aus sich heraus verständlich sind; vielmehr sind sie für *alle* Lerner:innen hochkomplexe Unterrichtsgegenstände.

In diesem Lehr-Lernarrangement bringt vor allem das Kind mit der komplexesten Förderdiagnostik (Förderschwerpunkte Lernen und Sprache) die Gruppe voran und wird von den anderen Gruppenmitgliedern als wichtiges Mitglied für die eigenen Ideen wertgeschätzt. Das Kind mit Förderdiagnostik kann, wie alle Kinder, über das Material eindeutige Raum-Zeitkonstellationen, Handlungszusammenhänge und/oder Figurenkonstellationen zum Ausdruck bringen. Dies bedeutet echte Teilhabe für S03. S03 hat eine Förderdiagnostik, die nicht dementiert werden soll, allerdings zeichnet diese Förderdiagnostik S03 auch nicht ausschließlich aus; ein Kind ist mehr als seine:ihre Förderdiagnostik.

Über das Material können die unterschiedlichen Kinder ihre individuellen Perspektiven einbringen und ihre Erlebniswelt teilen. Dies schließt an die Ergebnisse von Fornefeld (2011) an. Während Fornefeld über das Material Kindern mit komplexer Behinderung Zugang zur Literatur ermöglicht, ermöglicht das Material den Kindern mit Förderdiagnostik hier den Austausch über zentrale Textprämissen. Die Dispermedialität erlaubt es, dass alle Kinder sich innerhalb des Arrangements mit individuellen Impulsen einbringen können, die wiederum zu gemeinsamen Ausarbeitungen führen – wie bspw. Nis Randers als Kugel-Kopf oder ein Steg aus Alufolie.

Das kooperative Lehr-Lernarrangement unterstützt dabei alle Kinder auf ihrem Entwicklungsniveau. So hat ein Kind mit Förderdiagnostik Sprache eine geschützte Umgebung, um mit den anderen Kindern ins Gespräch zu kommen oder ein Kind mit komplexer Lese-Rechtschreib-Schwäche muss in der Kleingruppe keine Sorgen haben, wenn das Vorlesen nicht auf Anhieb gelingen sollte. *Jedes* Kind, unabhängig von seiner:ihrer Förderdiagnostik kann sich so einbringen. Zugleich lädt das Arrangement die Kinder zum Sprechen ein. Dies ist nicht nur für die Kinder mit etwaiger Förderdiagnostik bedeutsam, sondern für alle Kinder in einem analytischen Umgang mit dem Text. Gleichmaßen bietet diese Form der Lehr-Lernorganisation die Chance, Sozialkompetenz zu erwerben. Nur gemeinsam ist es möglich ein komplexes Foto zu erstellen. Die Schüler:innen erleben, dass in der Gruppe gemeinsam ein größeres Ganzes erarbeitet werden kann. Das bedeutet auch, andere Meinungen auszuhalten, zu akzeptieren, zu diskutieren, sich zurückzunehmen oder auf ein anderes Kind zuzuarbeiten.

Dabei überlagern sich die Ebenen des Balladeninhalts und der durch Material geprägten Transformationshandlung oftmals. So wird das zerstörte Schiff mit dem Zerschneiden der Pappe als Boot in Verbindung gebracht. Die Kugel sticht dabei besonders heraus. An verschiedenen Stellen wird deutlich, dass die Kugel, als geometrischer Körper die elementare Form des Menschseins, repräsentativ herausgearbeitet wird. Diese gemeinsame Formensprache zeigt sich nicht nur in der Darstellung der Menschen, sondern auch in der des Meeres (Tücher). Duncker/Liebers (2013) konzeptionelle Überlegungen zur spielerischen Transformation, der infantilen Tendenz leblosen Objekten Be-

deutung zuzuschreiben¹³⁵⁸, ist damit in transformativen Lehr-Lehrrangements auch an einer gemeinsamen Formensprache ausgerichtet, die allen Kinder ungesagt vertraut ist (blaues Tuch als Meer, Kugelköpfe als Menschen). Herauszustellen ist der identifikatorische und referentielle Umgang mit zentralen Textprämissen der Ballade – bei gleichzeitiger Abänderung. Dies wird am Beispiel 'Ferdinand' deutlich. Obgleich die Schüler:innen eigene Vorstellungen zu der Ballade entwickeln (Tod weiterer Besatzungsmitglieder) und einen eigenen Helden kreieren (Ferdinand), bleiben grundlegende Raum-Zeit-Semantiken der Ballade stabil (Seenot, Rettungsaktion). Dieser referenzielle Umgang erinnert an Literaturadaptionen, die sich in bestehende Kontexte einreihen *müssen*, um ein Referenzsystem aufrecht zu erhalten. So verändern Disney-Comics bspw. zentrale Textprämissen unterschiedlicher Ausgangsliteratur, behalten jedoch elementare Raum-Zeit-Konstellationen beider Referenzsysteme bei, um zu funktionieren.¹³⁵⁹ Der Kernpunkt dabei ist jedoch, dass es sich nicht einfach um eine Neufassung oder eine Adaption handelt, sondern eine hohe Identifikation bei gleichzeitiger Referenzialität vorherrscht. Sie ist den Schüler:innen bewusst. Inwieweit sich diese Beobachtung in weiteren Zyklen ausbaut, verändert oder ob es sich um einen strukturellen Einzelfall handelt, wird sich in weiteren Experimenten zeigen müssen.

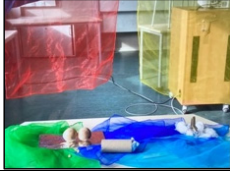

Dabei fällt, mit resümierendem Blick auf die Endprodukte der Schüler:innen, auf, dass die Gruppen, trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte, insgesamt viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Mediale Transformation bedeutet nicht, dass die Ergebnisse sich nicht auf den Text rückführen lassen. Vielmehr wird deutlich, dass sich in der transformativen Arbeit ein gemeinsamer Referenzrahmen zeigt, der als roter Faden die einzelnen Arbeiten verbindet. An dieser Stelle lässt sich sowohl an Feuser (1989; 2011 u.a.) als auch an Seitz (2006) anknüpfen. Der Gemeinsame Gegenstand der Ballade lässt sich in der Gegenüberstellung durch die Notlage/Angst bestimmen. Der gemeinsame Kern der Sache formiert sich dabei vor allem durch die Materialität selbst (z.B. Darstellung des Meeres durch Tücher, Darstellung eines Menschen durch einen Kugelkopf aus Holz oder eine Murmel).

In der folgenden Tabelle werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppen zusammengefasst (Tab. 17). Dabei geht es nicht um den Vergleich, welche Gruppe 'besser' transformiert hat, sondern um die individuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich durch die Transformation herauskristallisiert haben.

1358 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 53 f.

1359 Vgl. Marjanovic, Lucia (2011): Literaturadaptionen in Walt Disneys Lustigen Taschenbüchern. In: Eder, Barbara/Klar, Elisabeth/Reichert, Ramón (Hrsg.): Theorien des Comics. Ein Reader. Bielefeld: transcript, S. 43–60, S. 44; Lewald-Romahn 2020, S. 288. Ein Beispiel hierfür ist das Nationalepos *Kalevala*, das im Comic *Die Jagd nach der Goldmühle* verhandelt wird. Obgleich zentrale Textprämissen des Epos beibehalten werden (z.B. Raub der magischen Zaubermühle 'Sampo'), werden andere an das Enten-Universum angepasst, um innerhalb dieses Referenzsystems zu funktionieren und zu bestehen.

Tab. 17: Gruppenergebnisse in der Gegenüberstellung

	Gruppe 1	Gruppe 2
Ergebnisse		
Was? (Histoire)	Nis Randers und seine Mutter stehen auf einem Steg, ein Rettungsboot steht bereit, der Himmel brennt, in der Ferne versinkt ein Boot in den Fluten.	Der verschollene Uwe/Ferdinand ist auf dem brennenden Boot auf dem offenen Meer gefangen. Die Passagiere, die mit Uwe/Ferdinand auf dem Boot waren, sind ertrunken.
Wie? (Discours)	Nis Randers und seine Mutter – Kugeln aus Holzhalbschalen Steg – Pappe und Alufolie Boot – Klopapierrolle, gefüllt Land und Meer – grünes und blaues Tuch Brennender Himmel – rotes und gelbes Tuch Untergehendes Schiff in der Ferne – Wattebäusche, Pappestück	Uwe/Ferdinand – Murmel (Kopf), Klopapierrolle (Körper), Pappe (Hände), Haar (Watte), Kleidung (Tücher) Feuer – rotes Tuch Meer – blaue Tücher Ertrunkene Passagiere im Meer (Köpfe) – Murmeln Trümmerteile/Steine im Meer – Kirschkerne
ausgewählter Anteil	Geschichtsanteil	Geschichtsanteil
tatsächlich bearbeitete Anteile	Geschichtsanteil, Gedichtanteil, (Filmanteil)	Geschichtsanteil, (Filmanteil)
Filmbezug	Nah (Nis Randers/Mutter)/Fern (Boot), Weit	Draufsicht
Gemeinsamer Gegenstand	Sich in Seenot befinden: Nis und seine Mutter beobachten das Unglück, Uwe/Ferdinand ist in Seenot	
Kern der Sache	gemeinsame Formensprache (z.B. Blau für das Meer, die Kugel als Kopf)	

Auch wenn die produktiven Ergebnisse der Schüler:innen unterschiedlich erscheinen, ähneln sich diese auf der Ebene zentraler Textprämissen. Wie schon Design-Experiment 1 zeigt, transformieren Schüler:innen nicht 'irgendwas', sondern alle Produkte lassen einen Rekurs auf den Text zu. Dies wird maßgeblich durch eine gemeinsame Formensprache erzeugt, die einerseits von der angebotenen Materialität ausgeht (Was biete ich meinen Schüler:innen auf dem Materialisch an?) und andererseits von einem unausgesprochenen gemeinsamen Formensprachrahmen. Eben diese kulturellen Grundkonstanten verbinden sich mit zentralen Textprämissen, die auf Gemeinsamkeit schließen lassen.

Um diesen Rekurs wieder in die Gruppe hineinzuführen, ist der Austausch in der Großgruppe besonders bedeutsam. Dies knüpft an die grundlegende Struktur von Brüning/Saum (2010) an, die nebst individueller Bearbeitung sowohl den Gruppenaustausch als auch die Plenumsvorstellung hervorheben.¹³⁶⁰ Dabei hat der gruppeninterne Austausch in der kooperativen Kleingruppe eine besondere Bedeutung für die Schü-

1360 Vgl. Brüning/Saum 2010, S. 8.

ler:innen mit Förderschwerpunkt. Dieser Befund schließt nahtlos an die Studienlage zum kooperativen Lernen in heterogenen Lerngruppen¹³⁶¹ an. Innerhalb heterogener Gruppen ist jedoch nicht davon auszugehen, dass die bisher leistungsstärksten Schüler:innen (qua Notengebung) per se die wichtigsten Impulse für die Gruppe liefern. Vielmehr zeigt die Arbeit mit dem Material, dass gerade die Perspektiven aller Schüler:innen die Gruppe voran bringen.

Dass das transformative und kooperative Arrangement analytischen Austausch auf verschiedenen Ebenen bietet, wird durch das Design-Experiment 2 deutlich. Allerdings ist dieser Austausch bislang intensiver innerhalb der Kleingruppe wahrzunehmen. Es gilt daher in weiteren Experimenten besonders den Austausch in der Großgruppe in den Fokus zu nehmen.

7.2.2 Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien

Entlang der aufgestellten Design-Prinzipien erfolgte die Ableitung des Entwicklungspotenziales von Design-Zyklus II zu Design-Zyklus III. Damit wurden die Forschungsergebnisse in die Entwicklungsebene rückgeführt. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus dem Design-Experiment 2, in Abgleich mit den weiterentwickelten Design-Prinzipien, lässt sich weiteres Entwicklungspotenzial für das Lehr-Lernarrangement ableiten. Folgende Design-Prinzipien sind in die Arbeit eingebracht worden und wurden entsprechend durch das Design-Experiment 1 (Design-Zyklus II) auf den Ebenen Unterrichtskonzeption, Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmethodik weitergedacht (Kap. 6.2.2; Abb. 41). Diese Gedanken werden als Tabelle zusammengefasst (Tab. 18).

Tab. 18: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus II zu III

Unterrichtskonzeption	
#1	Inklusion: Potenzialorientierung Unterschiedlichkeit auch auf das Material anwenden
Unterrichtsgegenstand	
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang Balladen können durch die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements sinnanregend werden
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Balladen und Film Filmische Perspektive stärker einbeziehen
Unterrichtsmethodik	
#4	Lernen: Transformation u. Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung Hinzufügen der Balladenpyramide
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens Kooperative Gruppenarbeitsprozesse und Austausch

1361 Vgl. u.a. Lou et al. 1996; Gijlers/de Jong 2005; Saleh et al. 2005; Werning/Avci-Werning 2016.

Ausgehend von den Forschungsergebnissen aus dem Design-Experiment 2 lässt sich das Entwicklungspotenzial für einen weiteren Design-Zyklus ableiten und damit die Ausschärfung des Lehr-Lernarrangements, das im kommenden Design-Zyklus im Plenum getestet wird. Es hat sich gezeigt, dass unterschiedliches Material unterschiedlichen Schüler:innen Kommunikationswege eröffnen kann und dass Balladen für inklusive Lehr-Lernarrangements eine geeignete Gattung darstellen. Es gibt keinen Grund, Schüler:innen mit Förderbedarf kulturelle Güter vorzuenthalten, sondern das Arrangement (Möglichkeitsraum) muss so didaktisiert sein, dass verschiedene Kinder auf verschiedene Wege auf den Text zugreifen können. Aus diesem Grund wird sich im folgenden Design-Zyklus für ein noch breiteres Materialangebot entschieden und eine weitere kanonisierte Ballade (#1; #3).

Die filmische Ebene ist in Design-Experiment 2 noch immer performativ gedacht. Zwar wurde auf die rein auditive Ebene verzichtet, doch es handelt sich durch die fotografische Transformation noch immer um einen Performanzakt. Dass die filmische Ebene jedoch indirekt durch die Art der Darstellung der Transformationsprodukte (weit/nah, Draufsicht) und den Austausch der Schüler:innen mitgedacht wird, zeigt Design-Experiment 2. Um den filmischen Zugang und die hohe Materialität zusammenzuführen, wird sich für den filmischen Zugang Stop-Motion-/Legetrick-Technik in kooperativer Gruppensituation entschieden. Stop-Motion ist, durch die verlangsamte frames-per-second-rate (fps-rate), ideal für Arbeit mit Material, da so Veränderungen in den Einzelbildern besonders deutlich werden. Gleichzeitig fordert die filmische Arbeit die Schüler:innen auf, zusammenarbeiten zu müssen, um ein Ziel zu erreichen (#3).

Die Balladenpyramide hat sich als wertvoller Kommunikationsimpuls erwiesen, weil sie die Farben des fiBaMo-Konzepts beinhaltet. Sie fordert die Schüler:innen zum Austausch auf, wird haptisch gut angenommen und ist am analytischen Farbkonzept des fiBaMo angelehnt. Sie wird daher beibehalten. In den kommenden Experimenten erhält sie daher ein eigenes metacom-orientiertes Symbol (Abb. 48). Dabei hat das Design-Experiment gezeigt, dass die unterschiedlichen Analysebezeichnungen genutzt werden. Die rote Ebene, die Inhaltsanteile, das Rote oder der Gedichtanteil referieren letztlich auf den identischen Analyseanteil (#4). Das auf Kooperation angelegte Arrangement stärkt die Austauschstruktur. Es soll für das Plenum intensiviert werden (#5).

Diese Ebene muss insgesamt gestärkt werden, um eine gemeinsame Analysekultur zu festigen. Der Folgezyklus nimmt daher besonders diese Ebene in den Blick. Die Entwicklung des Arrangements ist mit Bezug auf die drei Ebenen des Unterrichts, der Konzeption, des Gegenstands und der Methodik, wie folgt zusammenzufassen (Abb. 49). In Abgleich mit den weiterentwickelten Design-Prinzipien wird im nächsten Design-Zyklus das Arrangement im Plenum getestet.

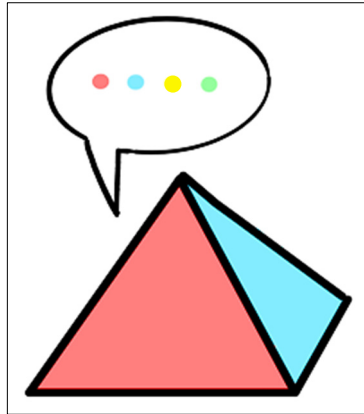


Abb. 48: Balladenpyramide (metacom-orientiertes Symbol)

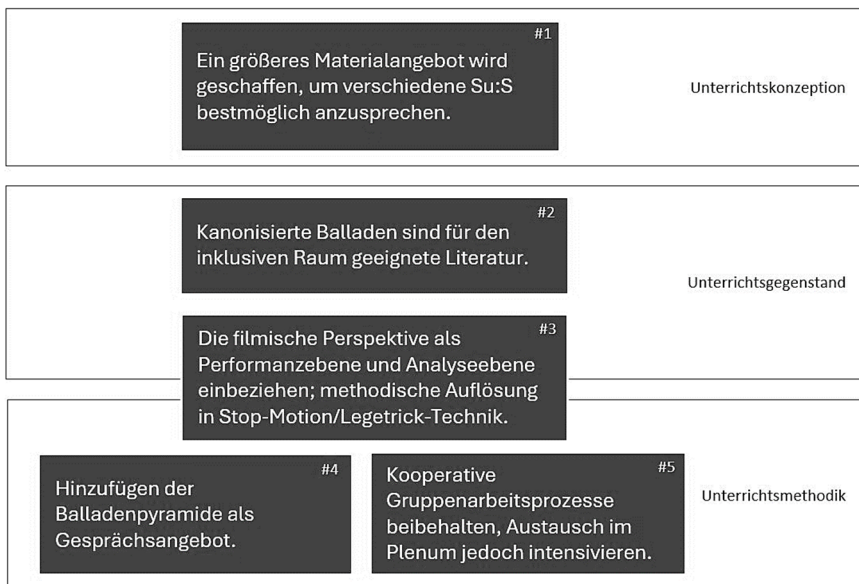


Abb. 49: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus III zu IV

8 Balladenanalyse als gemeinsame mediale Balladentransformation

Dieses Kapitel stellt das dritte und vierte Design-Experiment vor. Die Forschungsfragen der Experimente lauten: Wie wird die gemeinsame Analyseleistung bildliteral durch Material/Medien in der Austauschsituation (Plenum) dargestellt? Wie gestaltet sich die mediale Balladentransformation in und durch Material/Medien aus? Wie begründen die Schüler:innen die einzelnen Anteile? Gemeinsam ist beiden Klassenexperimenten, dass es sich um *Gruppendiskussionen* handelt. Im ersten Teil des Kapitels wird *Design-Experiment 3* dargestellt (Kap. 8.1; 8.2) und im zweiten Teil des Kapitels wird *Design-Experiment 4* dargestellt (Kap. 8.3; 8.4).

Design-Experiment 3 bezieht sich auf die Transformation der Ballade *Die Goldgräber*¹³⁶² in einen Stop-Motion-Film mittels des angebotenen Materials vom Materialtisch¹³⁶³. Die Ballade war zum Zeitpunkt der Bearbeitung noch nicht eingeführt worden und wurde nicht in Leichter Sprache gereicht. Alle Schüler:innen verfügen über basale Lese- und Schreibkompetenzen. Es wurde sich für Stop-Motion entschieden, da diese mit einem hohen Materialbezug d'accord geht. Allen Schüler:innen stand ein eigenes Tablet zur Bearbeitung zur Verfügung, gearbeitet wurde mit der App(likation) *Stop-Motion-Studio*. Für die Bearbeitung stand den Schüler:innen in den Kleingruppen eine Woche à 90 Minuten Bearbeitungszeit innerhalb der Lernzeit zur Verfügung. Dabei muss jedoch angemerkt werden, dass die Schüler:innen in dieser Zeit eigenständig entscheiden konnten, wann sie an dem Filmprojekt arbeiten wollten. Diese wochenplanbasierte Unterrichtsorganisation ist in an das Schulkonzept der Kooperationssschule angepasst und wurde, mit Bezug zu Design-Prinzip #1, bewusst ausgewählt.¹³⁶⁴ Die Schüler:innen waren mit dem fiBaMo-Konzept vertraut.¹³⁶⁵

An Design-Experiment 3 haben 14 Schüler:innen¹³⁶⁶, aufgeteilt in sechs Gruppen, teilgenommen. Zwei Schüler:innen haben eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche (S04, S05), ein:e Schüler:in hat die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen (FS SP und LE) (S14). Design-Experiment 4 umfasst 24 Schüler:innen. Vier Kinder haben eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und ein:e Schüler:in einen erhöhten Förderbedarf. Das Kind ist im Autismus-Spektrum (Autismus-Spektrum-Störung, ASS), hat den Förderschwerpunkt Emotional-Soziale-Entwicklung (FS ESE) und eine Inklusionsbegleitung.

1362 Geibel 1870/1991. Es handelt sich um eine kanonisierte Ballade, die Einzug in Lehrwerke gefunden hat.

1363 Siehe Anhang.

1364 Vgl. Kap. 4.2.3 zur Organisationsstruktur der Heliosschule und der Lernzeitorganisation.

1365 Vgl. Kap. 4.2.3; Abb. 28; 29.

1366 Größtmögliche Klassenstärke zur Zeit der Corona-Hochphase zwischen den Schulschließungen/Lockdowns.

Im Unterschied zu Design-Experiment 3 wird in 4 der Unterricht maximal geöffnet. Der filmische Zugang ist frei wählbar. Lediglich die Filmlänge wird vorgegeben (max. 3 Minuten). Ferner können die Schüler:innen frei entscheiden, mit welcher Ballade sie arbeiten möchten. Die sachanalytische Balladenauswahl wird in Kap. 4.2.4 in Bezug auf die Design-Prinzipien reflektiert.

Es wird in beiden Experimenten mit dem Vier-Farben-Stein/der Balladenpyramide¹³⁶⁷ gearbeitet. Die Balladen waren zum Zeitpunkt der Bearbeitung noch nicht eingeführt¹³⁶⁸ und wurden nicht in Leichter Sprache gereicht. Alle Schüler:innen verfügten über basale Lese- und Schreibkompetenzen. Ein Materialtisch bzw. eine Materialbox standen bereit.¹³⁶⁹

Die Ankerbeispiele und die Kategoriensysteme der Design-Experimente 3 und 4 werden in Tab. 15 und 16 dargestellt. Abb. 64 bietet eine Synopse aller Ergebnisse. Um die Anonymität der Schüler:innen auf den Fotos zu schützen, wurden die Gesichter unkenntlich gemacht und es wird auf Namensnennung verzichtet.¹³⁷⁰

8.1 Fallrekonstruktionen

Nachfolgend werden die Fallbeispiele des dritten Design-Experiments skizziert (Kap. 8.1.1; 8.1.2; 8.1.3). Das Experiment fragt, inwiefern Schüler:innen audiovisuelle Dispositive für eine (gemeinsame) Analyseleistung nutzen. Wie stellen sie ihre Positionen bildliteral und/oder mündlich begründet dar und wie nutzen sie dabei Material/Medien? Die Entwicklungsperspektive fragt zusätzlich, wie das Arrangement die Schüler:innen in der Balladenanalyse durch mediale Transformation unterstützen kann. Die Rekonstruktionen beziehen sich alle auf die Analyseleistung. Sie unterscheiden sich jedoch in der Komplexität der Analyse, ausgehend von den Auswertungskategorien (Kap. 4.2.3; Tab. 5). Das erste Kapitel bezieht sich auf die *analytische Wahrnehmung* (Kap. 8.1.1), das zweite Kapitel auf die *gemeinsame Analysekultur* (Kap. 8.1.2) und das dritte Kapitel nähert sich der Beobachtung zur *Transformation* an (Kap. 8.1.3).

8.1.1 DE3-S14: "[...] wir haben Inhalt drüber geschrieben."

Im gemeinsamen Austausch mit den Schüler:innen werden unterschiedliche Positionen in der Auswertungskategorie *Analytische Wahrnehmung* deutlich. Im gemeinsamen Gespräch mit den Schüler:innen wird die Nähe der Ballade zum Film erkennbar. Ausgehend von der Frage was zum Gedichtanteil gehören kann und wie dieser in den Film hineingebracht wurde, werden nicht nur unterschiedliche Arten des Reimens genannt, sondern auch die bildliche Darstellung rhetorischer Mittel. In diesem Beispiel merkt S03

1367 In Design-Zyklus V umbenannt. Vgl. Kap. 7.2.2.

1368 Es handelt sich um andere Lerngruppe als in den Design-Experimenten 1, 2 und 3.

1369 Siehe Anhang.

1370 Vgl. Kap. 6.1.

an, dass ein Vergleich wie 'Tag und Nacht' nicht unbedingt im Film angesprochen werden muss, er kann auch bildliteral erfolgen. Konkret heißt es "Sie hatten gegraben Tag und Nacht"¹³⁷¹. Es handelt sich streng genommen nicht um einen Vergleich, sondern vielmehr um eine Gegenüberstellung (Antithese), die gleichzeitig Bezug auf die Zeitlichkeit nimmt. Ohne auf bloße Namen für rhetorische Stilmittel zu verharren, ist deutlich hervorzuheben, dass S03 nicht nur diese sprachliche Besonderheit im Kontext des Gedichtanteils auffällt, sondern dass er:sie einen direkten Bezug zur filmischen Umsetzung verdeutlicht. Auf diese bildliterale Ebene nehmen auch S12 und S13, bei der Vorstellung ihres Films an anderer Stelle, Bezug.

DE3-S03: Vergleiche. Auch sowas wie Tag und Nacht. Das kann man ja auch einfach als Bild machen. Muss man ja gar nicht sagen.

DE3-S13: Im Film siehst du¹³⁷² das da beispielsweise, sie führen Tag und Nacht. Und irgendwann sieht man, auch wenn man ein bisschen weiter geht, dass sie [meint: die Figuren] gebräunter werden und – dann irgendwann sieht man warte gleich, da sieht man noch mal eine Gegenüberstellung mit dem Tag und der Nacht [meint: im Film]

DE3-S12: Also mit dem Wetter.

Mit Blick auf die Schüler:innenfilme wird deutlich, dass sich diese Bedeutsamkeit in einer gemeinsamen Formensprache in vielen Schüler:innenfilme wiederfindet. Tag, in der infantilen Darstellung der Sonne im Bildrand, und Nacht durch die Darstellung des Mondes (Abb. 50). Die gemeinsame Formensprache deutet darauf hin, dass Bildliteralität und die Analyse der Ballade engmaschig miteinander verzahnt sind. Transformation ist damit kein zufälliges Endprodukt, sondern zeichnet sich durch einen gemeinsamen formsprachlichen Rahmen aus. Dabei ist festzuhalten, dass ein Mehr an Materialität nicht zu unterschiedlicheren Ergebnissen führt. Der Bildaufbau ist, von sprachlich motivierten Darstellungen abgesehen, relativ ähnlich. Es kann damit festgehalten werden, dass zwar ein gemeinsamer Formensprachkonsens in den Gruppen erkennbar ist und dass auf ähnliche bzw. gleiche analytische Kategorien (hier: Gedichtanteil, Gegensatz) Bezug genommen wird, die Darstellungsweise sich jedoch bei größerer Materialauswahl und einem vorgegebenen filmischen Rahmen (hier: Stop-Motion) eher annähert als unterscheidet. Trotzdem ist hervorzuheben, dass der bedeutungsträchtige Anteil erkannt wird. Damit lässt sich zusammenfassen, dass die *histoire* innerhalb der Balladentransformation erkennbar ist (Was – Tag und Nacht), der *discours* sich bei größerer Materialauswahl bildliteral jedoch weiter annähert (Darstellungsform von Sonne und Mond).

1371 Geibel 1870/1991, Strophe 2, Vers 1.

1372 Duzen, jenseits von Ebene oder Funktion (Schüler:innen, Lernbegleiter:innen, Schulleitungsteam, usw.) ist Teil der offenen Schulkultur der Kooperationsschule.



Abb. 50: Tag und Nacht – Schüler:innenfilme

Die Anteile werden von den Schüler:innen in ihrer Darstellung aufgenommen und für die Strukturierung ihrer Darstellung verwendet. Dabei wird die Vielfalt der Anteile deutlich. So ist für S08 bedeutsam, welche Farben die ersten drei Anteile haben. S08 erklärt alle Anteile anhand von Beispielen. Lediglich der Filmanteil wird von S08 noch nicht eingebracht. S01 reagiert auf diese analytische Darstellung und ergänzt, indem er: sie die überraschende Schlusswendung als Merkmal von verschiedenen Texten benennt. Auch wenn der Filmanteil nicht explizit genannt wird, anders als die anderen drei Teile, ist er indirekt bedeutsam für diese analytisch motivierte Argumentationsstruktur.

DE3-S08: Genau – und der *rote Anteil* halt, da haben wir einmal als prägendes Ereignis, den Morgen und die Pointe [spricht es 'Peunte' aus] – Genau, der Goldfund ist da, wo die das Gold halt finden, der Morgen wo die den umbringen, das Messer in den Bauch rammen und die Pointe [spricht es richtig aus] ist da, wo die beiden, die Mörder, die ihn sozusagen getötet hat, wo die dann auch halt sterben, genau, die handelnden Figuren sind Tom, Will und Sam – soll ich die Pointe noch erklären, was das ist? – Also das ist etwas, was unerwartet passiert. Also was keiner erwartet hat so. Dann dieser *blaue Anteil*, also der *Gedichtsanteil*, also es gibt Verse, das sind Stro – also Zeilen und vier davon sind halt eine Strophe. Und unsere Gegenüberstellung ist Tag und Nacht – Achso und das mit dem Paarreim von diesen Versen halt die letzten Wörter.

Und der *gelbe Anteil* ist Monolog und Dialog. Im Monolog haben wir Vers dreißig bis zweiunddreißig im Text und da redet halt eine Person. Und Dialog da reden zwei Personen, da haben wir Sprechblasen. Ja genau, das war es halt. Ach ja, genau und es gibt den Paarreim, den Kreuzreim und den umarmenden Reim.

- DE3-S01: Ich fand den Film gut, also auch sehr gut, dass ihr das mit dem, wie heißt das, mit dem Text gemacht habt und mit den Figuren, das fand ich ganz schön. Und das war ganz lustig. Und was ich noch sagen wollte. Pointe ist nicht nur bei Filmen oder so wie da. Sondern auch bei Witzen oder so.

Dabei fällt insgesamt auf, dass die Anteile nicht einfach nur genannt oder auswendig vorgetragen, sondern mit verschiedenen Analyse kategorien verbunden werden. So macht S05 deutlich, dass der Geschichtsanteil elementar für das Erzählte ist. S12 ergänzt in seiner:ihrer Darstellung, den Monolog und den Dialog und benennt die Unterhaltung bzw. die Reden der Figuren als Beispiel für dieses Textanalysekriterium. S09 verbindet in seiner:ihrer Darstellung den dramatischen Anteil mit der Filmmusik.

- DE3-S05: Also ich fand bei dem Geschichtsanteil, was so erzählt wird was ich so verstanden habe. Sozusagen wie das so aufgebaut worden ist. Und ich fand auch gut, dass ihr so – das die [meint: die Figuren] bei Begriffen manchmal so in der Luft waren. So zum Beispiel tanzen, das war ja nicht irgendwie zugeordnet oder so. Es war einfach so und das fand ich eigentlich ganz gut. Dass da geschrieben wird wer das sagt.

- DE3-S12: Also der Theateranteil ist ja eigentlich, dass man hier so Monolog und Dialog sieht, also Personen einzeln ja quasi und sagen was die dazu denken und was denen dazu einfällt aber auch hier unterhalten sich die beiden ja und reden, wie die das machen wollen. Und am Ende redet der Sam ja auch noch mal und sagt, was er getan hat.

- DE3-S09: Ich fand den voll gut. Vor allem beim dramatischen Teil, da hat man ja auch gesehen mit der Musik und so, dass das jetzt dramatisch wird. Voll gut.

Deutlich hervorzuheben ist, dass Schüler:innen hier mit bildungssprachlichen Mitteln des Deutschunterrichts (z.B. erzählen, Monolog) sicher umgehen und diese mit sinnhaften Anteilen in ihrer sprachlichen Analyse verknüpfen. Dies unterscheidet die mündlich vorgetragene Analyse mittels der farblich markierten Anteile deutlich von schriftlichen Aussagen wie 'Das Gedicht handelt von' oder sinnentleerte Aussagen wie 'In Zeile drei steht eine Metapher'. Gleichermäßen kann jedes Kind auf die sprachliche Analyse durch die Anteilsebenen zugreifen. Der 'rote' Anteil darf neben dem Gedichtanteil und der Epik stehen. Die Darstellung der Sprechblase nimmt in der Darstellung von raum-zeitlichen Inhaltsprämissen eine besondere Rolle ein. Als Gestaltungsmittel ist sie vielen Schüler:innen durch populärkulturelle Bezugnahme (z.B. Manga) bekannt.¹³⁷³ Die Sprechblase findet in mehrere Schüler:innenfilme Eingang und wird in ähnlichen Situationen zum Ausdrucksmittel. So wird sie zur Möglichkeit, elementare Handlungsbausteine zu repräsentieren. Auffällig dabei ist, dass auch konkrete Verszeilen oder Abwandlungen von Versen

1373 Die Sprechblase ist mitnichten frei von Darstellungskonventionen. Siehe hierzu weiterführend Packard, Stephan (2006): *Anatomie eines Comics* (Münchener Komparatistische Studien, Bd. 9). Göttingen: Wallstein; Dittmar, Jakob F. (2011): *Comic-Analyse*. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.

eingetragen werden: "Und mischt' euch tödliches Gift in den Wein!"¹³⁷⁴. Dabei wird der Sprechduktus der Ballade übernommen: '(Ihr merket (es nicht)' – ähnlich zu '(Ich) mischte (euch)'. Durch die distanziert wirkende Formulierung im Präteritum, und nicht etwa im Perfekt (ich habe euch Gift in den Wein gemischt), wird eine affektiert wirkende Distanz und eine fast antiquierte Gesprächssituation erzeugt. Obgleich es sich um eine monologisierte, und damit dem *discours 3* – Dramatik¹³⁷⁵ zugeordnete Ebene handelt, lässt sich die sprachliche Wirkung des "formalen Korsett[s]"¹³⁷⁶ des *discours 1* – Lyrik¹³⁷⁷ nicht leugnen. Die Sprechblase wird zudem für Onomatopoetika eingesetzt. So realisieren verschiedene Gruppen, durch zusätzliche Nutzung des Ausrufungszeichens (!) mit einem 'Hijja!!!' den Hieb, um zu zeigen, dass Sam mit einem Messer erstochen wird. Durch ein 'arrgh!' werden die letzten Minuten des vergifteten Goldgräbers repräsentiert.



Abb. 51: Sprechblasen – Schüler:innenfilme

1374 Geibel 1870/1991, Strophe 16, Vers 4.

1375 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1376 Conrad 2014, S. 66 et passim.

1377 Vgl. ebd.; Conrad 2017; Abb. 10.

Besonders spannend ist dabei der non-verbale Einsatz einer grafischen Sprechblase. In Abb. 51 (unteres Bild) wird deutlich, dass die Gruppe keinen Text einfügt, sondern Goldstücke in einer Sprechblase. Obgleich kein Text realisiert wird, wird dem:der Betrachter:in ohne Worte deutlich, was die Figuren sagen wollen.¹³⁷⁸ Es ist nicht einfach nur Gold, was in die Sprechblase eingefügt wurde, sondern der zentrale Balladeninhalt.

DE3-S14: Den Inhalt haben wir da drüber geschrieben – ich hab gesagt, wir haben Inhalt drüber geschrieben.

Damit nimmt S14 Bezug auf Handlung innerhalb der dargestellten Welt – *histoire*¹³⁷⁹. Das Gold ist die unmittelbare Textrahmung, um die Handlungsfolge der Ballade logisch zu begründen: Aufbrechen – Gold finden – Goldfund (gold rush)¹³⁸⁰ – Tod durch Neid um das Gold. S14 hat auch eine Förderdiagnostik (FS LE und SP), es ist S14 jedoch bewusst, *was* in der Sprechblase steht und welche Dimension dieser Baustein einnimmt. S14 kann damit zwischen obligatorischen Textprämissen (Gold als roter Faden der Ballade, Grund der Reise) und fakultativen Textinformationen (Mord durch Messerstich, auch möglich wäre ein Mord durch Erschlagen) unterscheiden. Die Sprechblase ohne Worte, die ihrerseits durch den Comic strukturell eng mit dem Film verwandt ist, verbindet somit das *Was* (*histoire*) und das *Wie* (*discours*) in einem bildliteralen Konstrukt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Schüler:innen in diesem Arrangement differenzsensibel arbeiten. Der Zugang zu diesem Schüler:innenfilm wäre auch für Kinder möglich, die keine oder nur rudimentäre schriftsprachliche Kenntnisse haben.

discours ↔ Materialität ↔ Gold in der Sprechblase ↔ Sprechblase ↔ *histoire* ↔ Geschehen des Goldfunds

8.1.2 DE3-S13: "Und das zeigt auch, dass es kein Gut und Böse gibt."

Innerhalb des Austauschs werden komplexere Beobachtungen deutlich, die unter der induktiv gebildeten Kategorie *Analysekultur* vereint werden. Diese Fallbeispiele zeichnen sich nicht nur durch die Nennung oder Bezugnahme auf Anteile aus, sondern durch ein Mit-Teilen und Miteinander-Teilen von komplexeren (Analyse-)Prozessen, die eine Ressource für die gesamte Lerngruppe darstellen.

Im ersten Fallbeispiel macht Schüler:in S03 in Bezug auf ihren Film deutlich, dass der Spannungsbogen sowohl aus Sicht des Gedichts- als auch aus Sicht des Theateranteils diskutiert werden kann. Zwar kann er tradiert dramatisch gelesen werden, wenn sein grundlegender Aufbau als Freytag'scher Bogen (Exposition, Peripetie, retardierendes Moment, Lösung) im Fokus steht, aber ebenso ist er Teil einer narrativen (bzw. filmischen) Handlungslogik. Um Spannung in einer Ballade zu erzeugen, muss ein Inhalt erzählt werden. Es wird für Transparenz plädiert und ein offenes Gattungsverständnis

1378 Non-verbale Kommunikation im Comic. Siehe hierzu weiterführend das Beispiel von Flöthmann, Frank (2013): Grimms Märchen ohne Worte. Köln: DuMont.

1379 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

1380 Der Text kann im Diskurs des Goldrausches/gold rush (18./19. Jahrhundert) gelesen werden.

nis, ausgehend von Conrads (2014; 2017) Auffassung zur Relation der Ebenen. Eben diese Beobachtung macht S03 und teilt diese mit der Gruppe. Eine ähnliche Beobachtung macht S12.

DE3-S03: Also der Theateranteil ist bei uns die Dialoge, dass die miteinander sprechen, dass auch was erzählt wird sozusagen. Genau – dass die halt miteinander sprechen. Also wir wussten halt nicht, ob der Spannungsbogen jetzt zum Theateranteil oder zum Geschichtsanteil gehört. Das kann ja bei beiden so sein. Deshalb haben wir das jetzt bei beiden gesagt.

DE3-S12: Also für mich ist auch der Geschichtsanteil einer der wichtigsten Sachen, weil da niemand dabei sein, würde die Geschichte ja keinen Sinn machen. Jetzt auch ohne, dass man keinen Ton hat, würde man die Ballade trotzdem richtig verstehen. Und sonst aber noch der Theateranteil, da haben wir schon ziemlich viel drüber geredet. Weil wenn wirklich nur erzählt würde, aber wenn die reden, dann würde da keine Spannung mehr sein.

Während S03 seinen:ihren Film diskutiert, geht es S12 darum, die Bedeutsamkeit eines Anteils reflexiv hervorzuheben. Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen (S03 hat eine Förderdiagnostik – Lese-Rechtschreib-Schwäche – und ist anderthalb Notenstufen unter S12 eingeschätzt worden) hat keinen Einfluss auf diese Beobachtung. Das Arrangement erlaubt unterschiedlichen Kindern, zu gleich guten Ergebnissen zu kommen. Gleichzeitig zeigt es, dass binäre Vorannahmen oder Einteilungen wie 'die Starken/die Schwachen (Schüler:innen)' zu keinem Ergebnis führen. In dieser Fallrekonstruktion wird deutlich, dass S12 über die Verbindungen von Geschichts- und Theateranteil, nachdenkt und durch die Bezugnahme auf den Charakter S13 den Weg ebnet, über die Komplexität von gutem und bösem Verhalten nachzudenken.

DE3-S12: Aber ich glaube, dass das sowohl zum Geschichtsteil, das gehört ja schon zur Geschichte, aber auch ein bisschen zum Theateranteil. Weil das ist ja schon – das ist ja schon quasi was letztendlich dargestellt wird. Wie die sich verhalten, was der Charakter ist.

DE3-S13: Und das zeigt auch, dass es kein Gut und Böse gibt. – Sondern, dass Menschen zu guten und zu schlechten Taten fähig sind. Manche halt mehr als die anderen, aber jeder hat schon mal etwas Gutes und etwas Böses gemacht.

Die Substanz der Ballade, die Gier um Gold und die damit verbundenen Frage nach Moral, Freundschaft und gutem bzw. schlechten Verhalten, werden von S13 konzentriert. Er:sie erkennt, dass jeder Mensch beide Pole in sich vereint. Mensch sein bedeutet nicht nur, gut oder nur schlecht zu sein. Diese Erkenntnis ist keine Paraphrase, sondern Teil einer Menschheitskulturgeschichte. An dieser Stelle wird der Anspruch der Arbeit, eine Balladenkulturdidaktik zu entwickeln, deutlich. S13 zeigt nicht nur komplexe Urteilskompetenz, sondern denkt sich auch in die literarische Figur des Will hinein. Dabei stellt S13 fest, dass, auch wenn der Plan, Sam zu töten und das Gold durch zwei zu teilen erfolgreich gewesen wäre, die Figur Will wahrscheinlich noch gieriger geworden wäre und auch Tom getötet hätte. S13 urteilt über die Figur, indem er:sie eine individuelle Ausgangssituation für die Ballade beschreibt.

DE3-S13: Ich glaube, wahrscheinlich hätte der Will den Roten oder andersrum dann auch getötet, weil der noch wahnsinniger werden würde. Weil dann würde der sagen, wenn ich das Gold teilen würde – dann hätte ich extrem viel, dann könnte ich mir sogar ein Haus kaufen! Aber ich glaube, der hätte danach den anderen auch abgemurkst. Ja.

(alternative Realität) tötet auch noch Tom ↔ tötet Sam ↔ **Will (gierig)** ↔ tötet Sam ↔ stirbt durch Gift (Ballade)

Eine ähnliche Beobachtung zeigt sich in einem weiteren Fallbeispiel. Auf die Rückfrage, was besonders spannend an dem eigenen Film war, antwortet S14 mit einer inhaltlichen Prämisse der Ballade – dem Goldfund (*histoire I*¹³⁸¹). Dabei handelt es sich nicht um irgendeine Textstelle, sondern *die* Textstelle, die alle weiteren bedingt. S14 hat eine Förderdiagnostik (FS S und LE), die in der konkreten Äußerungssituation deutlich wird. Auf der Ebene des 'Was' wird ersichtlich, dass S14 die zentrale Textprämisse erkennt. S12 fasst zusammen, dass ohne den Goldfund alle anderen Handlungen nicht hätten passieren können. Die Schüler:innen erfassen dadurch gemeinsam die logische Handlungsabfolge.

DE3-S12: Soll ich dir noch mal die Seite zeigen, mit den Anteilen?

DE3-S14: Nein [bestimmt] – auf einer Seite [sic!] werden die auch reich, deswegen feiern sie auch eine Party, ja! Mit Wein, mit Torte.

DE3-S12: Aber trotzdem verlieren sie ihre Freunde.

DE3-L02: Und was fandest du besonders spannend?

DE3-S14: Meinst du an dem Film?

DE3-L02: Ja.

DE3-S14: Wo die das [sic!] Schatz gefunden haben. Das fand ich spannend.

DE3-L02: Spannend! Im Grunde viele verschiedene kleine, ja, Höhepunkte, die finden was –

DE3-S12: Und ohne dass das wäre, würden die restlichen Momente ja gar nicht passieren. Da würden die niemanden töten.

Die gemeinsame Austauschsituation führt zu komplexen Analysesituationen, die weit über das Erkennen von Analysekatgeorien hinaus geht. Reich sein wird in dieser Situation doppelt gelesen – reich durch Gold werden, aber der Reichtum der Freundschaft wird eingebüßt. Die Schüler:innen teilen ihr Wissen mit der Gruppe und geben Wissen in die Gruppe hinein. Sie sprechen nicht nur gemeinsam über die Ballade, sondern sie entwickeln zusammen komplexe analytische Perspektiven auf den Text, in einer gemeinsamen Analysekultur, statt in einer Einzelbearbeitungssituation nur lose Informationen wie die Anzahl der Vers oder Strophe abzuzählen.

Goldfund (Schatz) → Feier (Wein, Torte) → Erlangen des Reichtums (monetär) → Verlieren des Reichtums (Freundschaft)

1381 Vgl. Conrad 2014; 2017; Abb. 10.

8.1.3 DE3-S06: "Aber es hat auch keiner gesagt, dass das Menschen sind."

Im letzten Experiment wurde bereits eine hohe Identifikation mit der Materialität und dem Prozess herausgestellt.¹³⁸² Im dritten Design-Experiment wird diese Position durch die induktiv gebildete Auswertungskategorie *Transformation* erweitert. Es werden nicht mehr allein Textstellen identifiziert, die auf eine identifikatorische Vorstellungsentwicklung bei gleichzeitiger Veränderung im Balladen-Referenzsystem, sondern gleichzeitig Textstellen, die das Referenzsystem der Ballade berücksichtigen und zusätzlich, durch die Veränderung, einen komplexen (gesellschaftlichen) Sachverhalt einbringen. Nachfolgend werden zwei Fälle rekonstruiert.

Im ersten Beispiel transformiert die Gruppe die ausgewählte Ballade durch Veränderung der Figuren. Statt Menschen darzustellen, nutzt die Gruppe anthropomorphe Hunde-Darstellungen aus Holzhalbschalen (Abb. 52). Die Hunde agieren wie die Goldgräber und lassen sich durch unterschiedliche Nasenfarben unterscheiden. Anthropomorphismus als solches ist weder außergewöhnlich noch ein Novum. Die Darstellung von Tieren, die wie Menschen agieren, greift weit in den kulturwissenschaftlichen Diskurs verschiedener Disziplinen und hat eine lange Traditionslinie in verschiedenen Medien (z.B. Fabeln, Illustrationen, Comics, Film).¹³⁸³ Interessant ist allerdings nicht, dass Goldgräber als Hunde agieren, sondern die Kritik am Text von S06 auf die Rückfrage, dass an keiner Stelle in der Ballade erwähnt wird, dass die Goldgräber keine Hunde seien. S06 begründet die Gestaltungsentscheidung mit einer umgekehrten Logik: An keiner Stelle wird in der Ballade erwähnt, dass die handelnden Figuren Menschen sind.

DE3-S01: In der Ballade wurde nie gesagt, dass das Hunde sind.

DE3-S06: Aber es hat auch keiner gesagt, dass das Menschen sind.

Sowohl Schüler:in S01 als auch Schüler:in S06 haben mit ihren Aussagen recht. In der Ballade wird nicht expliziert, dass die Goldgräber Menschen sind. Beschriebene Körperteile, wie Lippen oder die Stirn¹³⁸⁴, können auch auf anthropomorphe Wesen hinweisen. Dass die Ballade letztlich unter historischen Gesichtspunkten des (amerikanischen bzw. kanadischen) Goldrausches (gold rush) gelesen wird, ist eine Vorstellung, die an den Text herangetragen wird. Das betrifft auch die selbstverständliche Lesart des Mensch-Seins. S06 dekonstruiert diese Selbstverständlichkeit, indem er:sie diese auf der Metaebene infrage stellt. Bei gleichzeitiger Referenz auf die Ballade werden die Figuren kritisch betrachtet und dekonstruiert. Dieses Detail würde in der reinen Betrachtung des Produkts, ohne entsprechenden Austausch und Diskussion der Schüler:innen, übersehen werden. Ferner ist die Materialität der Hunde herauszustellen. Sie wurden, ähnlich wie vergleichbare Darstellungen von Menschen, aus Holzhalbschalen/Halbkugeln geformt.

1382 Vgl. Kap. 7.1.2.

1383 Beispielhaft wird an dieser Stelle die Fabel genannt, die auch künstlerische Umsetzung findet (z.B. Aesops Fabeln, Illustration von *Reinecke Fuchs* von Wilhelm von Kaulbach aus dem 19. Jahrhundert). Ferner finden anthropomorphe Darstellungen bis heute großen Anklang in populärkulturellen Darstellungen (z.B. Donald Duck, Paw Patrol).

1384 Vgl. Geibel 1870/1991, Strophe 5, Vers 4; Strophe 12, Vers 4.

An verschiedenen Stellen wurde bereits angemerkt, dass vor allem die geometrische Basisform der Kugel eine Form ist, die das Menschsein als Kopf darstellt. Die Hunde sind damit in direkter Referenz auf den Menschen zu verstehen. Die Farben der Nasen der Hunde, in Abb. 52 verweisen zudem auf die Farben des fiBaMo-Modells (rot, gelb, blau). Die allgemeine Formensprache (Holzkugel für den Kopf oder blaue Tücher für das Meer) verschmilzt mit dem Modell selbst.

Holzkugel-Halbschale ↔ Hund ↔ **Die Goldgräber/literarische Figuren** ↔ Mensch ↔ Kopf



Abb. 52: Die Goldgräber – Hunde



Abb. 53: Gendersensible Darstellung der Goldgräber

Die Beobachtung zu der komplexen Transformation wird auch im zweiten Fallbeispiel deutlich. Die Gruppe verändert das Geschlecht der Figuren, sofern an dieser Stelle davon ausgegangen wird, dass es sich um Menschen handelt, und stellen diese gendersensibel dar (Abb. 53). Dabei geht es der Gruppe nicht nur darum, Kritik daran zu üben, dass die Ballade von männlich gelesenen Figuren dominiert wird. Insofern referieren sie auf einen gendersensiblen Diskurs. Dies wird durch eine Nachfrage von S13 deutlich.

S13 bringt einen Vorschlag für einen weiblichen Vornamen ein, der auf eine dichotome Auffassung schließen lässt. S10 unterbricht diese Darstellung, dass genau diese Dichotomie in der Darstellung nicht von der Gruppe beabsichtigt ist.

DE3-S10: Die drei Figuren haben alle kein Geschlecht. Die sind alle, also –

DE3-S11: Wie soll ich das denn erklären?

DE3-S05: Das war euch so wichtig?

DE3-S10: Ja, die [meint: die Geschlechter] sind nicht zugeordnet. Weil das sind nur Männer in der Ballade und da haben wir gesagt, ne wollen wir nicht.

DE3-S13: Also, halt, hättet ihr, weil diese sieht ja eher aus wie eine Frau und diese eher aus wie ein Mann. Vielleicht hätte man die Samantha nennen können und den Tom und den –

DE3-S10: Nein, das soll ja nicht –

S10 ist sich damit nicht nur bewusst, dass die Figuren *nicht* als männlich gelesen dargestellt werden sollen, denn sie sollen keinem binären Geschlechterverständnis entsprechen. Damit referiert die Gruppe geschlechtssensibel auf Grundfragen im LGBTQ+-Diskurs und verschiedene Diskussionsstränge um Frauen- und Geschlechterforschung und gesellschaftliche Konstruktionsfragen. Ebenso wie beim Fallbeispiel mit den anthropomorphen Hunden wird deutlich, dass die Schüler:innen keine raum-zeitlichen Textprämissen verändern. Was erzählt wird, bleibt identisch zur Ausgangsballade (*histoire*) – Sam stirbt am Ende der Ballade. Gleichzeitig entsteht jedoch eine weitere Erzählebene, hier am Beispiel des Genderdiskurses. Beiden Transformationen ist gemein, dass dadurch ein *paralleler Erzählraum* entsteht.

Conrad (2014) diskutiert bereits, in Anlehnung an Foucault, den *Grenzraum* – einen (Erzähl-)Raum, der weder für die Leser:innen, noch für die Figuren selbst wahrnehmbar ist – an.¹³⁸⁵ Es handelt sich um eine parallele Lesart der Ballade, die neben einer ersten Lesart besteht und die sich durch den Prozess erschließt. Diese Lesart wird erst durch Diskussion aller vier Anteile der Ballade in einer materialbezogenen filmischen Auflösung (*discours 4*) deutlich.

Was wird erzählt? (<i>histoire</i>) ↔ Die Goldgräber: Die Figur Sam stirbt am Ende der Ballade	} Auflösung über: Film (<i>discours 4</i>), Material und Austausch
(Simultaner) Grenzraum: Was wird erzählt? (<i>histoire</i>) ↔ Die Goldgräber: Gender-Diskurs, diversitätssensible Kritik	

8.2 Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive

Im Folgenden werden das Forschungs- und Entwicklungsinteresse des dritten Design-Experiments skizziert und die Veränderungen und Verbindungslinien zum nächsten Design-Zyklus dargelegt (Kap. 8.2.1; 8.2.2).

1385 Vgl. Conrad 2014, S. 60 et passim.

8.2.1 Forschungsperspektive

Bezüglich der *analytischen Wahrnehmung* wird deutlich, dass die aufgestellten Anteile den Schüler:innen eine Struktur bieten, individuelle Wahrnehmungen mitzuteilen bzw. diese als Einladung zu nutzen, auf Äußerungsebenen von anderen Schüler:innen zu reagieren. Das dispermediale Unterrichtsarrangement erlaubt das prismatische Aufbrechen über den Unterrichtsgegenstand. Auch die Balladenanalyse selbst ist ein Momentum dieses Aufbrechens und muss verschiedenen Schüler:innen verschiedene Zugriffsmöglichkeiten bieten. Dies zeigt sich in verschiedenen sprachlichen Äußerungen zur Analyse: der rote Anteil, der Gedichtanteil und die Epik.

Davon profitieren alle Schüler:innen. Dies wird daran deutlich, dass sowohl ein:e Schüler:in mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) als auch ein:e Schüler:in mit zwei Förderschwerpunkten (FS LE und SP) erheblich zum Gruppenerfolg beitragen. Das Arrangement ist nicht im Vorfeld auf 'die' (vermeintlich) Starken ausgelegt, sondern erlaubt allen Schüler:innen einen Beitrag. Das Kind mit den Förderschwerpunkten hat zwar sprachliche Hürden und muss auf der Äußerungsebene noch unterstützt werden, es folgt jedoch auf seinem:ihrer Entwicklungsniveau kognitiv genauso wie andere Kinder.

Die Anteile werden dabei nicht nur genannt, sondern sinnig mit diversen Analyse-kategorien verbunden. Bedeutungsträchtig ist vor allem, dass hier Verknüpfungen entstehen und nicht allein Fachbegriffe paraphrasiert oder reproduziert, sondern die Anteile miteinander verknüpft werden, um die Ballade als "metatextuelle[n] Hybridtext"¹³⁸⁶ wahrnehmen zu können. Die latente Dominanz der drei Anteile (Epik, Lyrik und Dramatik) kann damit erklärt werden, dass die Schüler:innen, mit Blick in die Kernlehrpläne, wesentlich häufiger mit diesen in Berührung kommen und der Film insgesamt eine untergeordnete Stellung hat. Nichtsdestoweniger ist zu diskutieren, dass der Filmanteil auf der Ebene der analytischen Wahrnehmung insgesamt noch ausbaufähig ist. Anders als bei den anderen wird auf diesen Anteil eher indirekt Bezug genommen. Das zeigt sich auch in den Schüler:innenprodukten. Die Bezugnahme auf den Comic ist in enger Verwandtschaft zum Film zu lesen. Besonders spannend dabei sind non-verbale Sprechblasen, die ohne sprachliche Äußerungen auskommen und sich nur über verbildlichten Inhalt der Materialität (Gold aus Moosgummi) präsentieren. Die Sprechblase vereint damit *histoire* (Goldfund) und *discours* (Materialität, um den Goldfund in der Sprechblase erzählbar zu machen).

Die Wahrnehmung der Ballade als "metatextueller Hybridtext"¹³⁸⁷ wird in der Betrachtung komplexerer analytischer Leistungen, die auf eine gemeinsame Analysekultur schließen lassen, deutlich. Es zeigt sich, dass im gemeinsamen Gespräch tiefere Strukturen der Ballade erschlossen werden als in einer Einzelsituation. Die Schüler:innen geben durch Wortmeldungen Impulse, die andere Schüler:innen wiederum befruchten. Sie teilen ihre Erkenntnisse nicht nur, sondern verknüpfen Inhalte miteinander. Der:die

1386 Vgl. ebd., S. 46 f.

1387 Vgl. ebd.

Schüler:in mit komplexester Förderdiagnostik (FS LE und SP) bringt dabei das inhaltlich prägnanteste Handlungsmoment ein, das als Schlüsselmoment alle weiteren bedingt.

Das, was für Spinner (2006c) das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren ist und bei Abraham (2015) unter Individuation aufgeführt wird, wird dabei deutlich. Die Figuren werden nicht lose aufgezählt, sondern in der Diskussion weitergedacht und eingeschätzt. Es zeigen sich eine Urteilskompetenz im gemeinsamen Analysegespräch (Wie hätte die Figur handeln können?) und Diskussionspunkte von hochkomplexen Kulturfragen (Narrativ von Gut/Böse). Das *Mit-Teilen* von Informationen ist somit eng mit dem *Voneinander Lernen* verbunden. Die Relation der Anteile der Ballade zeigt sich damit nicht allein in der Struktur der Gattung, sondern auch im Umgang mit ihr. Sie ergibt sich durch die verschiedenen Impulse, auf die unterschiedliche Schüler:innen divers reagieren. Dadurch, dass die Schüler:innen diese Bedeutungsebene erreichen, wird das kulturelle Lernen deutlich. Es zeigt, dass das Lernen mit und über Balladen ein kultureller Lehr-Lernprozess ist. Damit wird klar, dass binäre Vorannahmen wie 'die Starken/die Schwachen' weder zielführend noch bildungsgerecht sind und die Ballade für alle Kinder ein Kristallisationspunkt für hochkomplexe und urteilsbezogene Analysemente sein kann. Statt (schriftlich) einzeln gegeneinander zu analysieren, werden im Miteinander tiefere Sinnebenen erreicht, die wiederum in die Gruppe rückgeführt werden. Wissen mit anderen teilen zu können und zu wollen zeigt sich hier im Klassenraum als Mikrokosmos des gesellschaftlich-demokratischen Miteinanders, als Raum einer gemeinsamen Analysekultur. Diese kann als ein Aufeinandertreffen von höchst privaten und individuellen Möglichkeitsräumen betrachtet werden. Im Austausch beider Möglichkeitsräume (Mikro-Ebene) entsteht eine "Synergetik"¹³⁸⁸ für einen gemeinsamen Möglichkeitsraum (Meso-Ebene).¹³⁸⁹ Der Klassenraum wird zum gemeinsamen Raum (Makro-Ebene), den alle Schüler:innen durch ihre individuellen Räume weiterentwickeln.

Diese Beobachtung verdichtet sich in der Betrachtung der höchsten analytischen Komplexitätsstufe, die mit der medialen *Transformation* eingebracht wurde. In den Fallbeispielen wird deutlich, dass diese Transformation über die von Duncker/Lieber (2013) beschriebene Tendenz, hinausgeht.¹³⁹⁰ Bei gleichzeitiger Referenz auf die zentralen Raum- und Zeitprämissen der Ballade wird ein Anteil verändert, sodass es zu einer kritischen Betrachtung führt. Die Schüler:innen verändern nicht nur die Figuren der Ballade zu anthropomorphen Hunden, sondern sie hinterfragen, warum die Figuren in der Ballade Menschen sein müssen – sie transformieren und dekonstruieren die Ballade. Die gemeinsame Formensprache (Kugel- [Hunde-]Kopf) deutet weiter darauf hin, dass Bildliteralität und die Analyse der Ballade miteinander verzahnt sind. Transformation ist

1388 Feuser 2013a, S. 289.

1389 Vgl. Feuser 2013b, S. 289; Kap. 3.1.

1390 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 54.

damit kein zufälliges Endprodukt, sondern zeichnet sich durch einen gemeinsamen formensprachlichen Rahmen aus.

Gleichzeitig entsteht eine Erzählebene, die mit dem Begriff des *simultanen Grenzraums* – in Anlehnung an Conrads (2014) Grenzraum – beschrieben wird. Im Austausch offenbart sich der Grenzraum, der als konstruierter Möglichkeitsraum eine kritische Perspektive auf die Ballade wirft. Die Schüler:innen erzählen nicht nur die Ballade, sondern sie nehmen simultan Kritik an ihr, indem sie das Geschlecht der Figuren verändern und Bezug auf den LGBTQ+-Diskurs nehmen. Sie adaptieren die Ballade nicht einfach, denn das Endprodukt würde diese Simultanität nicht greifen, sondern offenbaren diesen heimlichen Grenzraum durch den Austausch. Es gibt somit eine simultane *histoire 2* als Grenzraum, die sich in der Materialität, der Bezugnahme auf den Film (als *discours 4*), offenbart und durch Austausch mit anderen deutlich wird. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass mehr Material/Materialität dabei auch nicht zu mehr Verschiedenheit führt. Zwar ist positiv hervorzuheben, dass es einen gemeinsamen Formensprachrahmen in der Bildliteralität gibt, allerdings scheint der Rahmen, Stop-Motion als filmischer Performanzakt für die Balladentransformation, der Ressource der Verschiedenheit der Gruppe noch nicht vollständig entgegenzukommen. Gegenteiliges ist zu beobachten: Die Ergebnisse nähern sich bei viel Materialität eher an. Dies wird durch die Transformation von Tag und Nacht (Abb. 50) deutlich, die als Transformation des Lyrischen bzw. des Gedichtanteils (*discours 1*¹³⁹¹) gelesen werden kann.

Keine analytische Komplexitätsstufe ist per se schlechter oder besser, sondern es ist viel mehr auf die Notwendigkeit aller hinzuweisen. Ohne ein Erkennen oder Weiterdenken wäre auch eine gemeinsame mediale Transformation nicht denkbar. Es geht daher weniger darum, wie 'gut' analysiert wurde, sondern viel mehr darum, dass die Schüler:innen diesen gemeinsamen Rahmen selbst geschaffen haben. Es handelt sich nicht um einen linear ablaufenden Analyseprozess, sondern vielmehr um die Konstruktion dieses Analyse- und Referenzraumes durch einen gemeinsamen Referenzrahmen und die Bezugnahme aller Ebenen aufeinander. Feusers (2013b u.a.) *Gemeinsamer Gegenstand* findet Entsprechung in der Auseinandersetzung mit dem Thema Freundschaft und aus materialitätsbezogener Perspektive in einer gemeinsamen Formensprache – in enger Referenz zu Fornfeldt (2011) zu lesen. Seitz' (2006) individuelle Perspektive des *Kerns der Sache* zeigt, dass trotz Gemeinsamkeit individuelle Bezugspunkte gesucht werden (anthropomorphe Hunde, Gender-Diskurs), die sich ihrerseits wieder auf basalere Strukturen beziehen. Die Grundauffassung dieser Arbeit, visualisiert durch *Schmetterlinge* (1858/62) (Abb. 6), zeigt sich im Umgang. Durch den Austausch wird es allen Schüler:innen möglich, verschiedene Positionen einzunehmen, nachzuvollziehen oder zu kritisieren – und gleichzeitig im Referenzrahmen der Ballade zu bleiben (Abb. 54).

1391 Vgl. Conrad 2017, S. 28.

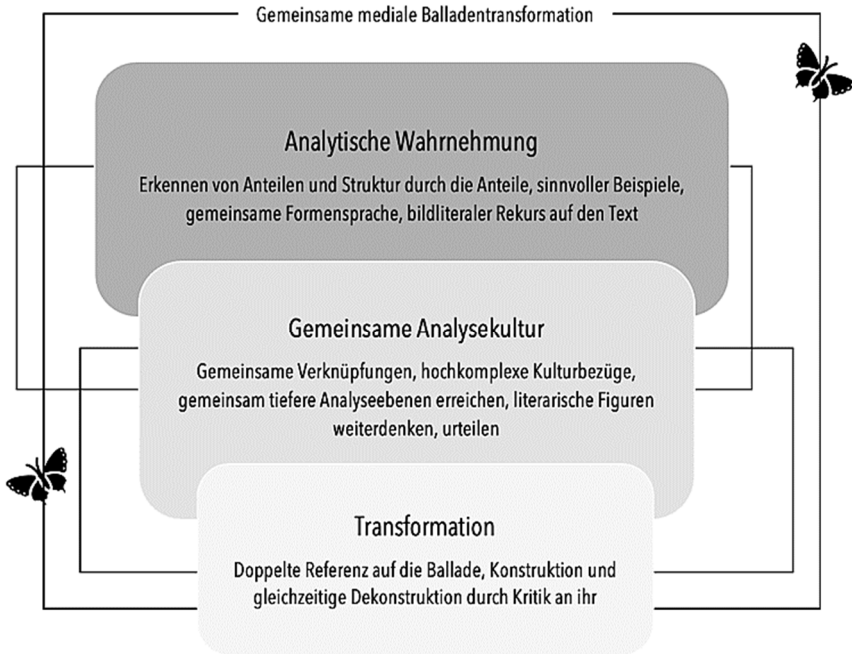


Abb. 54: Analytische Wahrnehmung – Analysekultur – Transformation

8.2.2 Entwicklungsperspektive – Abgleich mit den Design-Prinzipien

Im letzten Kapitel wurde das Entwicklungspotenzial herausgestellt. Ausgehend von den Ergebnissen dieses Zyklus und den Ebenen *Unterrichtskonzeption*, *Unterrichtsgegenstand* und *Unterrichtsmethodik* wird das Arrangement mit den Design-Prinzipien abgeglichen (Tab. 19).

Tab. 19: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus III zu IV

Unterrichtskonzeption	
#1	Inklusion: Potenzialorientierung Ein größeres Materialangebot wurde geschaffen, um (noch) mehr Schüler:innen anzusprechen
Unterrichtsgegenstand	
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang Kanonisierte Balladen beibehalten, für alle Schüler:innen geeignete Literatur
Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmethodik	
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Balladen und Film Film als Performanz- und Analyseebene einbeziehen, methodische Auflösung in Stop-Motion
Unterrichtsmethodik	
#4	Lernen: Transformation u. Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung Hinzufügen der Balladenpyramide innerhalb des fiBaMo-Konzepts, um zum Gespräch einzuladen/es zu strukturieren
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens Kooperative Gruppenarbeitsprozesse und Intensivierung des Austauschs

Mehr Materialität führt nicht zu mehr Anregung. Gegenteiliges ist der Fall: Mehr Materialität führt zur Annäherung und/oder Egalisierung der Ergebnisse. Im folgenden Experiment wird daher auf eine verkleinerte Auswahl an Material zurückgegriffen, die dennoch Kombinatorik und unterschiedliche Sinne anregen kann (#1). Schüler:innen greifen auf die die Farben des fiBaMo-Konzepts zu, das dreidimensionale Modell *und* die Pyramide führen jedoch nicht zu mehr Struktur. Das haptische Modell weist dahingehend noch Schwächen auf, die die latente Dominanz von Epik, Lyrik und Dramatik noch verstärken. Es suggeriert, der Film stünde 'unterhalb' der Großgattungen, da die Kugeln auch auf einer anderen Dimension 'hängen'. Trotzdem hat das Modell gezeigt, dass es den Schüler:innen genug Struktur bietet. Aus diesem Grund wird sich im kommenden Klassenexperiment gegen den Einsatz des haptischen Modells entschieden (Abb. 28), die Farben werden jedoch beibehalten.

Die *Balladenpyramide* nimmt eine Sonderrolle ein, sie wird zur Verdichtung des fiBaMo-Modells. Sie ist als Gesprächsstein eine Hilfe, Erinnerung und Gesprächseinladung. Da ihre Seiten miteinander verbunden und gleich groß sind, liegt nicht das Problem der Überakzentuierung der Ebenen vor. Es wird sich zugleich für eine Umbenennung entschieden. Die Balladenpyramide wird nun unter dem Namen *Vier-Farben-Stein* geführt (#4). Damit können Aussagen wie 'roter Anteil/Geschichtsanteil/Epik' noch immer nebeneinander stehen, ohne dass sich auf die Mobile-Konstruktion bezogen werden muss. Gleichzeitig wird nun von *Balladenmerkmalen* und nicht mehr von *Balladenanteilen* gesprochen. Die metacom-orientierten Symbole werden dahingehend angepasst. Um die Schüler:innen dabei zu unterstützen, wird in dem Arrangement mit Erinnerungskarten und Hilfekarten in entsprechenden Farben gearbeitet (#4).

Die Forschungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass Identifikationsprozesse in die Transformation eingebracht werden. Aus diesem Grund wird der Unterricht maximal geöffnet, bei gleichzeitiger innerer Differenzierung (#2; #3). Es werden verschiedene kanonisierte Balladen zur freien Wahl angeboten, aus denen die Schüler:innen 'ihre' Ballade auswählen dürfen. Im letzten Design-Zyklus wurde sich für Stop-Motion entschieden, da diese mit einer erhöhten Materialität zu vereinbaren ist. Da das Materialangebot jedoch nun gekürzt wird, wird auch anders mit dem filmischen Zugang umgegangen. Er wird ebenfalls zur Wahl gestellt. Ferner hat sich gezeigt, dass der Austausch besonders wertvoll ist. In ihm offenbaren sich die Ebenen der analytischen Wahrnehmung der Anteile und eine gemeinsame Analysekultur. Die kooperative Struktur wird daher beibehalten (#5). Für den kommenden Zyklus wird sich für eine audiovisuelle Aufzeichnung der Gruppen entschieden, um Körperlichkeit einbeziehen zu können. In Abb. 55 werden die Entwicklungspotenziale des zusammengefasst.

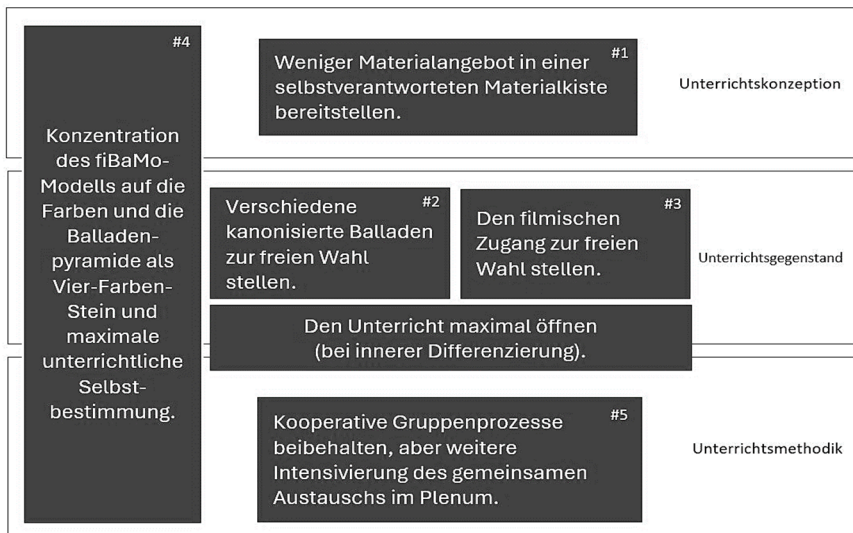


Abb. 55: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus IV zu V

8.3 Fallrekonstruktionen

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele diskutiert (Kap. 8.3.1; 8.3.2; 8.3.3). Das dargestellte vierte Experiment fragt, in Anschluss an Design-Experiment 3, inwiefern Schüler:innen welche audiovisuellen Dispositive für eine (gemeinsame) Analyseleistung nutzen. Wie stellen sie ihre Positionen bildlitaler begründet dar und wie nutzen sie dabei Material/Medien? Die Entwicklungsperspektive fragt, wie das Arrangement die Schü-

ler:innen in der Balladenanalyse durch mediale Transformation unterstützen kann. In Tab. 16 werden die Analysekategorien dargelegt.

Das erste Kapitel skizziert die analytische Wahrnehmung (Kap. 8.3.1), das zweite Kapitel erweitert diese Perspektive auf die gemeinsame Analysekultur (Kap. 8.3.2) und das dritte Kapitel erweitert den Blick auf die Transformation (Kap. 8.3.3).¹³⁹²

8.3.1 DE4-17: "[...] noch ein bisschen genauer guckt, welche Farben das genau sind."

Unter Rückgriff auf die Analysekategorie *Analytische Wahrnehmung* lassen sich in Design-Experiment 4 verschiedene Ergebnisse ausmachen. Zunächst lässt sich festhalten, dass die Farben den Schüler:innen als Analyseinstrumentarium dienen. Die Schüler:innen verbinden die Farbe selbstverständlich mit dem zu analysierenden Merkmal. So erkennt S03 nicht nur den roten Anteil oder das rote Merkmal, sondern versteht die von der Gruppe gedrehte Filmszene als 'rot'. Sie geben gleichzeitig auf den im Video vorgelesenen Vers "Wer reitet so spät durch Nacht und Wind"¹³⁹³ eine klare analytische Antwort. Schüler:in S03 ist dabei bewusst, dass es sich um eine inhaltliche Szene handelt, in denen literarische Figuren handeln – hier der Vater und das kranke Kind aus dem Erlkönig.

DE4-S03: Also, die erste Szene war rot, weil halt S04 und wer ist das, ach S02 [lacht] und nur die sich, ich sag mal so, in dem bewegen. Auf jeden Fall die erste Szene ist rot und weil auch nur S04 geredet hat. Die zweite Szene ist –

DE4-L01: Kurze Frage in die Runde. Wer ist denn S04 in dem Film. Warum ist das rot?

DE4-S03: S04 ist der Vater und S02 ist das Kind, das am Ende stirbt.

Dabei ist zu beobachten, dass die Farbzuordnung sich nicht nur auf den Austausch beschränkt, sondern von der Gruppe in die filmischen Szenen integriert wird. Den Schüler:innen ist die analytische Dimension der Szene nicht erst in der Besprechung bewusst, sondern schon während des Filmprozesses. Sie kennzeichnen dies filmisch durch Einblendung des Wortes (Abb. 56). Im Plenumsaustausch nutzen andere Schüler:innen diese Beobachtung, um kritisch auf die Gestaltung einzugehen. Die ausgewählte Gruppe nutzt die Farben zur Analyse. Dies nimmt ein:e Schüler:in zum Anlass, über die Auswahl der Farben kritisch zur Reflexion anzustoßen.

DE4-S17: Ich wollte noch sagen, dass ihr vielleicht das nächste Mal noch ein bisschen genauer guckt, welche Farben das genau sind. Weil da ist auf jeden Fall alles grün – also bei Gedicht ist auch alles mit grün – zum Beispiel. Und, dass ihr da ein bisschen mehr drauf achtet.

Es lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen über die Farben ihre eigenen Produkte analysieren und es für andere nachvollziehbar wird. Für alle Schüler:innen ist so im Raum ersichtlich, worüber analytisch gesprochen wird. *Welche Farben das genau sind* kann als Aufforderung für die Balladenanalyse gelesen werden, mit dem Unterschied, dass diese Analyseaufforderung von den Schüler:innen selbst gemacht wird und sie für alle verständlich ist.

1392 Vgl. Kap. 8.2.1.

1393 Goethe 1782/1996, Strophe 1, Vers 1.



Abb. 56: Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? – Rot



Abb. 57: Parallele Analyse der Ballade

Diese Beobachtung wird auch an anderer Stelle deutlich. Während S11 über die gelbe Seite der Ballade (Dramatik/Theatermerkmal) spricht, hält S02 den Vier-Farben-Stein¹³⁹⁴ hoch, um die Szene zu analysieren (Abb. 57). Beide Schüler:innen wählen einen individuellen Weg, um das Ergebnis zu verdeutlichen, unabhängig voneinander.

S02: [hält die gelbe Seite der Balladenpyramide/des Vier-Farben-Steins hoch]

S11: Das ist die gelbe Seite. Dialoge und Monologe. – Also das ist die gelbe Seite, weil da sind Dialoge und Monologe drin. Und da sprechen auch zwei Personen. Genau.

1394 Der Gesprächsstein wird bis Design-Experiment 3 als *Balladenpyramide* bezeichnet. In Design-Experiment 4 wird die Bezeichnung *Vier-Farben-Stein* gewählt.

Beiden Schüler:innen wird die Analyse der Szene möglich. Das Angebot über den Vier-Farben-Stein ermöglicht S02 die haptische Kommunikation. Er:sie kann sich partizipativ am analytischen Gespräch beteiligen. Ferner wird so die parallele Analyse einer Szene möglich. Die Balladenanalyse ist damit nicht mehr allein an einer konstruierten Schriftlichkeit oder einem Eins-zu-Eins-Su:S-Lu:L-Gespräch geknüpft, sondern verschiedenen Schüler:innen wird simultan eine Rückmeldung und ein Einbringen in eine aktive Balladenanalyse möglich. Die Wahl hängt nicht mit einem Förderschwerpunkt zusammen. Der:die Schüler:in mit Entwicklungsstörung (Autismus-Spektrum-Störung) und emotional-sozialem Unterstützungsbedarf nutzt nicht die Farbe für die Analyse des Reimes, sondern die Bezugnahme auf das Gedichtsmerkmal. Zugleich wird dem:der Schüler:in deutlich, dass es sich nicht nur um einen Reim, sondern einen Zauberspruch¹³⁹⁵ handelt. Es wäre fatal zu denken, dass der ästhetische Kanal nur von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt genutzt wird. Die Kinder entscheiden partizipativ, welchen Analysekanal sie wählen.

DE4-S22: Wir wollten das noch mit den Merkmalen. Das Gedichtsmerkmal ist, das ist mit den Zaubersprüchen. Das reimt sich halt. Strecke, strecke Wasser fließe, das reimt sich ja irgendwie so.

8.3.2 DE4-S09: "Denn das ist ja kein Pferd, das ist eine Welle."

In dem weiterentwickelten Klassenexperiment wird deutlich, dass sich der bis dahin eher performativ ausgestaltete Filmbezug nun auch auf der Ebene der *gemeinsamen Analysekultur* zeigt. So präsentiert Schüler:in S20, dass der Zoom in dem eigenen Film nicht nur ein Stilmittel ist, sondern gleichzeitig auf die Darstellung des Erlkönigs referiert.

DE4-L01: Ihr zoomt ja einmal richtig ran, warum?

DE4-S20: Weil der andere, der Erlkönig, der sieht es nur und dann wollten wir dass er näher kommt, dass das näher kommt. Das sollte der Erlkönig sein. Dieser Geist.

Die raum- und zeitliche Konstellation der Figuren wird durch den Zoom gestärkt. Das bedeutet, dass *histoire 1*¹³⁹⁶ und *discours 4* (Film) in dieser Argumentation vernetzt sind. Die Bedrohung des Erlkönigs und die unsichtbare Bedrängnis erleben durch die visuelle Gestaltung Intensivierung.

Geschichtsmerkmal ↔ Bedrohung des Kindes (*histoire*) ↔ **Erlkönig** ↔ Hineinzoomen (*discours 4*) ↔ Filmmerkmal

Diese Wahrnehmung ist nicht allein auf die Vernetzung beschränkt, sondern bezieht auch die Körperlichkeit mit ein. So erklärt S05 dem Plenum die Kameraführung des eigenen Films, indem er:sie mit seinem:ihrer Körper und einem Vier-Farben-Stein verschiedene Positionen einnimmt. Er:sie geht in die Hocke, um die Untersicht (Froschper-

1395 *Walle Walle* aus *Der Zauberlehrling*.

1396 Vgl. Conrad 2014, S. 75.

spektive) darzustellen und der höchste Punkt des Vier-Farben-Steins zeigt die Obersicht (Vogelperspektive) an (Abb. 58).

DE4-S05: Ich find, dass die meistens – wenn das so die Kamera ist [steht auf, nimmt sich eine Balladenpyramide/einen 4-Farben-Stein] wenn das so die Kamera ist [geht in die Hocke], so von unten gefilmt haben und nicht so von Augenhöhe [hält eine Balladenpyramide/einen Vier-Farben-Stein hoch, setzt sich wieder] – Augenhöhe keine Ahnung. Oben ist Vogelperspektive.



Abb. 58: Filmperspektiven körperlich darstellen

Dieses Beispiel macht deutlich, dass Analysieren sich mit und durch den Körper vollzieht.¹³⁹⁷ S05 erklärt die Perspektiven nicht nur, sondern stellt sie körperlich nach, um sie für sich und andere erfahrbar zu machen (Abb. 58). Balladenanalyse ist kein ausschließlich schriftlicher Akt mehr, sondern ein verkörperter Prozess (Embodiment). Der Vier-Farben-Stein nimmt eine wichtige Funktion ein. Er ist Anker und Anlass, um den Körper ausrichten zu können und die filmische Dimension zu analysieren.

Vier-F.-S. in Händen verstecken ↔ hocken ↔ Untersicht ↔ **Körper | Kamera** ↔ Draufsicht ↔ hoch ↔ Vier-F.-S. hochhalten

Zugleich zeigt sich im weiterentwickelten Design-Experiment, dass sich Verbindungen zu den weiteren Analysekatgorien ziehen lassen. Ausgehend von der Kategorie Analysekultur lassen sich die Linien zur Prozessebene und zur Vorstellungsentwicklung nachzeichnen.

So bezieht S05 nicht nur die Körperlichkeit und die Vernetzung der Ebenen mit ein, sondern gleichsam den Prozess der Bearbeitung – das Erzeugen von Geräuschen. Das Design-Experiment 4 zeigt an dieser Stelle seine Verschränkung zu Design-Experiment 1 und gleichzeitig die Tragfähigkeit und Iterativität der einzelnen Zyklen untereinander. Dies gibt Aufschluss über die Sättigung des Design-based Research-Prozesses.

¹³⁹⁷ An dieser Stelle wird die Nähe zur szenischen Interpretation besonders deutlich.

DE4-S05: Das Filmmerkmal haben wir bei unserem Film zum Beispiel bei der ersten Szene. Das hat man leider nur nicht so gut gehört, aber ich kann es noch mal zeigen – [bedient iPad]. Das hört man im Beamer nicht so sehr, aber wir hatten mit Alufolie noch so Töne dahinter gelegt. Dadurch haben wir auch das Filmmerkmal dargestellt. Das Theatermerkmal haben wir dargestellt, indem wir die Monologe und Dialoge zwischen den Figuren durchgeführt haben. Das Geschichtsmerkmal wurde bei uns auch dargestellt – durch einen grundlegenden Inhalt. Also dass ein Schiff brennt und dass Nils [sic!] Randers die Hauptperson, die Hauptfigur, halt diese Person im Mast rettet und Leute, die es nicht verstanden haben, der Mann der Mutter, die dachte dass er verschollen wäre. Und das Gedichtsmerkmal haben wir leider vergessen. Weil wir noch nicht hingekriegt haben Ort, Zeit und Datum in der Ballade zu bestimmen. Und ja, das war unsere Präsentation zu unserem Kurzfilm zu der Ballade Nils [sic!] Randers.

Eine ähnliche Beobachtung wird unter Berücksichtigung eines weiteren Beispiels deutlich. Eine Schüler:innengruppe, die *Der Handschuh* verfilmt hat, bezieht die Analysefarben indirekt in ihre filmische Gestaltung mit ein, die sich erst in der gemeinsamen Analysekultur offenbart. Anders als die Gruppe, die das Wort 'Rot' einblendet (Kap. 8.3.1), wird die Bedeutsamkeit erst im Austausch mit anderen offenbart.

DE4-L01: Wir war das denn mit den Tüchern? Ihr habt ja auch so verschieden farbige Tücher, haben die eine Bedeutung?

DE4-S17: Ja [betont]. In der ersten Szene da stehen ja die, ich weiß grad nicht wie das heißt, die stehen ja auf dem Balkon.

DE4-L01: Altan. An Altans Rand.

DE4-S17: Ja. Und wir haben so bunte Tücher um den Kopf. Das haben wir gemacht, weil das ist das rote Merkmal. Und deshalb haben wir die roten Tücher genommen.

Das Bewusstsein der Farbe (hier: Rot – Geschichtsmerkmal) ist derart tief verankert, sodass es Teil der Bildgestaltung wird. Das Material ist bedeutsamer Teil ihrer gemeinsamen Analysekultur. Ähnliches zeigt sich an anderer Stelle mit einem gelben Tuch. Ein:e Schüler:in, als König verkleidet, nutzt ein gelbes Tuch um eine weitere Schülerin, die den Löwen spielt, zu rufen. Den Schüler:innen ist durch die Farbgestaltung dabei nicht nur deutlich, welche Merkmale analytisch genutzt werden, sondern sie analysieren darüber das sprachliche Bild der Ballade, den "Löwengarten"¹³⁹⁸. Dabei ist ihnen deutlich, dass es sich um ein lyrisches Element handelt (blau), das Entsprechung in der Dramatik (gelb) findet. Es geht den Schüler:innen nicht darum, ein Merkmal in den Vordergrund zu heben, sondern die Relation der Merkmale herauszustellen (Abb. 59).

DE4-S18: Also bei uns ist in jeder Szene, sag ich mal, sind alle Merkmale drin. Also blau, gelb, rot und grün. Weil wir da immer wieder gefilmt haben. Meistens in der Froschperspektive, deshalb ist immer [betont] das grüne Merkmal drin. Und wir haben ja gespielt wie beim Theater, deshalb ist auch überall gelb. Und blau gibts ja auch. Da reimt sich ja quasi der ganze Text. Und wir haben auch ein sprachliches Bild. Das haben wir nicht in einem Dialog.

DE4-L01: Was ist das für ein Bild?

1398 Schiller 1797/2013, Strophe 1, Vers 1.

- D4-S18: *Löwengarten [betont]. Das ist ja auch blau.* Und dann noch bei rot. Weil das haben wir auch genommen, da handelt ja auch immer jemand. Weil zum Beispiel in der ersten Szene da handelt der König, der weiß ich nicht, also der winkt und dann der Löwe der reinkommt.

Gleiches gilt für den filmischen Bildaufbau, der enge Verbindungslinien zur Vorstellungsentwicklung aufzeigt. Die Schüler:innengruppe nutzt die Treppenanlage des Schulflures und die hohen Decken des Schulgebäudes, um den Bildaufbau zu erzeugen.¹³⁹⁹ Der König ist auf seiner eigenen Tribüne, während die Nebenfiguren das Schauspiel ebenfalls beobachten können. Nur ihm ist es erlaubt die Raubtiere aus dem Käfig zu rufen. Die Gruppe bezieht die filmische Dimension in ihre Überlegungen ein. Für die Schüler:innen werden die Farben an dieser Stelle selbstverständlich als Analysekriterium verwendet, gleiches gilt für den Bildaufbau.

- DE4-S18: Das man immer auch das Gleiche sieht. Wir haben ja auch Froschperspektive gesagt. Damit man halt auch die Figuren alle sieht und S19 und ich standen da oben [meint: über der Treppe, Bildaufbau], damit man den König oben stehen sieht.
- DE4-S17: Wie so ein Balkon.

Dies zeigt sich auch unter Bezugnahme eines Beispiels aus einem weiteren Schüler:innenfilm. Die Schüler:innen nehmen in ihrer Präsentation nicht nur Bezug auf die Balladenmerkmale in ihrer ausgesuchten Ballade Nis Randers, sondern besonders auf die Verszeile: "Mit feurigen Geißeln peitscht das Meer / Die menschenfressenden Rosse daher / Sie schnauben und schäumen."¹⁴⁰⁰

- DE4-S09: Ja genau, das war unser Film. Wir haben halt. Jetzt erklären wir halt welche Merkmale wir eingebaut haben. wir haben das Geschichtsmerkmal halt eingebaut, indem wir halt das Ende, am Ende noch mal ein Boot eingebaut haben. Das ist das Ende sozusagen. Weil, man sieht das Boot ja nicht mehr. Weil das ist ja untergegangen. Das Boot oder das Schiff besser gesagt und die, also Nis und, wie heißt der nochmal, Uwe [betont] haben sich dann ja halt von dem Boot gerettet. Und das Geschichts-, – Gedichtsmerkmal ist, dass wir ein sprachliches Bild eingebaut haben – und zwar die Pferde.
- DE4-S08: Da waren sie gerade! [meint: den Film auf dem Beamer]
- DE4-S09: Da sind halt so Pferde. Weil in dem Gedicht stand halt – also in der Ballade eher gesagt – stand halt, dass Rosse schäumen und hin und her hüpfen oder so. Und das sollte halt Wellen darstellen. Das haben wir als sprachliches Bild genommen und dann in den Film eingebaut.
- DE4-S09: Also, ich weiß jetzt nicht wie ich das erklären soll. Da stand halt so eine Metapher wo halt, da stand halt, dass Rosse schäumen und hin und her schwimmen, ich weiß grad nicht was da genau stand. Aber jedenfalls stand da sowas in der Art. Und deshalb haben wir deshalb so Pferde gebastelt und

1399 Der Bezug zu Reich (2014) zeigt sich an dieser Stelle, nämlich dass die Schule als Ort des Lernens auch das Schulgebäude selbst einbezieht. Es ist nicht nur ein Lernen mit und über Gegenstände, sondern ein ganzheitliches Lernen mit und an einem gemeinsamen Ort bzw. Gebäude. Vgl. Reich 2014; Reich/Asselhoven/Kargl 2015.

1400 Ernst 1901/1991, Strophe 9.

die so hin- und herspringen lassen. Und die sollten so tun, dass die Wellen sind sozusagen. Große Wellen und das ist halt ein sprachliches Bild. Denn das ist ja kein Pferd, das ist eine Welle.

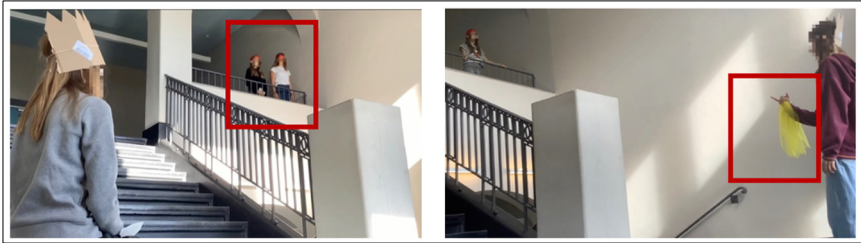


Abb. 59: Farbige Tücher als Analyseinstrument – Löwengarten

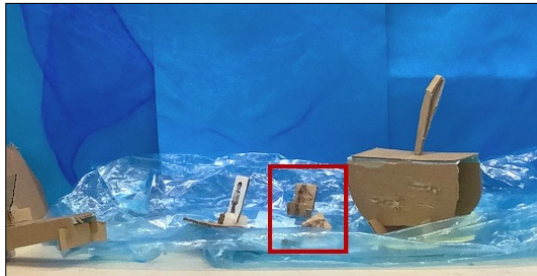


Abb. 60: Wellenpferde

Dargestellt wird dieser Vergleich in dem Schüler:innenfilm durch aufgestellte Papp-Pferde, die sich zwischen Nis Randers und dem untergehenden Boot stellen (siehe Abb. 60). Dabei ist den Schüler:innen bewusst, dass es sich nicht um echte Pferde in den Wellen handelt, sondern um hohe Wellen, die wie Pferde springen. Sie geben nicht nur wieder, dass sie gelernt haben, was ein sprachliches Bild ist, sondern sie fügen das sprachliche Bild in ihre Ausführungen mit ein. Dies macht insofern einen Unterschied, als dass insbesondere bei schriftlichen Analysen oftmals bemängelt wird, dass viele Schüler:innenäußerungen sich auf bloße Beobachtungen stützen, die ohne inhaltliche Bezüge isoliert und fruchtlos bleiben.¹⁴⁰¹

In beiden Fällen unterstützt die grundlegende Struktur des Lehr-Lernarrangements den Schüler:innen, die sprachlichen Bilder besser zu verstehen. Der 'Löwengarten-Fall' und der 'Wellenpferd-Fall' zeigen, dass die Materialität hilft, die sprachlichen Bilder besser zu verstehen. Die beiden Gruppen wählen jeweils unterschiedliches Material und unterschiedliche Analysezugänge, um das sprachliche Bild in ihre Filme einzufügen. Die Filme und die Ausführungen sind jeweils so individuell wie die Gruppen. Die Schüler:innen der Löwengarten-Gruppe wählen einen Kurzfilm-Zugang, in dem die Schü-

1401 Vgl. von Brand 2018, S. 81.

ler:innen selbst die literarischen Figuren spielen. Die Schüler:innen der Wellenpferd-Gruppe hingegen drehen einen Stop-Motion-Film und lassen Papprosse in den Wellen Bild für Bild springen.

Theaterspiel ↔ blau ↔ Tücher ↔ Löwengarten | Wellenpferde ↔ Karton ↔ Gedichtsmerkmal ↔ Pferd ↔ Stop-Motion

Eine weitere Beobachtung zeigt, dass den Schüler:innen ihr Handeln bewusst ist. Dies zeigt sich im Austausch mit anderen. Die Schüler:innen erstellen nicht nur Filme, um über den Fachgegenstand Ballade zu lernen, sie lernen auch mit dem Medium über das Medium Film. Dies zeigt sich im Austausch einer Gruppe über den Suchprozess nach geeigneten Fotos für ihren Film.

DE4-S20: Ich fand euer gut, ich hab das auch verstanden, obwohl ich nicht viel gehört habe. Ich habe eine Frage. Über welches Programm habt ihr das gemacht?

DE4-S10: Procreate. Und dann haben wir das eingefügt. Und ich wollte noch sagen, dass wir die Bilder aus [Stockphoto-Plattform] haben und die sind alle urheberrechtlich ok – oder?

DE4-L01: Ihr habt drauf geachtet, dass ihr die [meint: Bilder] nutzen könnt? Das meint ihr mit urheberrechtlich?

DE4-S10: Ja. S12?

Sicherlich ist zu bedenken, dass die Schüler:innen die urheberrechtlichen bzw. lizenzrechtlichen Fragestellungen noch nicht vollständig durchdrungen haben, allerdings war es auch kein Ziel des Lehr-Lernarrangements.¹⁴⁰² Viel bedeutsamer ist, dass das Lehr-Lernarrangement es ermöglicht, dass die Schüler:innen sich über diesen Prozess austauschen können und zeigen, dass sie ein Bewusstsein von eben jenen Strukturen haben.

8.3.3 DE4-S11: "[...] der Eisbär bald voll Feuer ist und dass die sich beim Reden beeilen müssen, um den zu retten."

Ausgehend von Conrads (2014) Überlegungen zum Erzählraum als Grenzraum¹⁴⁰³ und der *Transformation* wird durch den Film als *discours 4* ein (simultaner) Grenzraum konstruiert, der die doppelte Lesart einer Ballade ermöglicht. In dem vorgestellten Fall transformiert eine Gruppe die Ballade *Nis Randers*. Die Schüler:innen verändern nicht nur den Titel, sondern schreiben die Ballade um. Es ist nicht Nis Randers, der handelt, sondern *Lis Randers*, eine weibliche Protagonistin.

DE4-S10: Nicht wundern, wir haben den Namen ein bisschen geändert – zum Weiblichen.

DE4-S11: Also der Charakter.

DE4-S10: Also Lis. Wir haben, also es gibt ein paar Szenen, die nicht in der realen Welt vorkommen können.

Um der Ausführung besser folgen zu können, wird im Folgenden auf die Ballade *Lis Randers* Bezug genommen und sie der Ballade *Nis Randers* (1901) gegenübergestellt.

1402 MKR MSB 2019, 4.4 Rechtliche Grundlagen.

1403 Vgl. Conrad 2014, S. 60 et passim.

Diese Darstellung hat nicht den Zweck zu zeigen, wie überzeugend die Transformation durch die Schüler:innen ist. Es geht es um die Beziehung der Texte und die eigenständige Betrachtung der Werke.

Tab. 20: Lis Randers und Nis Randers

<i>Lis Randers (DE4-S10 u. DE4-S11, 2021)</i>	<i>Nis Randers (Otto Ernst, 1901)</i>
Krachen und Heulen und berstende Nacht Dunkeln [sic!] und Flammen in der rasenden Jagd Ein Schrei durch die Brandung!	Krachen und Heulen und berstende Nacht, Dunkel und Flammen in rasender Jagd – Ein Schrei durch die Brandung!
Und brennt der Himmel So sieht man's gut Ein Wrack auf der Eisbank Noch wiegt es die Flut Gleich holt sich's der Abgrund!	Und brennt der Himmel, so sieht man's gut. Ein Wrack auf der Sandbank! Noch wiegt es die Flut; Gleich holt sich's der Abgrund.
Lis Randers lugt und ohne Hast spricht sie: "Das ist noch ein weißes Wesen. Wir müssen ihn holen." Da fasst ihn [sic!] die Mutter: "Nein! Dich will ich behalten, du bleibst mir allein. Ich will's, deine Mutter. Dein Vater ging unter und Momme mein Sohn. Drei Jahre verschollen ist Uwe schon. Mein Uwe, mein Uwe."	Nis Randers lugt – und ohne Hast Spricht er: "Da hängt noch ein Mann im Mast; Wir müssen ihn holen." Da fasst ihn die Mutter: "Du steigst mir nicht ein: Dich will ich behalten, du bleibst mir allein, Ich wills, deine Mutter! Dein Vater ging unter und Momme, mein Sohn; Drei Jahre verschollen ist Uwe schon, Mein Uwe, mein Uwe!"
Lis stampfte auf [Stampfgeräusch] Die Mutter ihr nach Sie weist nach dem Wrack und spricht gemacht [sic!] Nun muss es zerschmettern Nein, es bleibt ganz Wie lange, wie lange?	Nis tritt auf die Brücke. Die Mutter ihm nach! Er weist nach dem Wrack und spricht gemacht: "Und seine Mutter?" Nun springt er ins Boot und mit ihm noch sechs: Hohes, hartes Friesengewäch;, Schon sausen die Ruder.
Drei Wetter zusammen, nun brennt die Welt Was da? Ein Boot das landwärts hält Sie sind es, sie sind gekommen!	Boot oben, Boot unten, ein Höllentanz! Nun muß es zerschmettern ...! Nein, es blieb ganz ...! Wie lange? Wie lange?
Und Auge und Ohr ins Dunkel gespannt Still, ruft da nicht einer? Er schreits durch die Hand "Sagt Mutter, es ist Uwe!"	Mit feurigen Geißeln peitscht das Meer Die menschenfressenden Rosse daher; Sie schnauben und schäumen. Wie hechelnde Hast sie zusammenzwingt! Eins auf den Nacken des andern springt Mit stampfenden Hufen! Drei Wetter zusammen! Nun brennt die Welt! Was da? – Ein Boot, das landwärts hält - Sie sind es! Sie kommen!
	Und Auge und Ohr ins Dunkel gespannt... Still – ruft da nicht einer? – Er schreits durch die Hand: "Sagt Mutter, 's ist Uwe!"

Ohne Zweifel sind die Bezüge zu Nis Randers ersichtlich. Besonders interessant ist jedoch, dass es sich um eine weiblich gelesene Heldin handelt. Die Schüler:innen lassen die Lis und nicht Nis handeln. In der Balladentransformation muss Lis Randers Uwe den *Eisbären* retten, der inmitten eines brennenden Meeres untergeht, die Flammen

schlagen um die letzte Eisscholle, ein Schiff eilt ihm zu Hilfe (siehe Abb. 61). Ihr Ziel ist es, auf Klima- bzw. Naturschutz aufmerksam zu machen.

- DE4-S10: Und nicht wundern, eigentlich hätten wir gewollt, aber das hört man jetzt nicht so auf dem Beamer, wollten wir so Musik unterlegen. Und jetzt zu den Merkmalen. Also bei der Geschichtsseite haben wir so überlegt, dass wir einen Erzähler hatten. Dass wir sehr phantasievoll waren und halt die Figuren, Uwe der Eisbär. Und Lis und die Mutter. Und der Ort ist auf dem Schiff und im Meer. Und wir haben den Inhalt so ein bisschen umgeschrieben.
- DE4-S11: Und die letzte Seite ist ja die gelbe Seite, also die Theaterseite und da haben wir einen Dialog geschrieben. Also ja, da ist ein Dialog drin und spannend. Und die Dialoge –
- DE4-S10: Wir meinen das so, dass halt wenn die gerade sprechen, der Eisbär bald voll Feuer ist und dass die sich beim Reden beeilen müssen, um den zu retten.
- DE4-L01: Und das war euch wichtig warum? Warum soll der Eisbär gerettet werden?
- DE4-S10: Also wir wollten so ein bisschen –
- DE4-S11: So Klimaschutz halt.



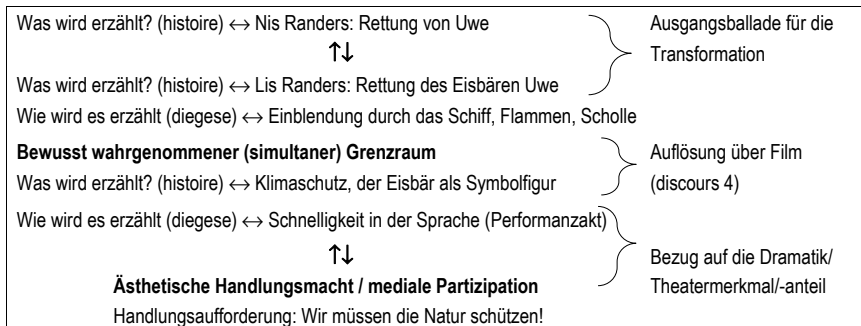
Abb. 61: Lis Randers – Uwe der Eisbär



Abb. 62: Die Su:S im handlungsauffordernden Dialog / Zwiegespräch

Dabei belässt die Gruppe es nicht bei einem bloßen Sprechen über das Thema Klimaschutz, sondern sie vernetzen dieses Ziel mit den dramatischen Merkmalen der Ballade – den Dialogen. Den selbstgeschriebenen Dialog tragen sie rasch vor, jedoch nicht etwa, um den Film schnell zu beenden. Die Schnelligkeit der Sprache ist Teil ihrer Inszenierung. Lis und ihre Mutter sollen sich beeilen, um den Eisbären Uwe zu retten. Es handelt sich nicht nur um die Auseinandersetzung mit dem Thema Klimaschutz, sondern um eine Handlungsaufforderung. Dafür gehen die Schüler:innen in ein filmisches Zwiegespräch, dargestellt durch das bildliche Gegenüber. Sie sprechen nicht nur miteinander, sondern fordern sich im Dialog zum Handeln auf (Abb. 62).

Unter Berücksichtigung aktueller Fragen zur Urteilskompetenz, demokratischer Schulentwicklung und Bildung zur nachhaltigen Entwicklung (BNE) ist diese Auseinandersetzung als überaus spannend zu bewerten. Obgleich sich die Ballade einem aktuellen Thema annimmt, verliert sie dabei nicht ihre grundlegende Erzählstruktur. Mit Lis Randers referieren die Schüler:innen strukturell auf die Ausgangsballade. Ihr simultaner Grenzraum konstruiert sich jedoch durch eine zusätzliche Ebene. Mit Bezug auf eine Ausgangsballade entsteht in der Transformation eine neue Ballade – *Lis Randers*. Diese hat einen *eigenen simultanen Grenzraum*. Lis Randers lässt sich als Rettung des Eisbären lesen, die durch die Symbolik des Eisbären zur Klimaschutzballade wird. Der Unterschied zu den in Kap. 8.1.3 dargestellten Transformationen ist jedoch, dass es sich um die bewusste Wahrnehmung eines Grenzraums handelt, den die Schüler:innen erzählen. Einerseits erzählen sie die Ballade von Lis Randers, zum anderen zielen die Schüler:innen auf das Thema Umweltschutz ab. Dies ist der Gruppe genauso bewusst wie die Tatsache, dass der Eisbär nicht auf dem Schiff mitfahren kann. Es handelt sich um einen bewusst wahrgenommenen dialogischen Performanzakt der Schüler:innen, den sie über die Transformation filmisch auflösen können. Es offenbart sich eine ästhetische Handlungsmacht der Schüler:innen. Der Diskurs ist so bedeutsam für sie, dass sie ihn transformativ in die Ballade einbringen und über die Bildgestaltung verhandeln. Die erweiterte Gattungsposition der Ballade und die kritische Auseinandersetzung mit audiovisuellen Dispositiven wird genutzt (Flammengestaltung, Split-Screen im Zwiegespräch), um die Handlungsaufforderung deutlich zu machen.



8.4 Konnex – Forschungs- und Entwicklungsperspektive

Dieses Kapitel bündelt die Ergebnisse beider Klassenexperimente. Gleichzeitig wird das Forschungs- und Entwicklungsinteresse anhand der Design-Prinzipien diskutiert (Kap. 8.4.1; 8.4.2). Eine Synopse aller Ergebnisse und Konsequenzen/Veränderungen auf die jeweiligen Zyklen findet sich in Kap. 9.2.6, Abb. 64.

8.4.1 Forschungsperspektive

Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist theorieentwickelnd und theorieüberprüfend. Mit den Ergebnissen aus den Design-Experimenten 3 und 4 wird eine Revision des Einbezugs des Films und einer Definition für den in Kap. 2.3.2.5.3 eingebrachten Transformationsbegriff angestrebt.

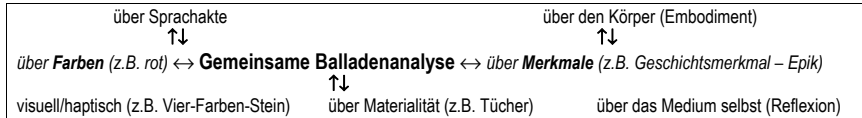
Es ist zunächst festzuhalten, dass der Film als vierte Großgattung nicht losgelöst zu betrachten ist. Der Film ist jedoch auch mehr als eine reine Performanzebene. Er wirkt strukturell ein, vernetzt die Ebenen und wird gleichzeitig als viertes Merkmal betrachtet. Er nimmt somit eine Zwischenposition ein. So zoomen bspw. die Schüler:innen bewusst den Erbkönig nah heran (Zoom, Detailaufnahme) – um die inhaltliche Bedrohung herauszustellen. Daher ist das filmische Merkmal nicht, wie im Modell zur medialen Balladentransformation¹⁴⁰⁴ dargestellt, nachgeordnet zu begreifen. Die Ergebnisse des Zyklus zeigen, dass es nicht darauf ankommt, wie viele unterschiedliche (Balladen-) Merkmale eingefügt werden, sondern dass die Art und Weise des Einbringens in den Film betrachtet werden muss. So wird die Metapher des 'Löwengartens' fast selbstverständlich von den Schüler:innen eingebracht, ähnlich wie die Wellenpferde. Nicht die Lehrkraft bestimmt was analysiert werden muss, sondern die Schüler:innen entscheiden, welches Merkmal sie hervorheben wollen. So entstehen in einem Lehr-Lernraum unterschiedliche Analyseleistungen, die trotzdem einen gemeinsamen Referenzrahmen aufweisen können, die durch die Farbstruktur verbunden bleiben.

Die Farben – als analytische Anker (z.B. Rot für Epik) – fließen direkt und indirekt mit ein. Die Farben bilden einen festen Referenzrahmen, um die Ballade analysieren zu können. Manche Schüler:innen sprechen von der roten Ebene, andere von der Geschichtsseite, wiederum andere von der Epik. Allen gemein ist, dass sie sich auf einen gemeinsamen Rahmen beziehen. Das 'positive Aufbrechen' erfolgt über den Gegenstand (Farb- und Inhaltsstruktur) und die Wahl der Ballade. Es erlaubt unterschiedliche filmischen Herangehensweisen und Ergebnisse. Gleichzeitig bietet dieses Konzept den Rahmen, um eigene individuell bedeutsame Diskurse transformativ und partizipativ einbringen zu können.

Das Analysieren der Ballade ist somit kein rein kognitiv-schriftlicher Akt, sondern ein individueller und performativer Prozess. In der gemeinsamen Balladenanalyse als gemeinsame mediale Transformation zeigen die Ergebnisse, dass nicht nur versprachlichte Handlungen eine Analyse darstellen, sondern gleichermaßen verkörperte Erfah-

1404 Lewald-Romahn 2021, S. 10; Abb. 9.

rungen, die mit Embodiment-Ansätzen¹⁴⁰⁵ oder der szenischen Interpretation¹⁴⁰⁶ strukturell verwandt sind. Die Merkmale und daran angebotenen Farben ermöglichen eine positive 'Brechung' der Ballade und des Umgangs mit ihr – Dispermedialität entsteht. Der Vier-Farben-Stein hilft den Schüler:innen dabei – als Anker, um sich festhalten zu können, als Analyseinstrument (Zeigen/Hochhalten) oder Memorierung.



Dabei zeigen die Ergebnisse, dass es fatal ist, zu glauben, dass die Farbzuordnung die 'einfachste' Zuordnung sei und die Nennung des Fachwortes die komplexeste. Die Kinder, wählen *ihren* Analysezugang. Die Nennung von Fachbegriffen ist zwar im Zuge von Bildungs- und Fachsprache¹⁴⁰⁷ bedeutsam, jedoch bleibt sie wirkungslos, wenn Schüler:innen lediglich den Begriff lernen ("Was") und der Inhalt skelettartig bleibt ("Wie"). Selbstverständlich können und dürfen unterschiedliche Bezeichnungen im analytischen Umgang nebeneinander stehen, bedeutsamer ist die Reflexion des Umgangs. Dies hebt die Bedeutung des Austauschs als Dreischritt von individueller Bearbeitung, Gruppenaustausch und (Gruppen-)Vorstellung vor.¹⁴⁰⁸

Auch hier nehmen die Farben eine wichtige Rolle ein, durch sie wird Austausch möglich. Dabei ist es insoweit wichtig zu betonen, dass innerhalb des zweiten Klassenexperiments diverse Filme entstanden sind: ein Green-Screen-Film, ein Stop-Motion-Film, ein Zeichentrickfilm, der in seiner Ästhetik an Videospiele erinnert, und Filme mit theater- bzw. schauspielenden Schüler:innen. Zugleich wurde mit vier verschiedenen Balladen gearbeitet. Durch dieses Grundgerüst wird es Schüler:innen möglich, während des Austausches ihre Position zu verlassen und sich den Strukturen von anderen Gruppen zu nähern. Sehr unterschiedliche Ergebnisse sind keine Hürde für den dispermedialen Unterricht mit Balladen, er lädt sogar dazu ein. Dabei ist festzuhalten, dass bei maximaler Öffnung des Unterrichts und maximaler Unterschiedlichkeit in den Ergebnissen die Analyseleistung dennoch nicht abgenommen, sondern durch das Brechungs-

1405 Vgl. Glenberg/Robertson 2000; Glenberg et al. 2004; Glenberg 2011; Bertschi-Kaufmann/Graber/Manetsch 2016; aus sprachdidaktischer Perspektive Zepter 2013.

1406 Siehe hierzu weiterführend Scheller, Ingo (2019): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Reihe Praxis Deutsch. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.

1407 Siehe hierzu weiterführend Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 2 Broschüren im Schubert. Stuttgart: Klett.

1408 Vgl. Brüning/Saum 2010, S. 8.

moment (hier: Verankerung durch Farben) zugenommen hat.¹⁴⁰⁹ Ein Flur und eine Decke werden so zum Kampfschauplatz von Tier und Mensch – zum "Löwengarten"¹⁴¹⁰.

Ausgehend davon wird folgende Überarbeitung für das *Modell zur medialen Balladentransformation* (2021) (Abb. 9; Abb. 18) vorgeschlagen: das *Modell zur Balladenanalyse als ein gemeinsamer multimodaler Transformationsprozess* (Abb. 63). Die Abb. 63 zeigt unterschiedliche Kristalle, die übereinander gelegt sind und sich berühren bzw. überlappen. Den Primärfarben sind die jeweiligen Analyseebenen zugeordnet. Eine Änderung zeigt sich im Film, bisher als vierte Großgattung verstanden, jetzt erweitert. Unter zu Hilfenahme eines *weiten multimodalen Verständnisses* wird der Bezugsrahmen geöffnet und mediale (audiovisuelle und materiale) und filmische (auch performative) Dimensionen eingeschlossen. Die Mischfarbe *Grün* verdeutlicht diese Zwischenposition und ist als transparente Folie von performativen, ästhetischen und intertextuellen Bezugsrahmen kulturellen Wissens (bspw. Videospiel, Reels, Künstliche Intelligenz, Memes, Happenings, digitales Gegenwartstheater) zu lesen. Durch diese neue Offenheit kann ein offener Medien- und Materialbezugs ermöglicht werden und eine flexible Analysekultur der Ballade gelebt werden. Dadurch werden auch Schnittstellen zum *Artistic Research* möglich, da der Prozess, die ästhetische Handlungsfähigkeit, die Medialität und Materialität und die Performanz einbezogen werden können.

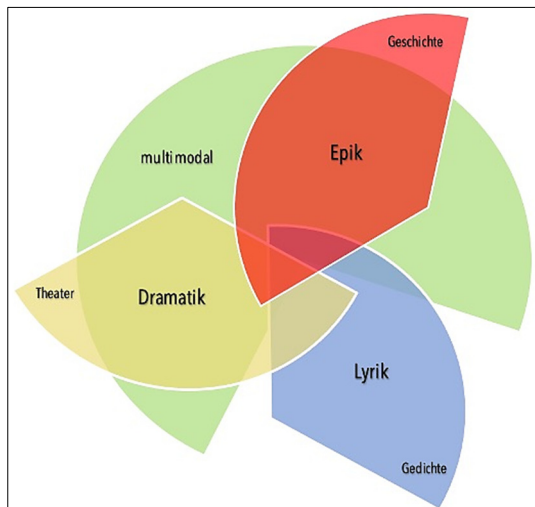


Abb. 63: Balladenanalyse als gemeinsamer multimodaler Transformationsprozess

1409 Als Nebenergebnis kann festgehalten werden, dass in dieser Öffnungsstruktur des Unterrichts auch die grundlegende Forderung von Reich erfüllt werden kann. An ausgewählten Stellen zeigt sich, dass die Schularchitektur zum lebendigen Teil einer offenen Lernkultur wird und Teil der Vorstellungsentwicklung der Schüler:innen. Vgl. Reich 2014; siehe dazu auch Reich/Asselhoven/Kargl 2015.

1410 Schiller 1797/2013, Strophe 1, Vers 1.

Ausgehend von Conrads (2014; 2017) Verständnis der Ballade als "metatextueller Hybridtext"¹⁴¹¹ stellt die Berührung der Fraktale und ihre durchlässige Überlappung ein wichtiges Moment für die Vernetzung dar. Das Modell zeigt gleichzeitig den gemeinsamen Referenzrahmen durch die festgelegten Farben für die Balladenanalyse. Sie können verschoben und neu angeordnet werden oder immer wieder neue Formen bilden. Jede Analyse ist unterschiedlich, dennoch stört diese Unterschiedlichkeit nicht. Die Schüler:innen greifen aus der Auswahl eines Handlungsinstrumentariums auf unterschiedliche Analyseinhalte innerhalb ihrer Filme zu und entwickeln so ihre gemeinsame Balladenanalyse. Viele verschiedene Wege, die Ballade zu analysieren, können und dürfen nebeneinander stehen – eine gemeinsame und partizipative Balladenanalysekultur kann so für alle Schüler:innen entstehen. Dabei zeigt sich die wirkliche Chance für ein mediales Lernen in einer "Kultur der Digitalität"¹⁴¹².

Besonders ist auf das Phänomen der *Transformation* einzugehen, das sich in beiden Klassenexperimenten zeigt. Einfachere Transformationen, wie das Reiten eines Besens als Referenz auf das Reiten eines Pferdes, korrespondieren mit der Ansicht von Duncker/Lieber (2013) und der spielerischen Vorstellungsentwicklung beim Verfilmen von Literatur.¹⁴¹³ Komplexere Transformationen zeigen sich in doppelter Referenz auf die Ballade, bei gleichzeitiger Dekonstruktion (Abb. 53). In Bezug auf Conrads (2014) *Grenzraum*¹⁴¹⁴ kann herausgestellt werden, dass sich komplexere Überlegungen herauskristallisieren. Die Schüler:innen konstruieren nicht nur einen Grenzraum, der neben der raum-zeitlichen-Konstellation der Ausgangsballade steht, sondern sie widmen sich neuen Diskursen und erschaffen eigene Balladen, die wiederum eigene Grensräume aufzeigen (bspw. LGBTQ+).

Dabei ist Transformation kein bloßes Handwerk, um die Ausgangsballade technisch oder inhaltlich zu überführen. So entwerfen Schüler:innen nicht nur die Ballade *Lis Randers*, sondern lassen die Lesart des Klimaschutzes zu. Doch nicht nur das Entwerfen einer Klimaschutzballade ist von Bedeutung, sondern die ästhetische Handlungsaufforderung. Die Schüler:innen verdoppeln ihr dialogisiertes Sprechtempo, damit die literarischen Figuren sich beeilen: Es ist fast zu spät, etwas für den Klimaschutz zu tun, wir sollen nicht mehr reden, wir müssen handeln! Allen Gruppen gemein ist, dass sie die Ausgangsballaden als kulturveränderliche Konstrukte betrachten, die es mit Informationen der heutigen Welt in Einklang zu bringen gilt. Es geht nicht mehr um Adaption als handwerklichen Akt, sondern um Transformation als Verhandlungssituation.

Transformation wurde in Kap. 2.3.2.5.3 bisher definiert als:

Transformation ist ein methodischer Ansatz des inklusiven Literaturunterrichts, der als Verhandlungsprozess mit sich, dem und den anderen und dem konkreten Unterrichtsgegenstand von einem weiten Literatur- und Medienbegriff ausgeht und als ausdifferen-

1411 Conrad 2014, S. 52.

1412 Stalder 2019.

1413 Vgl. Duncker/Lieber 2013, S. 42 ff.

1414 Vgl. Conrad 2014, S. 60 et passim.

zierte Ebene des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eine diversitätssensible Agency als Zielperspektive anstrebt, um Vielfalt als Ressource methodisch einzubeziehen und die Entwicklung des Einzelindividuums nebst kompetenzzielorientierter Gegenstandsbetrachtung zu berücksichtigen.

Der *Multiliteracies*-Ansatz bezieht sich auf das Zusammenspiel von "multimodal textual practices – combining linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes – and literacies that were culturally inclusive"¹⁴¹⁵. Daran angebunden werden verschiedene *Media Culture Skills* definiert.¹⁴¹⁶ Die Transformation zeigt Bezüge zu zwei verschiedenen Skills auf und eignet sich daher als Verbindung:

Performance	the ability to adopt alternative ideas for the purpose of improvisation and discovery
Simulation	the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes ¹⁴¹⁷

Erstens ist Transformation mit *Performance* strukturell verwandt, da über sie die Möglichkeit zur Partizipation und Handlungsfähigkeit (Agency) – zusätzlich zum literarischen Lernen – eingebracht werden kann. Das bedeutet auch, dass im transformativen Erarbeitungsprozess improvisierte und entdeckende (Lern-)Momente einfließen und so eingebracht werden. Um jedoch eine Referenz entstehen zu lassen, also eine Bezugnahme auf ein Werk, müssen das Ausgangswerk und der neue Diskurs zu einem gewissen Grad durchdrungen worden sein. So kann erst geschlechtersensible Kritik an den Goldgräbern verübt werden, wenn erkannt wird, dass es sich um drei männlich gelesene Protagonisten handelt. Ähnlich verhält es sich mit der Rettungslogik in der Ballade *Nis Randers*. Im Kern stehen sich *Nis* und *Lis Randers* narrativ sehr nah, wenn es nur um die Handlungslogik der Rettung geht. Auch die anthropomorphen Hunde weisen diese dekonstruierte Fragestellung auf, sie nähern sich durch ihre kritische Mensch-Tier-Haltung der Fabel oder den Comics an und zeigen wiederum die Durchlässigkeit der Gattung auf. Dennoch ist diese Ebene näher an der Adaption, da hier das Produkt im Fokus steht.

Zweitens zeigt das empirisch beobachtete Phänomen der Transformation Bezüge zur *Simulation* auf. Reale Diskurse werden eingeflochten und de-konstruiert und re-konstruiert. Dies bezieht sich sowohl auf gesellschaftliche Handlungsfelder, wie Fragestellungen nach Geschlechtergerechtigkeit oder dem Klimaschutz, als auch auf geisteswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Anthropomorphismus auf einer für Schüler:innen wahrnehmbaren Ebene. Während Performanz strukturelle Vorbereitungen mit dem Produkt in den Blick nimmt, ähnlich wie das Ausfüllen eines Schreibplans, bezieht sich Simulation bereits auf die Beziehung zu den Diskursen mit dem 'fertigen' Endprodukt. So ist die Bezugnahme auf den Klimaschutz eine Referenz auf den realen Prozess auf der Ebene der Simulation, die Handlungsaufforderung, das schnelle Sprechen je-

1415 Mills 2009, S. 105.

1416 Vgl. Jenkins 2006b.

1417 Ebd.

doch prozesshaft. Gewissermaßen berücksichtigen die Skills Performance und Simulation noch nicht die eigene Relevanz der Ausführenden. Die Schüler:innen transformieren nicht irgendetwas zu irgendeinem Zweck, sondern sie nehmen sich des Themas an, da es für sie persönliche Bedeutung hat. Dies geschieht entlang des kennengelernten Handlungsrepertoires. Sie monologisieren, beziehen sich auf das Theatermerkmal und gleichermaßen auf gesellschaftliche Prozesse. Ferner nähert sich keiner der Prozesse der kritischen Verdichtung an. Sowohl der literarische Gegenstand (Ballade) als auch die Handlungsaufforderung bleiben gleich wichtig nebeneinander stehen. Die Prozessebene, die die Bedeutsamkeit des Austauschs mit sich, dem Gegenstand, dem Produkt und der Welt meint, um handlungsfähig zu werden, ist in der Transformation bedeutsames Element des literarischen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung.

Transformation wird daher als eine Ebene *zwischen* Simulation und Performance verstanden. Sie ist ein eigener simultaner Grenzraum, der es erlaubt, dass die Möglichkeitsräume verschiedener Schüler:innen zusammenfinden. Innerhalb dieser Verhandlungssituation sind nicht die handwerklichen Konstituenten im Vordergrund, sondern der fachliche und partizipative Entwicklungsprozess der Individuen. Die Schüler:innen erarbeiten sich ihren eigenen Zugang, indem sie die für sie bedeutsame Perspektive des Klimaschutzes handlungslogisch in die Ballade einbeziehen. Ihr nächster Entwicklungsschritt vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema Klima(angst) und hält gleichzeitig die Narrationslogik von Nis Randers (Rettung) aufrecht. Diese ästhetische Handlungsaufforderung ist mit einer *diversitätssensiblen Agency* als Zielperspektive vereinbar. Um selbstwirksame Handlungsmacht zu offenbaren, müssen Vorstellungsbildung und audiovisuelle Dispositive in Einklang gebracht werden. Der Eisbär ist nicht nur auf einer Scholle, die Szenerie steht in Flammen (Abb. 60).

Nichtsdestoweniger kann die Klimaballade als Referenz auf Nis Randers gelesen werden, die Rettungsaktion büßt nichts an Verständnis ein. Trotzdem offenbart sich die ästhetische Handlungsaufforderung der Schüler:innen über den Gegenstand, sie ist keine bloße Reproduktion des Geschriebenen. Die demokratische Erziehung partizipativer junger Menschen offenbart sich in ihrer Verhandlungssituation mit dem Gegenstand, mit dem Thema und im Austausch mit sich, anderen und der Welt. Ihre individuellen Perspektiven bereichern die Auseinandersetzung mit den Balladen und werden in das Plenum zurückgeführt. Kerres (2021) Sichtweise auf Persönlichkeitsentwicklung (Abb. 17) und der anthropologische Bezug zu Abraham (2015) in der Transformation manifestiert sich hier im Verhandlungsprozess mit dem literarischen Unterrichtsgegenstand. Gleichermaßen ist eine enge Verwandtschaft zu *Deeper-Learning*-Unterrichtsrangements¹⁴¹⁸ auszumachen.

Unter Berücksichtigung aller Ergebnisse wird daher folgende überarbeitete Definition von Transformation vorgeschlagen:

1418 Vgl. Sliwka/Klopsch 2022; Sliwka et al. 2024.

Transformation ist eine methodische Ausdifferenzierung von handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht, um Vielfalt als Ressource, die Aus- und Verhandlungssituation mit sich, den und dem anderen, den Medien und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit dem Gegenstand, anderen Lerner:innen und der (Um-)Welt einzubeziehen und zielperspektivisch eine diversitätssensible Agency anzustreben.

Transformation umfasst schülerseitig die Fähigkeit, einen individuell bedeutsamen Diskurs (z.B. Klimaschutz, LGBTQ+) im Aus- und Verhandlungsprozess in einem anderen Text handlungsauffordernd zu verdichten und dadurch mediale Partizipation zu erfahren.

8.4.2 Entwicklungsperspektive

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse mit den Design-Prinzipien auf den Ebenen Unterrichtskonzeption, Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmethodik abgeglichen (Kap. 6.2.2; 7.2.2; 8.2.2). Folgende Weiterentwicklung fand durch den letzten Zyklus statt (Tab. 21).

Tab. 21: Design-Prinzipien und Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus IV zu V

Unterrichtskonzeption	
#1	Inklusion: Potenzialorientierung Das Materialangebot wird in einer selbstverantwortlichen Materialkiste kondensiert angeboten
Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmethodik	
#2	Gegenstand: Balladen als anspruchsvolle Gattung für den inklusiven Literaturunterricht: Balladenzugang Kanonisierte Balladen beibehalten, für alle Schüler:innen geeignete Literatur, den Unterricht in Bezug auf den Gegenstand maximal öffnen
#3	Tetraktys: Gattungshybrid – Synergien von Balladen und Film Film als Performanz- und Analyseebene stärker einbeziehen, den Unterricht in Bezug auf die filmische Übertragungsleistung maximal öffnen
Unterrichtsmethodik	
#4	Lernen: Transformation u. Dispersion – individuelle Zugriffswege und Auseinandersetzung Der Vier-Farben-Stein/die Balladenanalyse als Gesprächsanlass, Hilfestellung durch Tippkarten- Tischschuber und Hilfefkarten
#5	Ziele: (Analyse-)Kultur des Mit-Teilens und Mit-Einander-Teilens Kooperative Gruppenarbeitsprozesse beibehalten, aber die Austauschzeit intensivieren

Das zweite Klassenexperiment zeigt, dass ein reduziertes und ausgewähltes Materialangebot zu einer ebenso komplexen wie sinnlicher Materialauseinandersetzung führt, wie ein hohes Materialangebot (#1). Die maximale Öffnung des Unterrichts – d.h. die Wahl des Unterrichtsgegenstands (Ballade[n]) (#2) und die Wahl des filmischen Zugangs (#3) sind den Schüler:innen frei gestellt – führt zu unterschiedlichen Zugängen. Diese Unterschiedlichkeit zeigt sich sowohl in der Art und Weise des Filmzugangs (Green Screen, Stop-Motion etc.) als auch in der gewählten Analyseperspektive (z.B. Wellenpferde oder Betrachtung ganzer Strophen). Um diese Unterschiedlichkeit im Austausch potenzialtragend auf einen Nenner zu bringen, wurden der Vier-Farben-Stein und die vier Farben genutzt (#4). Der Vier-Farben-Stein stellt eine Kondensation des fiBaMo-

Konzepts dar. Er dient als Gesprächseinladung, Gesprächsstein/Struktur, Erinnerung, Analysehilfe und/oder Zeigeobjekt oder ist Anlass für Austausch. Der Hilfsstein bietet durch seine Farbgestaltung die Grundlage für ein dispermediales Lehr-Lernarrangement, das allen Schüler:innen Zugang zu der Ballade bietet (#4). Ferner wird die kooperative Arbeitsorganisation und eine Intensivierung des Austauschs beibehalten.

Gleichzeitig zeigt dieser Zyklus, dass die Ergebnisse nun intensiver aufeinander aufbauen. So lässt sich der Rückschluss ziehen, dass sowohl in 1 als auch in Design-Experiment 4 Schüler:innen Geräusche produzieren. Ebenfalls zeigt sich das Phänomen der Transformation sowohl in Design-Experiment 3 als auch in Design-Experiment 4. Die Rückbezüglichkeit der Ergebnisse gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass die Fragen dieser Arbeit Klärung gefunden haben. Es wurde ein Lehr-Lernarrangement geschaffen, das die Tetraktys der Ballade berücksichtigt und durch seine Gesamtstruktur der Unterschiedlichkeit der Schüler:innen potenzialorientiert begegnet, sodass alle Schüler:innen einen Weg zur Analyse finden. Das Lehr-Lernarrangement ist gekennzeichnet von innerer Differenzierung und Kooperation. Das bedeutet nicht, dass es kein Entwicklungspotenzial mehr hat, sondern dass die empirische Sättigung der entwicklungsorientierten Auswertungspraxis an dieser Stelle erreicht ist. Aus diesem Grund wird sich dafür entschieden, den empirischen Teil der Arbeit abzuschließen und keine weiteren Design-Experimente durchzuführen.

Ein weiterer Design-Zyklus (VI) wird lediglich für die Finalisierung des Lehr-Lernarrangements angeschlossen und umfasst die abschließenden Restarbeiten (bspw. marginale sprachliche Anpassungen). Es folgt daher nun die Zusammenfassung und Darstellung aller Erkenntnisse auf theoretisch-konzeptioneller, empirischer und forschungsmethodischer Ebene im Abschlusskapitel (Kap. 9).

E Resümee und Ausblick

9 Kaleidoskop einer Balladenkulturdidaktik

"Doch irgendwann, irgendwann / fängt es an, sich zu verändern [...] und nichts bleibt gleich – Kaleidoskop"¹⁴¹⁹

Das Ziel dieses Abschnitts ist es, die Perspektiven zusammenzuführen und das Kaleidoskop einer (inkluisiven) Balladenkulturdidaktik nachzuzeichnen.

Forschungsleitend war die Frage, wie allen Schüler:innen ein analytischer Zugang zur Ballade ermöglicht werden kann, der sich sowohl formal-ästhetisch als auch narrativ versteht (Forschungsinteresse). Dabei war die Frage leitend, wie lernwirksam ein solches Lehr-Lernarrangement gestaltet werden muss, um Unterschiedlichkeit als Ressource strukturell mitzudenken (Entwicklungsinteresse).

Nachfolgend werden die theoretischen, empirischen und fachmethodischen Ergebnisse verdichtet (Kap. 9.1; 9.2). An diese Ergebnisse schließen sich die Diskussion, einschließlich der lokalen Begrenzung der Ergebnisse für die Schulpraxis, sowie die Anschlussfragen und Schlussbemerkungen an (Kap. 9.3; 9.4).

9.1 Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen

In diesem Kapitel werden die einleitenden Fragen aus Kap. 1 verdichtet. Dafür wird auf die *Balladenkulturdidaktik*, das neue *Balladengattungsverständnis* (Kap. 9.1.1; 9.1.3), den Einbezug der *Sonderpädagogik* (Kap. 9.1.2), die *Dispermedialität*, den *Transformationsbegriff* (Kap. 9.1.4) und das forschungsmethodische Ergebnis des *DiaMantEn-Modells* eingegangen (Kap. 9.1.5).

Unterrichtskonzeption

- ◆ Welches *Verständnis* einer inkluisiven Balladenkulturdidaktik ist zu Grunde zu legen?
- ◆ Welche *Zielperspektiven* hat eine inkluisive Balladenkulturdidaktik?
- ◆ Welche *sonderpädagogischen Theorien* sind bei der Modellierung einer inkluisiven Balladenkulturdidaktik einzubeziehen und inwieweit müssen diese aus fachdidaktischer Sicht angepasst werden?

Unterrichtsgegenstand

- ◆ Inwieweit kann das *Gattungsverständnis* der Ballade (didaktisch) erweitert werden, um das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven einzubeziehen?
- ◆ Wie kann es methodisch gelingen, *Unterschiedlichkeit als Ressource* für den kompetenzzielorientierten Literaturunterricht strukturell nutzbar zu machen?

1419 Oerding/Dernhoff 2022.

Unterrichtsmethodik/-material

- ◆ Wie kann der analytische Umgang mit der Ballade als *gemeinsame Analysekultur* verstanden werden?
- ◆ Wie kann der Klassenraum zum *Möglichkeitsraum* werden? Und wie wird ein solcher Raum konstruiert? Wie wird innerhalb dessen mit dem Unterrichtsgegenstand umgegangen?
- ◆ Wie kann der *Transformationsbegriff* in der Literaturdidaktik weitergedacht werden (z.B. kritische Schulbuchprüfung, Unterrichtsmaterialentwicklung unter dem in dieser Arbeit vorgestellten Transformationsverständnis)?

9.1.1 Grundpositionen einer Balladenkulturdidaktik

Es wird bewusst von einer Balladen*kultur*didaktik, die selbstverständlich inklusiv ist, und nicht von einer inklusiven Balladendidaktik gesprochen, um die kulturwissenschaftlichen und anthropologischen Dimensionen hervorzuheben. Zum einen haben alle Schüler:innen ein Recht auf anspruchsvollen Literaturunterricht mit Balladen als Kulturgütern und als Teil eines "kulturellen Gedächtnisses"¹⁴²⁰. Unser Wissen über sie und durch sie setzt sich kollektiv durch das Fort, was wir bewahren (speichern). Sich im kulturellen Handlungsfeld Literatur¹⁴²¹ zu bewegen bedeutet, die Ich-Entwicklung und Identitätsentwicklung mit und durch Balladen in den Blick zu nehmen. In dieser Arbeit wurden kanonisierte Balladen in die empirische Arbeit einbezogen, die nicht losgelöst von Kulturprozessen und dem Ausformen von Gattungsbewusstsein zu verstehen sind (Kap. 2.3.1.3). Das heißt, der Umgang mit audiovisuellen Dispositiven der Ballade erweitert diesen Blick. Mit und über Medien zu lernen bedeutet, gemeinsame Kulturerfahrungen zu machen – Medienkultur ist Partizipationskultur.¹⁴²² Das bedeutet auch eine Teilhabe mit und durch Medien zu erfahren. Zum anderen bezieht sich der Begriff auf Staigers (2007; 2020) Verständnis einer "Medienkulturdidaktik".¹⁴²³ Kulturelle und mediale Erzeugnisse der Ballade umgeben uns seit jeher, die Balladen lehnen sich hybrid an medienkulturelle Praktiken und Erzeugnisse an (Balladen intoniert lesen in *alta-voce*-Tradition, Bezug zu Bildern in Moritaten, Balladen-Rap, Balladen-Theaterstück, Balladen-Film usw.). Eine Zuwendung zu Staigers Sichtweise auf multimodale Kompetenzen sowie zum Lernen mit Bildern und zum Erzählen durch Bilder ist daher begründet (Kap. 2.3.2.1; 2.3.2.2; 2.3.2.3). Die Balladenkulturdidaktik ist dabei selbstverständlich inklusiv, sie benötigt die Attribuierung nicht.

Die Bedeutsamkeit des Erzählens und der hybriden Position verbindet sich schließlich mit Conrads Auffassung der Ballade als Gattungshybrid¹⁴²⁴ und der Balladenanalyse als Erzähltextanalyse. Dadurch wird gleichsam der Bezug zur *Critical Nar-*

1420 Assmann/Assmann 1994, S. 120.

1421 Vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 27.

1422 Vgl. Doelker 1989; Jenkins 2006a; Staiger 2007; Stalder 2019.

1423 Staiger 2007, 2020.

1424 Vgl. Conrad 2014; 2017.

*rative Literacy*¹⁴²⁵ als Zielperspektive bestimmt – um Handlungsfähigkeit im Sinne einer *diversitätssensiblen Agency* im Balladenkulturunterricht anzustreben. Damit liegt der Balladenkulturdidaktik ein bildungsbezogenes und weites Inklusionsverständnis "jenseits von Disparitäten"¹⁴²⁶ zu Grunde, das die Teilhabe aller Schüler:innen in den Blick nimmt und keine bloße Teilnahme am Unterrichtsgeschehen (Kap. 2.1.1; 2.3.2.3). Die Balladenkulturdidaktik bezieht dafür audiovisuelle Dispositive in einer bildliterate geprägten Welt aktiv ein und nimmt Multimodalität in die Gattungskonstruktion aktiv mit auf (Kap. 2.3.1.4; 2.3.2.4; 8.4.1; 9.1.3).¹⁴²⁷

Alle Schüler:innen der durchgeführten Studie sind imstande, mit und über Balladen zu lernen. Daher wird der Bildungsbegriff¹⁴²⁸, und nicht etwa der latent dominante Begriff der sonderpädagogischen Förderung¹⁴²⁹, hervorgehoben. Eine weitere Perspektive ist die Zuwendung zu einem kompetenzzielorientierten inklusiven Balladenunterricht. Sicherlich kann diese Arbeit die Hürden der Standardisierung nicht aufheben, aber sie kann einen ersten Schritt in Richtung eines "neue[n] Paradigma[s]"¹⁴³⁰ darstellen (Kap. 2.1.2; 2.1.3). Kulturelle Bildung ist ein Raum für die individuelle Entwicklung des:der Einzelnen, damit jede:r seine:ihre Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)¹⁴³¹ erreichen kann. Damit steht nicht der inter-individuelle Vergleich zwischen Schüler:innen im Vordergrund, sondern unterschiedliche Ziele sind selbstverständlich (Kap. 2.2). Dies bricht die Normalvorstellungen eines Literaturunterrichts auf, der "seit mehr als 150 Jahren"¹⁴³² kognitives Wissen und Verfahren über ästhetische Wirkungserfahrungen und soziale Intelligenz stellt. Die Abkehr von einer Zwei-Gruppen-Theorie wird damit zu Gunsten einer Potenzialorientierung¹⁴³³ aufgelöst. Es geht nicht um den Ausgleich von Benachteiligung, sondern die Gestaltung individueller Lernprozesse in einem offenen und binnendifferenzierenden Lehr-Lernarrangement (Kap. 2.1.3; 2.2.4).

9.1.2 Einbezug sonderpädagogischer Theorien

Fachdidaktik und Sonderpädagogik folgen unterschiedlichen Strukturlogiken. Während die Fachdidaktik den Unterrichtsgegenstand fokussiert, lenkt die Sonderpädagogik den Blick vor allem auf das Einzelindividuum. Aus diesem Grund können sonderpädagogische Theorien nicht ungefiltert in die Fachdidaktik übertragen werden. Um die Strukturlogiken der Disziplinen in der inklusiven Balladenkulturdidaktik miteinander zu ver-

1425 Vgl. Dannecker 2020; 2023.

1426 Dannecker 2020.

1427 Siehe dazu auch Kap. 9.2.3.

1428 Vgl. Klafki 1963/1975.

1429 Vgl. Böing/Terfloth 2013, S. 26.

1430 Frickel/Kagelmann 2016.

1431 Vgl. Vygotskij 1978.

1432 Haas 2015, S. 7.

1433 Vgl. Leiß 2019.

binden, wurde ein eigenes fachdidaktisches Verständnis erarbeitet. Dabei ist der Unterrichtsgegenstand zwar noch immer im Fokus der Auseinandersetzung, es fließen jedoch die Theorien von Feuser (2002 u.a.), Seitz (2006) und Fornefeld (2011) mit ein (Kap. 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3).

Um das fachdidaktische Verständnis zu visualisieren, wurde das Gemälde *Schmetterlinge* von Kaulbach (1858/62) als visuelle Verdichtung genutzt (Abb. 6). Das Bild ist eine Referenz auf die Baummodelle¹⁴³⁴. Die abgebildeten Schmetterlinge sind ihrerseits eine Referenz auf Seitz' Bezugnahme auf Eschers Mosaik¹⁴³⁵, und die Vielfalt der Darstellungsweisen der Schmetterlinge zeigt die Vielfalt der Zugänge durch Medien/Material in Anlehnung an Fornefeld (Kap. 2.2.4).

Was bedeutet dies für die Balladenkulturdidaktik? Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen und der Zugriffswege wird als Ressource betrachtet. Die Raupe, die zum Schmetterling wird, ist damit ein Sinnbild der Transformation und des nächsten Entwicklungsschritts des einzelnen Kindes. Bezugnehmend auf die Ergebnisse in Kap. 2.2.4.4, Tab. 1, werden diese Überlegungen nun für die Balladenkulturdidaktik ergänzt.

Tab. 22: Fachdidaktisches Verständnis der Arbeit

Fachdidaktische Dimension	Balladenkulturdidaktik	Visualisierungsbezug zum Gemälde
Fachgegenstand und Kompetenzerwartung	Tetraktys, Einbezug von vier Großgattungen	Bildhintergrund
Unterschiedliche Schüler:innen	Transformation, Entwicklungsschritte des:der Einzelnen, Aushandlung von Bedeutung	Darstellungskonzept des Insekts 'Schmetterling'
In Gemeinsamkeit und Individualität lernen	Farbgestaltung, Vier-Farben-Stein, verschiedene Analysebegriffe (z.B. Epik, rote Seite, Geschichtsseite)	Baum
neue Lernwege, partizipativ im individuellen Zugriff	Binnendifferenzierung, offener Unterricht	Äste, auch aus dem Bild ragende Verästelungen
Austausch und Kooperation der Schüler:innen	Kooperatives Lernen	Verästelung, auf der mehrere Schmetterlinge sitzen
Zugänge wechseln, neue Zugänge erkunden	Austausch	Möglichkeit der Schmetterlinge von Ast zu Ast zu fliegen
Das Nicht-Sichtbare (z.B. Wurzeln, Krone, neue Blätter)	Texte, Medien; auch: Analyse als übergeordneter Aufgabenbereich	Verbundenheit des Deutschunterrichts (z.B. auch durch die Inhaltsfelder)

9.1.3 Gattungsverständnis der Ballade

Die Ballade blickt auf eine lange Forschungstradition innerhalb der Literaturwissenschaft und eine konstante curriculare Verankerung in allen Schulformen zurück. Das abnehmende Forschungsinteresse in der Fachwissenschaft, bei gleichzeitiger Auseinandersetzung in der Fachdidaktik, führte ab der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zum Auseinanderdividieren der beiden Bereiche, sodass bis heute keine genuine Balladen(kultur)didaktik vorgelegt hat.

1434 Vgl. Abb. 3.

1435 Vgl. Abb. 4.

Wie kaum eine andere Gattung ist die Ballade eng mit der Ausbildung der Gattungstrias verbunden.¹⁴³⁶ Durch diese Disposition ist sie eng dem 'Ur-Ei'¹⁴³⁷ verwachsen, es ist bis heute in der Fachdidaktik vorherrschend. Die Metapher ist derart dominant, dass kaum ein fachdidaktischer Text ohne die Referenz auf Goethe auszukommen scheint; sie ist ein unangetasteter Wiedergänger. Das Ur-Ei prägt das Gattungsbewusstsein und damit das kulturelle Verständnis von Balladen immens. Obgleich es griffig erscheint, ist es in der Literaturdidaktik kritisch zu lesen, da es letztlich eine limitierte Gattungsauffassung vor dem Spiegel naturwissenschaftlicher Konstrukte darstellt und die Zuordnung galant umgeht.¹⁴³⁸ Letztlich sind Gattungsbegriffe keine Elemente¹⁴³⁹, sondern Begriffe für Möglichkeiten¹⁴⁴⁰ (Kap. 2.3.1; 2.3.1.3; insb. 2.3.1.3.2).

In dieser Arbeit wird von einer offenen Gattungstetraktys (Kap. 2.3.1.3.3; 8.4.1) ausgegangen. Es wird *nicht* nur vom Film als weiteren Großgattung ausgegangen, sondern, unter Berücksichtigung der *Überarbeitung des Modells zur medialen Balladen-transformation* (Abb. 9; 63), wird unter der Tetraktys ein erweiterter, kultureller und gemeinsamer *multimodaler* Bezugsrahmen verhandelt. Es werden damit auch verschiedene audiovisuelle, mediale, performative, synästhetische, intertextuelle Dispositive und ästhetische Bezugsrahmen kulturellen Wissens (auch: Videospiele, Reels, digital inszeniertes Gegenwartstheater, Künstliche Intelligenz) von Schüler:innen verhandelbar. Diese Synergien von Ballade und multimodalen Dispositiven in narrativer und medialer Auseinandersetzung erweitern die *Analysekultur der Ballade* (Kap. 2.3.1.3.3; 2.3.1.4; 8.4.1). Die übergeordnete Zielperspektive ist damit die Ausbildung einer *diversitätssensiblen Agency*, ausgehend von einer *Critical Narrative Literacy*¹⁴⁴¹, die die partizipative Handlungsfähigkeit in einer diversen, demokratischen und bildliterate geprägten Welt meint. Die Balladenkulturdidaktik ist damit Teil einer "Medienkulturdidaktik"¹⁴⁴² im inklusiven Literaturunterricht in der Digitalität^{1443 1444} (Kap. 2.3.1.3.3; 2.3.2.1; 8.4.1).

Diese neue Gattungs konstruktion stellt keine Ersetzung der Gattungstrias dar, sondern ist eine Ergänzung für eine selbstverständlich inklusive und medial verstandene Balladenkulturdidaktik in der Digitalität und betont die Partizipation der Schüler:innen. Durch die Offenheit in der Gattungs konstruktion wird auch der Bezug zum *Artistic Research* möglich. Die Schnittstelle zu diesem Forschungszweig ergibt sich durch die ästhetische Handlungsmacht und das Agency-Konzept, den Medialitäts- und Materialitätsbezug und die Betonung von Prozess und Performanz.

1436 Vgl. Braungart 1997/2005, S. 1.

1437 Vgl. Goethe 1821/1996, S. 400.

1438 Vgl. Axer 2012, S. 66.

1439 Siehe hierzu die Definition der Ballade von Goethe 1821/1996, S. 400.

1440 Siehe hierzu die Gattungsauffassung von Staiger 1946/1971, S. 148.

1441 Siehe hierzu auch Dannecker 2020, S. 48; 2023, S. 393.

1442 Staiger 2007, 2020.

1443 Vgl. Stalder 2019; Dannecker 2021.

1444 Die Balladenkulturdidaktik ist aus dieser Perspektive auch *diklusiv* bzw. *digital-inklusive* – mit Bezug zu Schulz (2018; 2021).

9.1.4 Dispermediale Didaktik/Dispermedialität und Transformation

In dieser Arbeit wird von einem neuen Konzept und einem neuen methodischen Ansatz ausgegangen: *Dispermediale (Fach-)Didaktik* (Dispermedialität) und *Transformation*. Beide Positionen werden nachfolgend erklärt und die Definitionen aufgeführt.

Dispermedialer Literaturunterricht befindet sich an der Schnittstelle von *Symmedialer Literaturdidaktik*¹⁴⁴⁵ und *multimodal orientierter Literaturdidaktik*¹⁴⁴⁶. Stellt man sich diese Unterrichtskonzepte als Prisma vor, wären die Symmedialität¹⁴⁴⁷ der gebündelte Kanal des Lichts (Symmedium) und die Multimodalität die Brechung des Lichts in verschiedene Farben (Realisierungen/Ausprägungen) (Abb. 11). Die *Dispermediale Didaktik* ist wie der Transformationsbegriff ein theoretischer Bezugspunkt, der in die Entwicklungsforschungsarbeit eingebracht wurde (Kap. 2.3.2.2; 2.3.2.5). Dies geht mit dem Verständnis von Fachdidaktischer Entwicklungsforschung im *DiaMantEn-Modell* einher, in der die Theorieentwicklung nicht erst am Ende stehen muss (Kap. 4.2.1; 4.2.2; 9.1.5; Abb. 26; weiterführend auch Abb. 27). Gleichzeitig sind die Dispermediale Didaktik und die Definition des Transformationsbegriffs auch Ergebnisse, da sie durch den Entwicklungsforschungsprozess ausgeschärft wurden. Dispermediale Didaktik fragt, wie ein Unterrichtsgegenstand medial (Material und Medien) positiv 'aufgebrochen' werden kann, um individuelle Zugriffe ermöglichen zu können, und hinterfragt gleichzeitig bewusste und unbewusste Differenzlinien. Im Zentrum der Dispermedialität steht die (mediale) Partizipation des Individuums und die ganzheitliche Reflexion der Differenzlinien in Bezug zu Boger (2015; 2019): Welchem Kind schreibe ich (auch unbewusst) welche Aufgabe oder welches Medium (unbewusst) zu? Welche Hilfsangebote plane ich (auch unbewusst) für wen und könnte ich es didaktisch anders lösen? Mit welchem Ziel konstruiere ich und antizipiere ich welche didaktischen Angebote oder initiiere ich welche Methode? Habe ich bei der Konstruktion meines Lehr-Lernarrangements bereits ein bestimmtes Kind im Blick – und wenn ja: warum? Was schreibe ich diesem Kind (auch unbewusst zu) und könnte ich es auch anders didaktisch lösen?

Es wird stetig differenzsensibel reflektiert, um auch unbewusste Differenzlinienkonstruktionen aufzudecken. Dabei geht es nicht um eine Bewertung oder ein 'perfektes' Erreichen aller trilemmatischen Strukturebenen¹⁴⁴⁸, sondern vielmehr um das reflexive Verständnis, dass inklusiver Unterricht schon in der didaktischen Konstruktion und den Perspektiven auf etwas beginnt. Dies beugt auch gut gemeinter Differenzierung vor, die ihrerseits neue Grenzziehungen bedingen kann. So kann ein Hilfekartenangebot didaktisch gut durchdacht sein, jedoch zu Unbehagen führen, da Schüler:innen sich durch den Griff zur Karte 'identifiziert' fühlen. Dispermedialität ist grundlegend prozessual in der Reflexion und fragt immer: Wie könnte es didaktisch auch anders gedacht und gestaltet werden? Daher obliegt ihr das Bild des Kaleidoskops. Nicht durch das Hinzufügen der

1445 Vgl. Frederking 2004; 2006; 2008a; 2013; 2016; 2019.

1446 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2020.

1447 Vgl. Frederking 2008 u.a.

1448 Vgl. Boger 2015; 2019.

Steine verändert sich das Bild, sondern durch die stetige Drehung und die neu eingenommenen Perspektiven. Dispermedialität operiert mit einem weiten Text- und Medienbegriff und ist grundlegend partizipativ und reflexiv, daher benötigt sie das Attribut 'inklusiv' nicht – sie ist selbstverständlich inklusiv (Kap. 2.3.2.2).

Was ist das *Dispermediale* in der Balladenkulturdidaktik? Die Dispermedialität in der Balladenkulturdidaktik offenbart sich durch Merkmale und die daran angebundene Farben. Sie ermöglichen eine positive 'Brechung' der Ballade und des analytischen Umgangs mit ihr. Es kann von der roten Seite, der Geschichtsseite, dem Roten oder der Epik gesprochen werden – Dispermedialität entsteht. Der Vier-Farben-Stein hilft den Schüler:innen dabei, verschiedene ästhetische Zugänge zu erkunden: performativ, in der farblichen Bildgestaltung oder sprachlich. Gleichzeitig ist der Vier-Farben-Stein ein Anker, um sich festhalten zu können, ein Analyseinstrument (Zeigen/Hochhalten) und eine Erinnerungshilfe.

Die transformative Unterrichtsgestaltung geht auf die Diskussion des Transformationsbegriffs zurück. Der Transformationsbegriff ist in der Fachdidaktik bisher nicht ausgeschärft worden. Dies ist deshalb eklatant, da er in verschiedenen Bezugsnormen bereits genutzt¹⁴⁴⁹ und in angrenzenden Disziplinen bereits in Diskursen wie *transformative learning* oder Bildung als Transformation¹⁴⁵⁰ verhandelt wird. Eine fachdidaktische Tiefenschärfung des Begriffs bietet daher das Potenzial, international an diverse Diskurse anzuschließen (Kap. 2.3.2.5, insb. 2.3.2.5.3). Diese Ebene eröffnet auch Schnittstellen zum *Deeper Learning*.¹⁴⁵¹

Transformation ist kein Synonym zu Digitalisierung und/oder Digitalität, kann jedoch mit ihr einhergehen. Sie ist damit keine Ziel-, sondern eine Prozessebene. Aus diesem Grund wird auch von einer medialen Transformation gesprochen, damit die Prozessualität durch Material und Medien hervorgehoben wird und somit der Entwicklungsprozess des Einzelindividuums mit eben diesen, und nicht das Digitale. Diese reflexive Sicht auf Transformation knüpft damit eng an Stalders (2019) Auffassung von Gemeinschaftlichkeit¹⁴⁵² als Referenzrahmen einer digitaler Gemeinschaftskonstruktion an. Da der Transformationsbegriff bereits in die Diskussionen um Literaturverfilmungen in den *Adaptation Studies* einbezogen wurde, bietet er sich als Bezugsgröße an (Kap. 2.3.2.5.1; 2.3.2.5.2).

Mediale Transformation meint nicht allein das Produkt, sondern den reflexiven Entwicklungs- und Verhandlungsprozess mit sich, anderen *und* dem literarischen Unterrichtsgegenstand. Damit wird mediale Transformation in einer inklusiven Balladenkulturdidaktik anthropologisch, mit Bezug auf Abraham (2015), verstanden. Literatur ist nicht von sich heraus identitätsstiftend oder Teil der Ich-Entwicklung. Sie kann es jedoch durch transformative Arbeit werden, indem sich der:die Einzelne mit der Litera-

1449 Vgl. MKR MSB 2019, S. 4; KLP 2021, S. 29; KMK b 2021, S. 12 et passim.

1450 U.a. Mezirow 2009; Koller 2016, 2018; Laros/Fuhr/Taylor (Hrsg.) 2017; Kerres 2018, 2021; Yacek/Rödel/Karcher (Hrsg.) 2020.

1451 Vgl. Sliwka/Klopsch 2022; Beigel et al. 2023; Sliwka et al. 2024.

1452 Vgl. Stalder 2019, S. 13.

tur und ihrer prozessualen Übertragung auseinandersetzt und in den Diskurs mit sich, dem Gegenstand und den und dem anderen kommt. Dadurch hat die Transformationen einen engen Bezug zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Transformation wird als ausdifferenzierte Ver- und Aushandlungsprozessdimension der Handlungs- und Produktionsorientierung verstanden. Diese Prozesse können und dürfen unterschiedlich sein. Jede Raupe, Sinnbild der Transformation (Abb. 6), hat ihren eigenen Entwicklungsprozess. Es wird folgende Definition, in Rückbezug auf Jenkins' *Multiliteracies*-Ansatz¹⁴⁵³, vorgeschlagen, bei der Transformation als Verbindung zwischen Performance und Simulation steht (Kap. 2.3.2.5.3; 8.4.1):

Transformation ist die methodische Ausdifferenzierung von handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht, um Vielfalt als Ressource, die Aus- und Verhandlungssituation mit sich, den und dem anderen, den Medien und damit der individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit dem Gegenstand, anderen Lerner:innen und der (Um-)Welt einzubeziehen und zielperspektivisch eine diversitätssensible Agency anzustreben.

Transformation umfasst schülerseitig die Fähigkeit, einen individuell bedeutsamen Diskurs (z.B. Klimaschutz, LGBTQ+) im Aus- und Verhandlungsprozess in einem anderen Text handlungsauffordernd zu verdichten und dadurch mediale Partizipation zu erfahren.

Beide Pole finden in dieser Arbeit Entsprechung in der gemeinsamen medialen Balladentransformation. Sie ist Teil einer Balladenkulturdidaktik. Die Dispermedialität bezieht sich auf den Umgang mit der Ballade in diesem Arrangement (z.B. Farbgestaltung) und die Transformation zeigt sich im Übertragungsprozess der Ballade in ein audiovisuelles Produkt, unter Berücksichtigung der individuell bedeutsamen Ebene (bspw. LGBTQ+, Klimaschutz) als Ausdruck individueller, partizipativer und medialer Handlungsfähigkeit (Agency).

9.1.5 Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsraum – *DiaMantEn-Modell*

In diesem Abschnitt wird auf das forschungsmethodologische Ergebnis dieser Arbeit Bezug genommen. Das DBR-Modell der (*Fach-Didaktischen Möglichkeitsraumentwicklung* – *anwendungsbezogen und theoriegeleitet für inklusive Entwicklungsforschungsprojekte* (*DiaMantEn-Modell*)) (Kap. 4.2.1; 4.2.2; Abb. 26; weiterführend auch Abb. 27) ist ein Modell für Entwicklungsforschung in der inklusiven Literaturdidaktik. Um in das Modell einzuführen, wird zunächst in die Entwicklung von Möglichkeitsräumen eingeführt.

Möglichkeitsräume (*Possibility Spaces*) können (höchst) privat sein (z.B. Textbegegnung des Einzelindividuums), von einem Einzelindividuum ausgehen und sich auf andere auswirken (Umsetzung in einem Lehr-Lernarrangement) oder größere Gesamtstrukturen bilden (Balladenunterricht im Gesamtgefüge). Feuser (2013a) spricht auch von dem "[ü]berindividuelle[n] Möglichkeitsraum"¹⁴⁵⁴ und meint damit, dass un-

1453 Vgl. Jenkins 2006b.

1454 Feuser 2013a, S. 289. Auch die ZdnE ist für ihn letztlich ein Möglichkeitsraum, der sowohl Progression auf individueller Ebene einfordert, ebenso wie anspruchsvolle und fordernde fachliche Inhalte, um den nächsten eigenen Möglichkeitsraum konstruieren zu können.

terschiedliche Möglichkeitsräume verschiedener Schüler:innen zusammentreffen sollen, damit Kinder gemeinsam wachsen können und jedes Kind seine Zone der nächsten Entwicklung erreichen kann.¹⁴⁵⁵ Frickel (2020) nimmt dabei bereits Bezug auf die "zentralen Größen Leser-, Text- und Methodenfaktor"¹⁴⁵⁶ und stellt den Bezug auf die Lerner:innen, den Gegenstand Literatur und Aufgaben aller Tätigkeitsniveaus heraus.¹⁴⁵⁷ Wenn diese Ebenen die *Raumfaktoren* der Konstruktion des didaktischen Möglichkeitsraums darstellen, fehlt allerdings noch ein Faktor. Der Feldfaktor meint die innere und äußere *Reflexion von Feldern* und damit die De- und gleichzeitige Rekonstruktion seiner eigenen Konstruktion, um Differenzlinien in den Feldern reflexiv wahrzunehmen. Die fachdidaktische Lesart 'Möglichkeitsraum = Lehr-Lernarrangement' darf die versteckten Dispositive nicht vergessen. Damit nimmt die Möglichkeitskonstruktion Bezug auf Bogers reflexive Lesart (2015; 2019). Denn Felder sind keine Räume, sondern Systempositionen, in denen Räume konstruiert werden. Nicht alle Differenzlinienkonstruktionen (z.B. Wie mache ich andere anders¹⁴⁵⁸ und woran mache ich dieses Anderssein fest?) können aufgehoben werden, und darum geht es auch gar nicht, sondern um die aktive Wahrnehmung der Differenzlinienkonstruktionen (Abb. 20). Möglichkeitsräume stellen immer nur die Realisierung *eines* Raums dar, sie sind nie 'fertig', sondern immer nur gegenwärtige und ambivalente Realisierung ihrer selbst – *ein(e) Möglichkeit(sraum)* (Kap. 3.1).

Diese Arbeit stellt *einen* Möglichkeitsraum vor. Mit Bezug zum Grundverständnis dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass Potenzialorientierung einen "positive[n] Gegenentwurf"¹⁴⁵⁹ darstellt, die die Schlüsselbegriffe Anerkennung, Unterschiedlichkeit, Vielfalt als Ressource und Wertschätzung beinhaltet. Erst so kann ein geforderter "Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum"¹⁴⁶⁰ überhaupt entstehen. Diesen Konstruktionsbedingungen kann für den Balladenunterricht nur in einem offenen, binnendifferenzierten und individualisierten Unterricht nachgekommen werden.

Deshalb fiel im Rahmen dieser Arbeit die forschungsmethodische Entscheidung auf Design-based Research bzw. Fachdidaktische Entwicklungsforschung. DBR-Ansätze verbindet, dass sie sich einem bestehenden Bildungs- bzw. Praxisproblem zuwenden, deren Ergebnisse gleichermaßen in Theorie und Praxis einfließen¹⁴⁶¹ (Kap. 4.1; 4.2.1). Der Gestaltung des Möglichkeitsraums für eine Balladenkulturdidaktik wird dabei, in Anlehnung an das Dortmunder FUNKEN-Modell¹⁴⁶² (Abb. 25) und Reeves (2000; 2006) (Abb. 24), mit einer eigenen forschungsprogrammatischen Ausrichtung Rechnung getragen.

1455 Vgl. Vygotskij 1987; Kap. 2.2.1; 2.2.4; auch die ZdnE ist für Feuser letztlich ein Möglichkeitsraum.

1456 Frickel 2020, S. 121.

1457 Vgl. ebd.

1458 Vgl. Messerschmidt 2013, S. 49.

1459 Leiß 2019, S. 196.

1460 Frickel 2020.

1461 Vgl. Reinmann 2017, S. 51.

1462 Vgl. Prediger et al. 2012; Hußmann et al. 2013.

Das DBR-Modell der (*Fach-*)**Didaktischen Möglichkeitsraumentwicklung** – *anwendungsbezogen und theoriegeleitet für inklusive Entwicklungsforschungsprojekte (DiaMantEn-Modell)* (Abb. 26; Tab. 4) folgt der Grundannahme, dass Möglichkeitsräume als innovative Lernarrangements auf der Meso-Ebene für den inklusiven Fachunterricht von Lernbegleiter:innen modelliert, konstruiert und entwickelt werden können, damit auf der Mikro-Ebene gemeinsame "überindividuelle Möglichkeitsräume"¹⁴⁶³ entstehen können.¹⁴⁶⁴ Das großgeschriebene 'D' (Diamanten) ist eine Referenz auf das Dortmunder Modell, indem es seine Kerncharakteristika¹⁴⁶⁵ einbezieht und weiterdenkt. Es geht nie darum, welches Modell 'besser' ist, sondern um die verschiedenen Sichtweisen. Es ist ein forschungsmethodischer Beitrag für die inklusive Literaturdidaktik.

Das Modell geht durch die Möglichkeitsraumentwicklung von einer veränderten Auffassung von Innovation aus. Daraus ergeben sich *sechs Fixpunkte*, von denen vier auf das Dortmunder Modell zurückzuführen sind (Kap. 4.2.3; Abb. 27). Es bindet interdisziplinäre Sichtweisen auf den Unterrichtsgegenstand ein (z.B. Gemeinsamer Gegenstand), strukturiert und spezifiziert den Gegenstand sachanalytisch (Bezug zum Dortmunder Modell) und akzentuiert einen Bezugspunkt, dem Innovationskraft zugeschrieben wird (z.B. Modell zur medialen Balladentransformation). Dabei ist die (Weiter-)Entwicklung des Arrangements durch die Durchführung und das Auswerten der Design-Experimente elementarer Baustein, um lokale Theorie rückbeziehen zu können (Bezug zum Dortmunder Modell). Anders als bei dem Dortmunder Modell (Abb. 25) ist der Zugriff auf das Modell nicht beliebig. Bezugnehmend auf Reeves (2000; 2006) (Abb. 24) geht das Modell davon aus, dass mit der Identifizierung bzw. Bearbeitung eines Problems (oder einer Fragestellung) gestartet wird. Dabei wird die oben genannte Sicht auf Raum- und Feldfaktoren (Abb. 20) einbezogen. Der Unterrichtsgegenstand liegt auf der Ebene des Raumes. Die Fixpunkte und die potenzialgeleiteten (Möglichkeits-)Annahmen sind als Chance für Innovation, durch Betonung auf der Ebene des Feldes, zu betrachten. Dies expandiert das bislang rechteckige Dortmunder Modell und erweitert es dreidimensional – das Rechteck wird zum Oktaeder, es wird zum Diamanten¹⁴⁶⁶ (Abb. 26; Tab. 4).

Das Modell ist durch seine Form-Inhaltsstruktur damit in Beziehung zum *Double-Diamond-Modell* und zum strukturell verwandten *Design Thinking* zu lesen. Es schlägt damit eine Brücke zwischen Projektmanagement und Unterrichtsentwicklung, die Teil von Qualitätsentwicklungsprozessen einer lernenden Schulkultur ist. Gleichmaßen ist diese Sichtweise auf Fachdidaktische Entwicklungsforschung näher an der Modellentwicklung (Kap. 4.2.2; 4.2.3).

1463 Vgl. Feuser 2013a, S. 289.

1464 Vgl. Kap. 3.1 zur Definition des Möglichkeitsraums und dem Unterscheiden der Ebenen Mikro, Meso und Makro.

1465 Gegenstandsorientiert, prozessorientiert, iterativ und vernetzt, bei gleichzeitiger Fokussierung des Unterrichtsgegenstands. Vgl. Prediger et al. 2012, S. 454; Abb. 25.

1466 In der Natur kommen am Oktaeder orientierte Formen bei Mineralien oftmals vor – so auch bei Diamanten.

9.2 Zusammenfassung der Forschungs- und Entwicklungsergebnisse entlang der Design-Prinzipien

Dieses Kapitel fasst die zentralen Forschungs- und Entwicklungsergebnisse der Design-Experimente entlang der Design-Prinzipien zusammen; mitnichten ist die Darstellung vollkommen trennscharf (Kap. 9.2.1 bis 9.2.5). Der Bezug zu den Design-Prinzipien (Kap. 3.2) ergibt sich aus ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit. Um Forschungs- und Entwicklungsfragen (Kap. 4.1) dieser Arbeit verfolgen zu können, wurden sie aufgestellt und begründet (Kap. 3.3; 4.2.3).

Design-Prinzipien "fungieren als übergreifende Handlungsorientierung im kreativen Akt der Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements"¹⁴⁶⁷ und sind die handlungsleitenden Grundlagen für die Beforschung, die in den Design-Zyklen II, III, IV und V stattfand (Kap. 6.2.2; 7.2.2; 8.2.2; 8.4.2; Abb. 41; 49; 55). Als Kristallisationspunkte der vorliegenden Arbeit stellen sie die theoretische und kreative Verdichtung dar. In Tab. 23 wird die finale Umsetzung der Design-Prinzipien, in struktureller Verwandtschaft zu der Darstellung in Tab. 6, dargestellt. Am Ende dieses Kapitels wird eine Synopse präsentiert (Abb. 64).

Tab. 23: Umsetzung der Design-Prinzipien II

Design-Prinzip	Umsetzung	Ebenen
#1 Potenzialorientierung	Anbindung des Arrangements an die inklusive Gesamtschule (Helioschule), Bildungsgerechtigkeit als Ziel, Abkehr vom Zwei-Gruppen-Denken ('die' Starken/Schwachen), Vielfalt als Bereicherung	Inklusionsverständnis und Unterrichtshaltung
#2 Gegenstand: Balladenzugang	Kanonisierte (Kunst-)Balladen, keine Verwendung der Leichten Sprache, jedoch Zugriff auf die Ballade in Text- und Hörfassung, Glossare und Tipp-/Hilfekarten, weites Text- und Medienverständnis	Unterrichtsgegenstand <i>Ballade</i>
#3 Tetraktys	Erweiterung des Gattungsverständnisses, Film als vierte Großgattung einbeziehen (Film als Analyse- und Performanzgröße)	Unterrichtsgegenstände <i>Ballade und Film</i>
#4 Lernen: dispermedial und transformativ	Prismatische Brechung der Ballade durch den Grundaufbau in vier Analyseanteile, ausgedrückt durch die Verwendung von vier Farben, den Unterricht maximal öffnen (Unterrichtsgegenstände, filmischer Umgang mit den Gegenständen) Transformation der Ballade in ein filmisches Medium durch Material/Medien, Binnendifferenzierung	Unterrichtskonzeption und Unterrichtsmethode
#5 Ziele: Analysekultur	Grundlegende Orientierung am kooperativen Lernen bzw. auf Kooperation angelegte Unterrichtsgestaltung (Kleingruppenarbeit), Vorstellung der Ergebnisse in der Gesamtgruppe, weites Analyseverständnis, Verwendung des Vier-Farben-Steins (Kondensation von vier Farben und vier Balladenmerkmalen als Analyseanteile)	Sozialform und Medien

9.2.1 #1 Potenzialorientierung

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass ästhetische Beschäftigung nicht nur für Kinder mit Förderbedarf bestimmt ist, sondern grundsätzlich ein sublimer und komplexer Zugang für alle Kinder ist. Die Ergebnisse in den Design-Experimenten zeigen jedoch, dass die Beschäftigung mit der lyrischen Rahmung und synästhetische Bezüge, die über die Multimodalität hinausgehen, vor allem von Kindern mit Förderbedarf gesucht wer-

1467 Zwetzscher 2015, S. 96.

den (Kap. 6.1.3). Kinder mit Förderbedarf nutzen dabei eher an Materialität angelehnte Zugänge, die durchdacht und noch dichter mit dem Material verbunden sind. So kommuniziert ein:e Schüler:in mit sprachlichem Förderbedarf über das Material mit seinen:ihren Mitschüler:innen, indem eine Holzhalbschale zur Kugel und damit zum Protagonisten der Ballade wird (Kap. 7.1.1; Abb. 43). Oder ein:e andere:r Schüler:in mit emotional-sozialem Entwicklungsbedarf sucht synästhetische Zugänge und erstellt eine Bild-Klang-Collage, um seine:ihre Ergebnisse zu präsentieren (Abb. 38). Die Materialität bedingt sowohl individuelle als auch gemeinsame Perspektiven. Es wird individuell durch das Material auf die Ballade zugegriffen (z.B. Murmeln als Köpfe), aber gemeinsam wird ausgehandelt, was in der Transformation verwendet werden soll (siehe #2 und #4) (7.1.2; 7.1.3).

Dabei muss insgesamt von einem Zwei-Gruppen-Denken (die Starken/die Schwachen) abgesehen werden, da dies für den Unterricht nicht zielführend ist. Alle Schüler:innen kommen zu einem Ergebnis. Ferner ist herauszustellen, dass gerade die Schüler:innen mit Förderbedarf in der Kleingruppe profitieren. Sie erleben echte Teilhabe, um Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit auszubauen und die Gruppe damit weiterzubringen. In den Fallbeispielen lesen Schüler:innen mit (schrift-)sprachlichem Förderbedarf einander die Ballade vor oder kommunizieren über die Materialität, die sich auf einen gemeinsamen kulturellen Referenzrahmen bezieht (Kugel = Kopf) (Kap. 7.1.1; 7.1.2). Die unterschiedlichen Ergebnisse dürfen selbstverständlich nebeneinander stehen, ihre Vielfalt ist kein Hindernis, sondern eine Bereicherung im Lehr-Lernarrangement (siehe #4). Die wertschätzende Reflexion auf Unterschiedlichkeit ist nicht nur auf die Schüler:innen "jenseits von Disparitäten"¹⁴⁶⁸ anzuwenden, sondern auch auf das Material als solches (verschiedene Farben, taktile Reize/ Haptik, Möglichkeit für die Geräuscherzeugung).

9.2.2 #2 Balladenzugang

Balladen sind nicht per se sinnanregend, sie können es aber durch ihre didaktisch konzipierten Zugänge werden, das zeigen die Ergebnisse von Design-Experiment 1. Aufbauend auf die dargestellten Ergebnisse im vorangegangenen Kapitel ist festzuhalten, dass eine Balladenkulturdidaktik eng mit kulturellen und anthropologischen Grundsätzen verwachsen ist. Die Schüler:innen nutzen nicht 'irgendeine' Form von Materialität, sondern die elementarsten Form-Inhalts-Bezüge, die uns in unserem gemeinsamen Formensprachrahmen kulturell vertraut sind (z.B. Kreis/Kugel als menschlicher Kopf oder die Farbe Blau für das Meer) (Kap. 7.1.1). Die gemeinsame mediale Balladenanalyse ist Teil einer Balladenkulturdidaktik (siehe #5). Gemeinsamkeit und Individualität werden zudem in den Gruppen in hohem Maße über das Material selbst hergestellt.

Einzelne Perspektiven können über die Materialien ausgehandelt werden (z.B. Alufolie um Pappe als Steg in Nis Randers). Davon profitieren vor allem Schüler:innen mit Sprachbarrieren oder sprachlichen Entwicklungsstörungen. Über die referenzielle Formen-

1468 Dannecker 2020.

sprache wird ein neuer Kommunikationskanal geschaffen, den alle Schüler:innen 'sprechen'. Das ausgewählte Material – und auf welche Sinne es abzielt – wird in Tab. 24 gelistet.

Tab. 24: Materialbox

Materialauswahl für die Materialbox	
Material	Sinne
Alufolie	visuell, taktil, akustisch
Bastelkleber/Klebestift	/
Buntes Papier und Druckerpapier (weiß)	visuell
Filz(reste) in diversen Farben	visuell, taktil
Gefrierbeutel	visuell, taktil, akustisch; auch als Aufbewahrungsmöglichkeit nutzbar
Halbschalen aus Holz (klein und groß) und Holzwürfel	taktil, akustisch
Jongliertücher in diversen Farben	visuell, taktil
Kirschkerne	taktil, akustisch
Murmeln in diversen Größen	visuell, taktil, akustisch
Paketband/Paketkordelband	taktil
Pappe(fetzen/reste)	taktil
Papierrollen	taktil
Scheren	/
Stifte in diversen Stärken und Farben (eine kleine Auswahl, z.B. Filzstifte, Buntstifte)	visuell
Taschenlampe(n)	visuell
Vier-Farben-Stein/Balladenpyramide	visuell, taktil

Das angebotene Material hat zwar insgesamt kulturstiftende Funktion und hilft den Schüler:innen bei Zugriffen auf den Text, die Ergebnisse zeigen aber auch, dass ein Mehr an Material nicht zu mehr sinnanregendem Potenzial führt. Gegenteiliges ist der Fall. Mehr Material führt zur Egalisierung der Ergebnisse; die gestaltungspraktischen Produkte nähern sich eher an (Kap. 8.1.1; Abb. 50). Die unterschiedlichsten Ergebnisse wurden mit einer ungeordneten Materialbox erzielt, auf die selbstständig zugegriffen werden konnte. Aus dieser Perspektive knüpfen die Ergebnisse an das selbstentdeckende Lernen an. Die Sinne werden deshalb breit gefasst, da die Ergebnisse zeigen, dass die Grenzen multimodal ausgereizt werden – auch bei nur akustisch motivierten Transformationen (z.B. Geräusche erzeugen; Design-Experiment 1). Die Suche nach Zugängen bezieht sich auch auf den Körper als Medium, der von verschiedenen Schüler:innen, mit und ohne Förderbedarf, genutzt wird (Kap. 6.1.2; 6.1.2; 8.3.2; Abb. 58). Damit zeigen die Ergebnisse einen engen Bezug zu *Embodiment-Ansätzen* auf.

9.2.3 #3 Tetraktys

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht 'irgendwas' in die bildliterale Ebene übertragen wird, sondern ein bewusster Rückbezug erfolgt. Die Materialeigenschaften werden dabei oftmals in die bildliche Ebene übertragen. *Was* erzählt werden soll (histoire) hat einen Bezug zu dem, *wie* erzählt (discours) werden soll – indem die Materialeigenschaften auf zentrale Text-Bild-Prämissen übertragen werden (z.B. Knistern der Alufolie – Feuer-ausbruch) (Kap. 6.1.1; 6.1.2; 6.1.3). Der Materialbezug wird dabei auch für die Aus-

handlung von filmischen Produkten genutzt, die einen Rückbezug zur Ballade erlauben. In Design-Experiment 2B nutzen die Schüler:innen einen Kirschkern und eine Kugel aus Holzhalbschalen, um die Größenverhältnisse innerhalb der Ballade *Nis Randers* zu greifen – Uwe ist weit weg (Kirschkern), Nis hingegen nah (Kugel) (Kap. 7.1.1).

Die bildliterale Gestaltung ist den Schüler:innen bewusst. Filmische Bezüge wie der filmische Zoom auf den Erlkönig, um seine Bedrohung herauszustellen, werden zielgerichtet eingesetzt (Kap. 8.3.2). Sie offenbaren sich jedoch erst in einer Austauschkultur, was die Bedeutsamkeit der Präsentation und des gemeinsamen Gesprächs konturiert (siehe #5). So formen die Schüler:innen bspw. Wellenpferde¹⁴⁶⁹, um ein sprachliches Bild in der Ballade *Nis Randers* zu verdeutlichen (Abb. 60). Von dieser bildlichen Ebene profitiert insbesondere der lyrische Anteil der Ballade, der sonst oftmals in rein formaler und umfassender Beschreibung umgesetzt wird. Besonders interessant ist, dass den Schüler:innen das sprachliche Bild bewusst ist und sie im Gespräch darauf umfangreich aufmerksam machen. Auch dies verdeutlicht den Stellenwert des Austauschs (siehe #5).

Es lässt sich ein Bezug zum *Gemeinsamen Gegenstand* von Feuser (1989 u.a.) bei der transformativen Arbeit ausmachen. Dabei ist zu beobachten, dass der Gemeinsame Gegenstand sich inhaltlich oftmals annähert, sich äußerlich jedoch unterscheiden kann. So arbeiten bspw. die Schüler:innen in Design-Experiment 1 zu emotionalen Notlagen/Gefühlen. Dabei sind die Schritte der Kondolenzgesellschaft und zwei Bild-Klang-Collagen entstanden, die sich mit dem Sterbeprozess des Protagonisten oder dem Einsperrtsein der Passagiere beschäftigen (Abb. 37; 38).

Zu keiner Zeit ist die Metapher des Ur-Eis Teil einer inklusiven Balladenkulturdidaktik, es ist durch die Position der *Gattungstetraktys* abgelöst (Kap. 8.4.1; 9.1.3; Abb. 63). Der Film ist dabei keine reine Performanzebene, sondern in der Transformation eine Analyse- und eine Performanzgröße. Es wird von einem offenen Gattungsverständnis der Ballade ausgegangen, das Epik, Lyrik, Dramatik und die flexible Folie der Multimedialität umfasst. Unter Berücksichtigung der *Überarbeitung des Modells zur medialen Balladentransformation* (Abb. 9; 63) wird unter der Tetraktys ein gemeinsamer *multimodaler* und kultureller Bezugsrahmen verhandelt. Damit werden auch weitere audiovisuelle Dispositive verhandelbar, die das rein Filmische noch nicht greifen würde (Materialität, Gegenwartstheater, Künstliche Intelligenz). Multimodalität wird damit in einem weiten, das Mediale umfassenden Begriffsverständnis genutzt und somit für eine gemeinsame Analysekultur verhandelbar (Kap. 2.3.1.3; 8.4.1; Abb. 63).

9.2.4 #4 dispermedial und transformativ

Die Ergebnisse von Design-Experiment 2A zeigen, dass Schüler:innen elementare Form-Inhalt-Bezüge vom Material auf die Ballade übertragen (z.B. Kopf als Kugel). Die Ergebnisse sind dabei in einem gemeinsamen kulturellen Formensprachrahmen zu lesen, der auf Literatur im Allgemeinen bezogen werden kann. Deshalb transformieren Schüler:innen nicht 'irgendwas', sondern die Ergebnisse haben einen referenziellen und kulturellen

1469 Vgl. Ernst 1901/1991, Strophe 9.

Bildspracherahmen (z.B. Blau für das Meer, Kugel als Kopf). Dieser Rahmen erlaubt es, dass Schüler:innen auch über die Materialität selbst kommunizieren (z.B. blaue Tücher für das Meer, Murneln/Holzhalbschalen für Köpfe) (Kap. 7.1.1; Abb. 42; 43, Tab. 17). Ein:e Schüler:in schließt über das Material einer Holzhalbkugel auf einen Kopf und damit auf den Protagonisten der Ballade. Trotz sprachlicher Hürden wird es der:dem Schüler:in möglich, über die Materialität und die gemeinsame Formensprache zu kommunizieren, die allen Kindern implizit vertraut ist (Kugel = Kopf) (Tab. 17). Der:die Schüler:in erlebt echte Teilhabe in diesem Prozess und keine bloße Teilnahme (Kap. 7.1.1).

Dabei muss festgehalten werden, dass das Material in allen Fallbeispielen eine entscheidende Brückenfunktion zwischen Text und Vorstellungsentwicklung einnimmt. Die Transformation aktiviert das deklarative Wissen (z.B. Wissen über die Struktur eines Textes: Einleitung, Hauptteil, Schluss) und sinnliche Teile des Gedächtnisses. Wie klingt Feuer (akustisch)? Wie bewegen sich Wellen (motorisch)? Wie sieht das Meer aus (visuell)? Damit zeigt die sinnliche Arbeit ein großes Maß an kognitiver Aktivierung für alle Schüler:innen auf und ist lebensnah zu verstehen.

Die *Dispermedialität* wird in diesem Arrangement größtenteils über die Farbgestaltung und die Farbzurordnung für die Balladenanalyse erreicht (z.B. Rot = Epik). Dieser gemeinsame Rahmen wird auch rückbezüglich von den Schüler:innen in die Bildgestaltung einbezogen, wie bspw. über bunte Tücher als Kopfschmuck (Kap. 8.3.1; 8.3.2; Abb. 56; 59). Durch die gemeinsame Farbgestaltung als Referenzrahmen wird die gemeinsame Analyse für alle Kinder nachvollziehbar; sie nutzen die Farben auch, um Rückfragen über die Analyse zu stellen. Im Fallbeispiel *Löwengarten* wird zudem deutlich, dass den Schüler:innen bewusst ist, dass es sich nicht allein um eine Farbe handelt, sondern es verschiedene Farben/Analyseebenen betrifft (Kap. 8.3.2; Abb. 59). Mit Bezug zu Design-Prinzip #3 kann festgehalten werden, dass hier nicht mehr die Zuordnung zu Anteilen der Ballade, sondern die Relation der Ebenen im Vordergrund der Analyse steht, was den grundsätzlichen Anspruch der Relation der Balladenanteile nach Conrad (2014; 2017) einlöst. Dabei ist aus Perspektive des Design-Prinzips #3 hinzuzufügen, dass die Vorstellungsentwicklung der Schüler:innen eine größere Rolle bei der Transformation spielt als angenommen. Sie ist nicht nur an einen Sinn (z.B. Geräuschproduktion) gebunden, sondern zeigt sich auch in der Erarbeitung eigener Metaphern oder konkreter Übersetzungen in den Film (z.B. Abb. 59; 61). Davon profitiert insbesondere der lyrische Anteil der Ballade, der sich in schriftlichen Arbeiten rasch in lyrischer Formbeschreibung erschöpft.

Hierzu gehört auch die identitätsstiftende Übertragung des Eigenen auf Figuren im Referenzsystem der Ballade. Zunächst wurde in Design-Experiment 2B festgehalten, dass eine intensiviertere Identifikation mit den eigenen gestaltungspraktischen Arbeiten erfolgt. Im Design-Experiment 3 wird deutlich, dass diese Beobachtung mit einer doppelten Referenz und einer gleichzeitigen Dekonstruktion einhergeht. Die Schüler:innen nehmen sowohl Bezug auf die Ballade als auch kritisch Stellung zu ihr (Kap. 7.1.1). So wenden sie sich der Frage zu, ob die Protagonist:innen der Ballade überhaupt Menschen sind oder flechten weitere Diskurse ein (LGBTQ+) (Kap. 8.1.3). Dabei konnte im letzten Design-Experiment gezeigt werden, dass es den Schüler:innen auf der Ebene der Transformation nicht nur um die Darstellung des Diskurses geht, sondern auch um eine

Handlungsaufforderung (Klimaballade *Lis Randers*). Die Schüler:innen nehmen nicht nur Bezug auf den Klima-Diskurs, sondern verändern ihr Sprechtempo (schnelleres Sprechen), um auf die Dringlichkeit zur Handlung hinzuweisen. Damit ist eine ästhetische Handlungsmacht auszumachen. Die Schüler:innen wollen partizipativ zum Handeln auffordern – dies ist als *Agency* zu verstehen. Durch ihr gestaltungspraktisches Produkt und ihren handlungsmächtigen Umgang (Sprechtemposteigerung in der Balladentransformation als Referenz auf das erforderliche schnelle Handeln im Klimadiskurs) fordern sie zum Handeln auf (Kap. 8.3.3; Abb. 61; 62).

Diese Ebene erfolgt nicht sublim, sie ist den Schüler:innen bewusst. Sie erschaffen eine Erzählebene, die mit dem Begriff des *simultanen Grenzraums*, in Anlehnung an Conrads (2014) Grenzraum, bezeichnet wird (Kap. 8.2.1; 8.4.1). Die Schüler:innen erzählen die Ballade, die nichts an ihrer grundsätzlichen Erzählstruktur einbüßt, und nehmen simultan Kritik an ihr. Dies kann offensichtlich geschehen (Klimaballade) oder verdeckt (LGBTQ+-Ballade, Änderung des Geschlechts der Protagonist:innen der Ballade).

Ausgehend von Conrads Modell (2014; Abb. 10) ist festzuhalten, dass sich eine simultane *histoire 2* offenbart, die Entsprechung im *discours 4* (Film) findet. Es steht nicht länger 'nur' die Ballade im Vordergrund, sondern auch persönliche und handlungsauffordernde ästhetische Bedeutsamkeit. Damit ist in der Transformation ein Bezug zu Abraham (2015) (Abb. 13), Kerres (2021) (Abb. 17) und *Deeper-Learning-Arrangements*¹⁴⁷⁰ auszumachen. Literatur wird zum partizipativ bedeutsamen Auseinandersetzungspunkt mit eigenen Themen (LGBTQ+, Naturschutz) – ohne den fachlichen Anspruch einer Balladenanalyse zu verlieren. Es ist nicht länger 'nur' eine Übertragung von Literatur in ein anderes Medium, sondern gleichzeitig eine für den:die Schüler:in bedeutende eigene Auseinandersetzung. Er:sie findet durch selbstgewählte Schwerpunkte Gehör in seinem:ihrer eigenen Lernprozess. Am Beispiel der Klimaballade wird dies besonders deutlich – es wird mit und *über* Balladen hinaus gelernt.

Damit ist diese Art der Transformation als ästhetische Handlungsmacht niemals frei von kultureller Referenz und/oder politischer Auseinandersetzung mit der jeweilig omnipräsenten Gegenwart. Sie kann als Teil einer *Critical Narrative Literacy*¹⁴⁷¹ auf dem Weg zu einer diversitätssensiblen *Agency* gelesen werden. Diese ästhetische Handlungsmacht kann unter Rückgriff auf die von Jenkins (2006b) aufgestellten Skills für eine "Participatory Culture"¹⁴⁷² definiert werden. Dafür wird die in Kap. 2.3.2.5.3 eingebrachte Definition überarbeitet und wie folgt festgehalten:

Transformation ist eine methodische Ausdifferenzierung von handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht, um Vielfalt als Ressource, die Aus- und Verhandlungssituation mit sich, den und dem anderen, den Medien und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit dem Gegenstand, anderen Lerner:innen und der (Um-)Welt einzubeziehen und zielperspektivisch eine diversitätssensible *Agency* anzustreben.

1470 Vgl. Sliwka/Klopsch 2022; Sliwka et al. 2024.

1471 Siehe hierzu auch Dannecker 2020, S. 48; 2023, S. 393.

1472 Jenkins 2006a.

Transformation umfasst schülerseitig die Fähigkeit, einen individuell bedeutsamen Diskurs (z.B. Klimaschutz, LGBTQ+) im Aus- und Verhandlungsprozess in einem anderen Text handlungsauffordernd zu verdichten und dadurch mediale Partizipation zu erfahren.

9.2.5 #5 Analysekultur

In Design-Experiment 2 wird deutlich, dass die Bezugnahme auf Kooperation, und damit die Möglichkeit zum Erwerb von Sozialkompetenz, eine bedeutsame Größe ist. Nur gemeinsam ist es den Gruppen möglich, ein Foto oder einen Film zu erstellen (Kap 7.1.1; Abb. 42). Sie erleben Gruppenzusammenhalt und Selbstwirksamkeitserfahrungen, von denen insbesondere die Schüler:innen mit Förderbedarf profitieren (siehe #1). Die Kooperation wird auch auf den Umgang mit dem Material übertragen. Wer in welchem Umfang was bauen/zerschneiden oder bearbeiten soll oder wie die Gruppe es untereinander abspricht, ist Teil des sozialen Aushandlungsprozesses. Hierzu gehört auch der Bezug zum gemeinsamen Formensprachrahmen, auf den in Kap. 9.2.1 eingegangen wurde. Transformative Arbeit ist in hohem Maße gemeinschaftsstiftend und bietet Raum für individuelle Sichtweisen auf die Ballade (z.B. Steg aus Alufolie und Pappe, Hinzufügen eines Fernrohrs) (Kap. 7.1.1).

Die gemeinsame Balladenanalyse bzw. die Balladenanalyse als gemeinsame Transformation umfasst verschiedene Arten, um die Ballade zu analysieren. Dies kann über Sprechakte, über den Körper oder die Materialität geschehen. Diese Breite der Analyse ist möglich, weil über die Dispermedialität gleichzeitig ein gemeinsamer Referenzrahmen entsteht – über die Einteilung der Ballade in Farben und Merkmale (bspw. Epik = rot; siehe #4). Es wird nicht länger nur von der Epik oder dem Geschichtsmerkmal gesprochen, sondern die Schüler:innen sprechen partizipativ über den roten Anteil, das rote Merkmal, das Rote oder den Geschichtsanteil (Kap. 8.1.1).

Der Vier-Farben-Stein (Abb. 40) nimmt eine besondere Rolle ein. Er verdichtet die farbliche Struktur der Ballade und dient als Memorierungshilfe oder wird zum Analyseinstrument (Abb. 57; 58). So ist parallele visuelle bzw. haptische Analyse im Austauschprozess möglich und (schrift-)sprachliche Analyse stellt nur noch einen möglichen Kanal dar. Sie erlaubt es den Schüler:innen, dabei nicht nur mündlich zu kommunizieren, sondern auch non-verbale analytische Äußerungen zu tätigen. Gleichzeitig ist der Vier-Farben-Stein auch ein Anker, um sich in verkörperlichten Analysesituationen 'festhalten' zu können. Diese Art der gemeinsamen Analyse ist damit eine Alternative zur Form-Inhalts-Analyse.

Dabei zeigt sich die Bedeutsamkeit des Austausches, indem wichtige Informationen, Beobachtungen und Ergebnisse mit der gesamten Gruppe geteilt werden. Im Austausch können literarische Anschlussgespräche entstehen, die (je nach Gespräch) näher oder weiter an der Ballade verortet werden können. So zeigen die Ergebnisse, dass Anschlussgespräche oder komplexe Urteile über die Protagonist:innen oder etwa die Topoi Gut/Böse möglich sind (Kap. 8.1.2). Daran zeigt sich auch, dass die kulturelle Dimension, das Menschsein mit der Balladenkulturdidaktik eng verhaftet ist. Die literarische Anschlusskommunikation wird durch Transformation begünstigt und kann weit über die

Ausgangsballade hinausgehen – aber immer noch mit ihr in Verbindung stehen (z.B. das Gespräch über LGBTQ+-Diskurs in *Die Goldgräber*, die nur männlich gelesen werden, oder die Rettung des Eisbären Uwe als Referenz auf die Rettung von Nis Randers) (Kap. 7.1.2; 8.3.3).

Das Arrangement ist grundsätzlich binnendifferenziert, alle Schüler:innen können auf identisches Material und Hilfen zugreifen (Balladentexte in Hör- und Lesefassung, Glossare, Hilfekarten, Impulskarten, Vier-Farben-Stein). Gleichzeitig können die Schüler:innen wählen, mit welcher Ballade und welcher filmischen Umsetzung sie arbeiten möchten. Die Erhebung hat gezeigt, dass die maximale Öffnung des Unterrichts die größtmögliche Breite in den Ergebnissen und in der Tiefe der Auseinandersetzung hervorbringt.

9.2.6 Synopse

Auf der einen Seite bilden die fünf aufgestellten Design-Prinzipien, als theoretische und kreativ-innovative Verdichtungen, die *Kristallisationspunkte* für die Entwicklung einer Balladenkulturdidaktik. Die *Forschungsinteressen* lassen sich nach fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive trennen.¹⁴⁷³ Es ist die *Tetraktys* als neue Gattungskonstruktion eingeführt worden, die das Lernen mit audiovisuellen Dispositiven im inklusiven Literaturunterricht einbezieht (Kap. 2.3; insb. 2.3.1.3.3; Abb. 9; 63). Weitere Forschungsergebnisse sind die Herauskristallisierung der *Dispermedialen Didaktik*, die sich an der Schnittstelle von symmedialer Literaturdidaktik¹⁴⁷⁴ und multimodal orientierter Literaturdidaktik¹⁴⁷⁵ befindet und ein eigenes Modell darstellt. Ferner ist die Ausschärfung des *Transformationsbegriffs* zu nennen (Kap. 2.3.2.5; 8.4.1; Abb. 11). Letztgenanntes Ergebnis bietet das Potenzial, an internationale bildungswissenschaftliche Diskurse wie *Deeper Learning*¹⁴⁷⁶, *transformative learning* oder *Bildung als Transformation*¹⁴⁷⁷ anzuschließen.

Das *Entwicklungsinteresse* der Arbeit findet Entsprechung in der *Balladenanalyse als gemeinsamer multimodaler Transformation* (Kap. 2.3.2.5; Abb. 18; Abb. 63) und der Arbeit mit dem Vier-Farben-Stein (Kap. 4.2.3; Abb. 28; 40; 55; 56; 59). Diese Farbzuordnung ermöglicht einen gemeinsamen *Referenzrahmen* für die Textanalysekriterien, sie sind jedoch auch nicht starr daran gebunden. Verschiedene Bezeichnungen sind erlaubt und gewollt (Kap. 4; insb. Kap. 4.2.3). Ein forschungsmethodologisches Ergebnis ist das *DiaMantEn-Modell* (Abb. 26; 27).

Durch das Kaleidoskop einer Balladenkulturdidaktik geblickt, lassen sich die Ergebnisse synoptisch zusammenfassen (Abb. 64).

1473 Diese Trennung dient lediglich der Übersichtlichkeit. Fachdidaktische Auseinandersetzungen sind immer mit fachwissenschaftlichen Überlegungen verbunden.

1474 Vgl. Frederking 2004; 2006; 2008a; 2013; 2016; 2019.

1475 Vgl. Kónya-Jobs/Werner 2020.

1476 U.a. Sliwka/Klopsch 2022; Beigel et al. 2023; Sliwka et al. 2024.

1477 U.a. Mezirow 2009; Koller 2016; 2018; Laros/Fuhr/Taylor (Hrsg.) 2017; Kerres 2018, 2021; Yacek/Rödel/Karcher (Hrsg.) 2020.

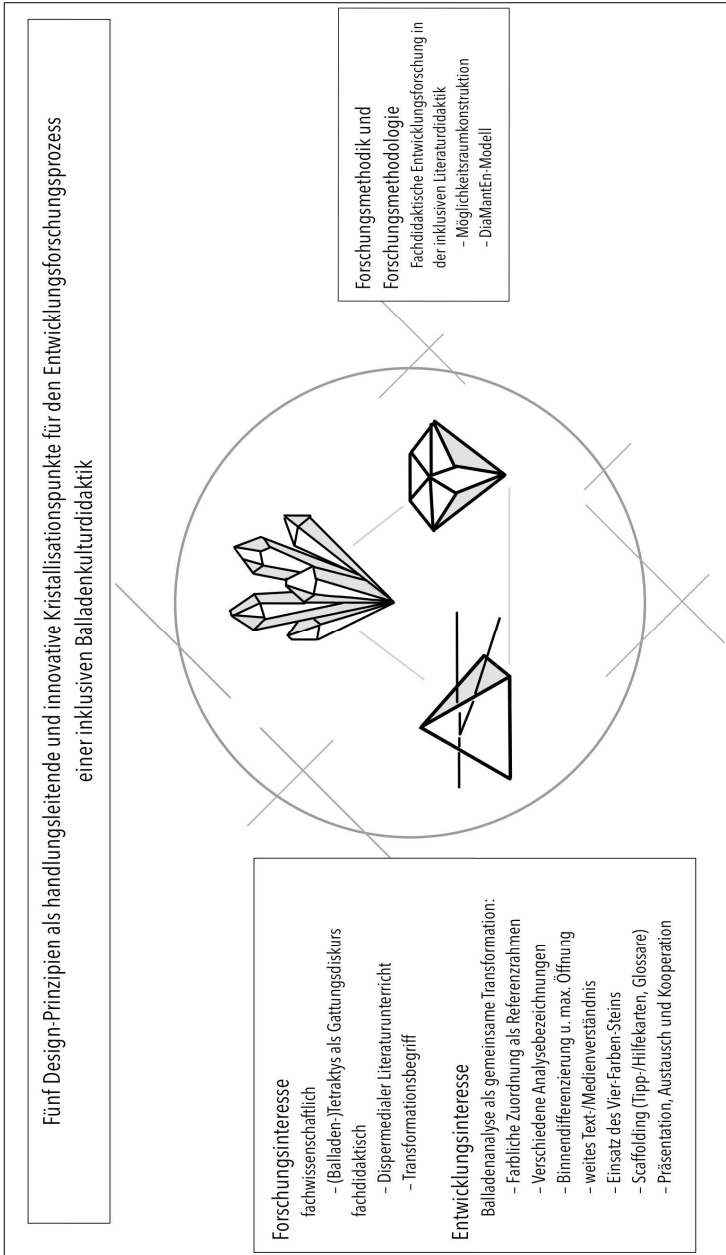


Abb. 64: Synopse der Forschungs- und Entwicklungsinteressen

9.3 Reflexion von Limitationen und Desiderata

Ziel dieser Arbeit ist es, eine empirisch fundierte Theorie zur Wirkungsweise der Intervention zu liefern¹⁴⁷⁸ – dennoch bleiben die Ergebnisse auf eine lokale Theoriebildung bezogen. Auch wenn sie gegenstandsorientiert spezifische Lehr-Lerntheorien weiterentwickeln, sie wenden sich einem *spezifischen* Bildungsproblem zu und sind daher auf die lokale Anwendbarkeit und Lösbarkeit des Bildungsproblems ausgerichtet.¹⁴⁷⁹

Lokal bleibt die Theorie dabei im doppelten Sinn, einerseits, weil sie den Entstehungskontext der Fallstudien nie völlig transzendieren kann, andererseits, weil sie ganz bewusst gegenstandsspezifisch bleibt und nur begrenzt beansprucht, auf andere Lerngegenstände übertragbar zu sein. Diese Kontextbezogenheit der Ergebnisse macht in besonderer Weise deutlich, wieso eine empirische Beforschung von Lernprozessen im Detail nicht im Unterrichtsalltag stattfinden sollte, sondern zunächst die Entwicklung von innovativer Praxis erfordert.¹⁴⁸⁰

Dies impliziert, dass die in dieser Arbeit erbrachten Forschungsergebnisse in Anbindung an spezifische Unterrichtsgegenstände und in Beziehung zu der Kooperationsschule zu lesen sind. Einerseits erlaubt diese Art der Vorgehensweise eine gewisse didaktische Tiefenschärfe, andererseits ist damit auch offensichtlich, dass die Tragweite gewissen methodisch-strukturellen Demarkationslinien unterliegt. Im Folgenden wird der Bezug auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse und ihre Relevanz für den inklusiven Balladenunterricht reflektiert (Kap. 9.3.1; 9.3.2). Hinzu kommt die Reflexion der Bedeutung der Design-Prinzipien für die Schulpraxis und die Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Kap. 9.3.3.; 9.3.4).

9.3.1 Aussagekraft der Ergebnisse und Übertragbarkeit auf andere Lehr-Lernräume

Das in dieser Arbeit diskutierte Lehr-Lernarrangement wurde in den Jahren 2020 und 2021 mit der Heliosschule/Inklusiven Universitätsschule der Stadt Köln in der Jahrgangsstufe 7 erprobt. Insgesamt beteiligten sich 47 Schüler:innen an der Untersuchung, darunter Schüler:innen mit den Förderschwerpunkten Sprache (SP), Sprache und Lernen (SP, LE), Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und den Förderdiagnostiken Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Es geht in dieser Arbeit zwar nicht um die Repräsentation durch eine bestimmte Anzahl von Proband:innen, da die Arbeit explorativ und hypothesengenerierend zu verstehen ist, aber im Rahmen transparenter Forschung soll dies dennoch offengelegt werden. Zudem muss angemerkt werden, dass auch nicht alle Förderschwerpunkte in die Entwicklung einbezogen wurden. In der Weiterentwicklung wären auch Schüler:innen mit Hörschädigung (FS Hören), geistiger Entwicklungsstörung (FS GE), körperlich-motorischen

1478 Vgl. Gravemeijer/Cobb 2006, S. 18 f.

1479 Vgl. u.a. Gravemeijer/Cobb 2006; Prediger et al. 2012; Zwetschler 2015.

1480 Prediger et al. 2012, S. 458.

Beeinträchtigungen (FS KM/KmE) und/oder Sehbeeinträchtigungen (FS Sehen) einzubeziehen. Gleiches gilt für den Vier-Farben-Stein. Statt mit Farben, die gerade für sehbeeinträchtigte Schüler:innen eine Hürde darstellen, könnte mit Noppen, Stoffen oder integrierter Brailleschrift gearbeitet werden. Für motorisch schwer beeinträchtigte Schüler:innen wäre der digitale Einbezug der Pyramide ein wichtiger Schritt. Das metacomorientierte Symbol (Abb. 48) des Vier-Farben-Steins (Abb. 40) ist dabei ein erster Schritt in die richtige Richtung. Gleiches gilt für ein Konzept für Schüler:innen mit Schwerstmehrfachbehinderung.

Die Kooperationsschule, die sich im Besonderen an der Didaktik von Reich (2014) ausrichtet¹⁴⁸¹, bot den organisatorischen Rahmen für progressive Unterrichtsvorhaben. Das bedeutet nicht, dass das Arrangement nicht auf andere Schulen übertragbar ist, allerdings ist es auch durch diese begründete Vorauswahl geprägt. Die Schule hat sich bereits auf den Weg gemacht und unterrichtet Schüler:innen mit und ohne Förderdiagnostik in multiprofessionellen Teams. Damit wird die Bedeutsamkeit von multiprofessionellen Lehrer:innenteams auf verschiedenen Qualifikationsstufen hervorgehoben, ebenso die Möglichkeit zur Ausweitung der Forschungsergebnisse auf interdisziplinäre und überfachliche Kontexte.

9.3.2 Relevanz für den inklusiven und kompetenzzielorientierten Balladenunterricht

Inklusion betrifft *alle* Schulformen – auch das Gymnasium. Erweiterte Heterogenität, die das Klassenzimmer als Mikrokosmos der Gesellschaft im ohnehin konstruierten Klassenzimmer abbildet, ist nicht an Förderschwerpunkte gebunden. Menschen sind per se unterschiedlich und haben unterschiedliche Bedürfnisse. Dass einige Menschen besondere Bedürfnisse haben, ist aus dieser Perspektive heraus selbstverständlich und fordert den Literaturunterricht auf, sich weiterzuentwickeln und Sichtweisen abzulegen, die ungefragt seit vielen Jahren wiederholt werden – wie etwa das Aufbrechen der "gängige[n] Normalvorstellungen eines (gymnasial-)philologisch formierenden Literaturunterrichts"¹⁴⁸². Wenn wir die systematische Konstruktion des Literaturunterrichts anerkennen, erkennen wir auch die Veränderlichkeit des Systems an. Und die Kerneigenschaft von Systemen ist – wie in einem Kaleidoskop – ihre Veränderlichkeit. Dabei muss angemerkt werden, dass es bei dieser Debatte nicht darum geht, dass alle Literaturlehrer:innen nun 'auch noch' Sonderpädagog:innen werden müssen, sondern um die grundsätzlichehaltungsfrage. Auch Gymnasien müssen sich Fragen nach Differenzierung und offenen Lehr-Lernräumen stellen, wenn sie nicht von progressiven (inkluisiven) Gesamtschulkonzepten abgehängt werden wollen. Das bedeutet, dass das inklusive Grundverständnis auf der Ebene der Qualitätsentwicklung der Schule als lernender Organisation von Bedeutung ist.

1481 Siehe hierzu auch Reich/Asselhoven/Kargl 2018; Universität zu Köln 2022.

1482 Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 220.

Das Inklusionsverständnis dieser Arbeit betont mehrfach die individuelle Entwicklung des Einzelnen "jenseits von Disparitäten"¹⁴⁸³. Die dichotome Einteilung der Schüler:innen in eine implizite Zwei-Gruppen-Theorie in 'die' Starken und 'die' Schwachen führt zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis. Diese sprachliche Markierung führt zu nichts, außer zur Diffamierung des (vermeintlich anders gemachten) anderen, gemessen an einer subjektiv herangetragenem Erwartung an den Unterrichtsgegenstand. Aus diesem Grund wird sich ausdrücklich für eine Potenzialorientierung ausgesprochen, die Selbstverständlichkeit von unterschiedlichen Entwicklungszielen und die Gleichwertigkeit von kognitiven und sozialen Zielen in einem analysierenden Literaturunterricht des 21. Jahrhunderts. Das bedeutet auch, dass der Kompetenzbegriff in dieser Arbeit an seine Grenzen gerät und Inklusion endgültig als neues Paradigma¹⁴⁸⁴ identifiziert wird. Anschlussfragen ergeben sich hinsichtlich der Redefinition des Weinert'schen Kompetenzbegriffs – auch unter Berücksichtigung von Mindeststandards und unterschiedlichen Entwicklungszielen.

Dabei muss relativierend angemerkt werden, dass diese Arbeit noch keinen Vorschlag für eine Leistungsbewertungssituation macht. Im Zuge der bereits angesprochenen Notwendigkeit des Weiterdenkens von Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind jedoch auch die Maßstäbe für Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im Literaturunterricht zu hinterfragen. Dies schließt nahtlos an die Diskussionen um zeitgemäße Prüfungsformen¹⁴⁸⁵ und die Frage nach flexiblen Curricula¹⁴⁸⁶ an. Der gegenwärtige Medienkompetenzrahmen und die Einbindung von Medienkompetenz in die Curricula wirkt noch immer statisch in die Kompetenzentwicklung hineingeschrieben, es braucht mehr dynamische Konzepte, die literatur- und medienpezifische Ziele zusammendenken. Der Diskurs der *Transformation* kann hier möglicherweise eine Brückenfunktion einnehmen, um die längst überfällige Debatte um Applikationeneinsatz als Werkzeuge oder die Mehrwertfrage endgültig zugunsten der kulturstiftenden und kulturkritischen Diskussion zu überwinden.

Dass Balladen eine geeignete Gattung für den inklusiven Literaturunterricht darstellen, wurde bereits in den Fachdiskurs eingebracht.¹⁴⁸⁷ Innovativ ist dabei jedoch die Betrachtung der Ballade unter einem neuen Gattungsverständnis (Kap. 8.4.1; 9.1.3; 9.2.3). Der Umgang mit audiovisuellen Dispositiven, auch unter dem Gesichtspunkt, dass bereits viele mediale Adaptionen der Ballade existieren, ist im Zuge einer ganzheitlichen Medienkompetenz relevant. Doch nicht nur das Gattungsverständnis ist be-

1483 Dannecker 2020.

1484 Vgl. Frickel/Kagelmann 2016.

1485 Siehe hierzu weiterführend Institut für zeitgemäße Prüfungskultur (2022): Community für zeitgemäße Prüfungskultur, <https://pruefungskultur.de/> [01.03.2023].

1486 Siehe hierzu weiterführend Prengel, Annedore (2015): *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–46, S. 35 f.

1487 U.a. Groeben 2008; 2011; Frederking 2008a; Hennies/Ritter 2016, S. 264; Dannecker 2020, S. 44; Berg 2020; Dube 2020a; Dube/Priebe 2020.

deutsam, sondern auch der Umgang mit der (veränderten) Gattung. Die schriftliche Analyse ist letztlich *eine* Realisation der Analyse. Analysieren im Literaturunterricht verliert dann sein Ziel aus den Augen, wenn es nur noch darum geht, einen Text zu produzieren, der möglichst viele Fachbegriffe aufzählt, aber kaum innere Vernetzung zeigt. Die veränderte Sichtweise auf die Analyse, die als Textanalysekompetenz einen Grundpfeiler des Literaturunterrichts ausmacht, bekommt in einer Welt neues Gewicht, die durch künstliche Intelligenz und das blitzschnelle Erzeugen verschiedener Texte über jegliche literarische Themen geprägt ist. Das gemeinsame analytische Gespräch über Literatur wird bedeutsamer; zum einen, um neue analytische Prüfungsformate zu etablieren, zum anderen, um Analysekompetenz gemeinsam auszubauen, wenn jegliche schriftliche Information in Sekundenbruchteilen vom Einzelindividuum per Prompt¹⁴⁸⁸ erzeugt werden kann. Diese Arbeit ist auf die Sekundarstufe I und die analytische Arbeit mit kanonisierten Balladen begrenzt, was nicht bedeutet, dass eine Balladenkulturdidaktik nicht auch auf die Sekundarstufe II, den Einsatz von gegenwartsliterarischen Balladen oder den weiteren Umgang mit der Ballade ausgeweitet werden könnte. Letztlich ist die Balladenanalyse nur *ein* Glasbaustein im Kaleidoskop einer inklusiven Balladenkulturdidaktik. In einem vorangegangenen Kapitel wurde bereits die Haupteigenschaft der Ballade diskutiert, dass streng genommen nicht ihre Vielfalt, sondern ihre Tendenz zur Eigenschaftslosigkeit¹⁴⁸⁹ bedeutsam ist (Kap. 2.3.1.3.2). Das bedeutet, dass die Ballade auch zukünftig für diverse Medien eine relevante Gattung bleibt.

Ferner ist die Relevanz der Analyse bzw. der Textanalysekompetenz herauszustellen. Sie ist selbstverständlich nicht nur auf die Ballade begrenzt. Eine Ausweitung der vorgestellten Überlegungen auf weitere Fachgegenstände wäre denkbar.

Ein Unterricht der auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen Rücksicht nimmt und ihre unterschiedlichen Aneignungsweisen und Lerntempi berücksichtigen will, kommt nicht umhin die Unterrichtsstruktur zu öffnen und damit Raum und Zeit für individuelles Lernen zu bieten.¹⁴⁹⁰

Bei maximaler Öffnung des Unterrichts konnten die bestmöglichen Ergebnisse erzielt werden. Gleichzeitig hatten die Schüler:innen die Chance, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und gemeinsam im Austausch voneinander zu lernen und miteinander zu wachsen. Die Ergebnisse zeigen, dass Transformation ein spielerischer und identitätsstiftender Wachstumsprozess mit sich und dem Gegenstand ist. Transformation könnte aus dieser Perspektive mit dem Spieldiskurs in Verbindung gebracht werden, als Einübung und Erprobung von Kultur- und Gesellschaftsprozessen.¹⁴⁹¹

1488 Eine durch die User:innen generierte Aufforderung an eine künstliche Intelligenz wie ChatGPT.

1489 Angelehnt an die Musilsche Metapher des *Der Mann ohne Eigenschaften*, dessen Eigenschaftslosigkeit seine Haupteigenschaft darstellen kann.

1490 Dannecker 2020, S. 79.

1491 Siehe hierzu weiterführend Huizinga, Johan (2013): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 23. Auflage. Hamburg: Rowohlt, S. 12 ff.

Kooperation ist ein Grundpfeiler einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Ein Lehr-Lernarrangement, das als Möglichkeitsraum konstruiert ist, muss die Balance zwischen Gemeinsamkeit und Individualität wahren und gleichzeitig die Kompetenz, die in der Gruppe liegt, potenzialorientiert rückführen. Mitnichten ist dies ein Prozess, den der:die Einzellehrer:in allein stemmen kann. Wenn wir Kooperation und das Mit- und Voneinander-Lernen von den Schüler:innen fordern, muss dieser Prozess im Lehrerzimmer und über die Einzelschule hinaus auch auf der Seite der Lehrer:innen als Kultur des Teilens und Mitteilens in der digitalen Kultur gelebt werden.¹⁴⁹²

9.3.3 Relevanz der Design-Prinzipien für die Schulpraxis

Die in dieser Arbeit aufgestellten Design-Prinzipien gelten als übergreifende Handlungsorientierung für die vorliegende Arbeit (Kap. 3.2; 3.3). Sie sind sowohl theoretische Verdichtung als auch kreative Innovationsträger. Einerseits geben sie durch ihre theoretische Basis Rückhalt und die Möglichkeit zum Rückbezug auf eben diese, andererseits bringen sie neue Perspektiven auf bestehende Konzepte.

Die Prinzipien können dabei in der Schulpraxis für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Sie können bspw. als Baustein für Lehr-Lernarrangements dienen (Unterrichtsentwicklung), als Leitlinienformulierung (Professionalisierung) oder zur Qualitätssicherung (Schule als lernende Organisation; Qualitätssicherung). Die in dieser Arbeit aufgestellten Design-Prinzipien berühren bisher nur die Ebene der Unterrichtsentwicklung am Beispiel der Ausgestaltung eines Lehr-Lernarrangements (Kap. 3.2). Für weiterführende Forschungsvorhaben oder Designentscheidungen können die in dieser Arbeit aufgestellten Design-Prinzipien eine erste Orientierung geben oder weitergedacht werden. Eine Übertragung in andere Lehr-Lernarrangements oder Konkretisierung in Bezug auf andere Unterrichtsgegenstände oder weiterführende Schulentwicklungsprozesse (z.B. Formulierung von Leitbildern) ist grundsätzlich möglich. Diese Arbeit betont dabei ausdrücklich den Nachhaltigkeitsaspekt von Entwicklungsforschungsprozessen und Design-Prinzipien.

9.3.4 Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Literaturdidaktik

Entwicklung meint nicht immer eine vorwärts gerichtete 'Verbesserung', sondern gleichzeitig das Scheitern, Zurücktreten, sich Widersprechen, den Rückgriff und die Reflexion. Dies wird in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen deutlich, besonders im Umgang mit den Design-Zyklen. Erst die Verdichtung des Modells zum Vier-Farben-Stein führte zur finalen Entwicklung. Die Materialmengen bzw. die verschiedenen Zugänge über Material mussten in vier Zyklen angepasst werden, bis die Materialbox benannt werden konnte. Das ist kein Fehlschlag, sondern die stetige Reflexion innerhalb des Entwicklungsprozesses. Dennoch gibt es immer Entwicklungspotenzial. Die Grundgedanken von Design-based Research sind dennoch kein "'Swiss Army Knife' for scho-

1492 Als Beispiel kann hier der Diskurs um *Open Educational Resources* angeführt werden.

lars, capable of excelling at a wide range of research purposes"¹⁴⁹³. Es gilt daher die sich herauskristallisierende Basis der literaturdidaktischen Entwicklungsforschung¹⁴⁹⁴ weiter auszubauen und Designprozesse zielgerichtet anzuleiten.

Dabei darf Entwicklungsforschung nicht mit Modelltestung oder Modellentwicklung verwechselt werden. Während die Entwicklungsforschung nicht nach dem Vergleich der Zyklen fragt, sondern den Blick auf das Entwicklungspotenzial lenkt, schaut die Modelltestung auf die Unterschiedlichkeit. Entwicklungsforschung fragt, wie es 'sein könnte', wie wir Dinge, Prozesse oder Konzepte verändern könnten und bezieht die Umwelt in diesen Prozess aktiv mit ein. Aus dieser Sichtweise stellt sie immer Möglichkeiten zur Veränderung vor und ist damit aus ihrer Sichtweise immer transformativ und progressiv. Nichtsdestoweniger wurde in dieser Arbeit ein eigenes Modell zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung in der inklusiven Literaturdidaktik vorgeschlagen, das Brücken zur Modellentwicklung und zum *Design Thinking* baut – das *DiaMantEn-Modell*. Das Modell ist innerhalb dieser Arbeit entstanden und bietet sich für weiterführende Forschungsvorhaben innerhalb der Forschungsdisziplin an.

Die Datenauswertung zeigt, dass die Entwicklungsforschung auch Einfluss auf die Methodenforschung und den Umgang mit der Qualitativen Inhaltsanalyse hat. In dieser Arbeit wird das Kategoriensystem – als Herzstück der QIA – ebenfalls als Entwicklungsprodukt verstanden. Es gibt daher streng genommen nicht ein Kategoriensystem, sondern mehrere miteinander verbundene Systeme. Ein zu Ende gedachtes Kategoriensystem widerspricht dem Grundgedanken des Iterativen und des Zyklischen und damit der Entwicklung selbst. 'Leere' Kategorien (Saturiertheit), die in der Methodenforschung entsprechend kritisch diskutiert werden¹⁴⁹⁵, sind aus dieser Perspektive der 'Regelfall' in der inhaltsanalytischen Auswertung von Entwicklungsforschungsprozessen. Diese Arbeit ist keine Arbeit aus der Methodenforschung, zeigt jedoch indirekt, dass es Entwicklungspotenzial in diesem Bereich gibt.

Durch die Design-Experimente wird eine höchst umfangreiche Menge an Datenmaterial für Einzelforscher:innen generiert. Das Datenmaterial dieser Studie umfasst etwa 29 Stunden audiovisuelle Datenerfassung in vier Design-Zyklen mit den jeweiligen Design-Experimenten, nebst verschiedenen Schüler:innenergebnissen (z.B. Schüler:innenfilme) und Nebenprodukten (z.B. Storyboard). Von diesem Material konnte nur ein Teil für diese Arbeit genutzt werden (Kap. 5.3.2.1). Das Auswählen von Daten ist zwar in allen qualitativen Forschungsprozessen ein Diskussionspunkt, DBR-Prozesse treiben dies durch die Masse an Daten – bedingt durch die zyklisch-iterative Struktur – jedoch auf die Spitze. Es werden also nicht nur viele Daten erhoben, sondern viele Daten bleiben auch ungenutzt. Collins et al. weisen deshalb bereits 2004 auf den Aufbau einer

1493 Dede, Chris (2004): If Design-Based Research is the Answer, What is the Question? A Commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc, diSessa and Cobb, and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS Special Issue on Design-Based. In: Journal of the Learning Sciences (JLS) 13(1), S. 105–114, S. 106.

1494 U.a. Dube/Prediger 2017; Dube 2018; Dube/Hußmann 2019.

1495 Vgl. u.a. Schreier 2013, S. 258 f.

systematischen Infrastruktur hin.¹⁴⁹⁶ Hier läge die Chance für (internationale) Forschungsdatenbanken in der inklusiven Literaturdidaktik. Es wäre ein weiterer Schritt in Richtung internationale und fachdidaktisch motivierte Lehr-Lernforschung.

Die fachdidaktische Entwicklungsforschung steht in der empirischen Literaturdidaktik in Bezug auf die Entwicklung von Möglichkeitsräumen noch am Anfang.¹⁴⁹⁷ Menge oder Unterschiedlichkeit von Datenmaterial sind fordernde Konstituenten, die sich in vielen Forschungsvorhaben finden. Was die Entwicklungsforschung jedoch für die QIA herausfordernd macht, ist die Zyklik und die stetige Anpassung. Ein theoretisch fundiertes Kategoriensystem, das am Ende auf alle Zyklen angewandt wird, würde dem Entwicklungsgedanken der QIA widersprechen. Was wie und warum ausgewertet werden soll ist nur bedingt zu Beginn eines DBR-Prozesses planbar, denn es kann nichts ausgewertet werden, was vorher nicht bekannt war. Rein deduktive Kategoriensysteme stoßen daher bei DBR an ihre Grenzen. Rein induktives Vorgehen ist jedoch auch kaum lösungsorientiert, da so der theoretische Bezug vernachlässigt wird, der insbesondere durch die Design-Prinzipien, die auf alle DBR-Ebenen einwirken, mitgedacht werden sollte. Zyklik und Iterativität müssen durch eine lebendige Auswertungspraxis aufgefangen und als Ressource strukturell mitgedacht werden. Hier liegt die Chance für die Methodenforschung, neue Auswertungspraxen einer flexiblen und lebendigen *Entwicklungsforschungsauswertungspraxis* zu etablieren.

9.4 Schlussbemerkung

*"Doch irgendwann, irgendwann / fängt es an, sich zu verändern [...] und nichts bleibt gleich – Kaleidoskop"*¹⁴⁹⁸

Schulsysteme als lernende Organisationen, Gattungskonstruktionen, Werthaltungen zu inklusivem Literaturunterricht, curriculare Kompetenzerwartungen oder das Verständnis von einem Literaturunterricht für alle Schüler:innen, ungeachtet ihrer Differenzkonstruktion, ändern sich nicht von heute auf morgen. Allen Anteilen gemein ist jedoch, dass sie sich wie Kristalle in einem Kaleidoskop bewegen. Verändert sich die Sicht auf einen Kristall, verändert sich auch die Sicht auf die anderen. Und zusammen ergeben sie ein neues Bild.

Ein Kaleidoskop ist immer im Wandel. Und auch eine Balladenkulturdidaktik bleibt nicht stehen. Diese Arbeit ist letztlich ein Baustein im Kaleidoskop eines inklusiven Literaturunterrichts. Wo sind weitere dispermediale Momente für die Ballade? Wo sind weitere für andere Gattungen, die strukturell mit der Ballade verwandt sind? Wie können diese allen Schüler:innen einen Zugang zu den Fachinhalten des Literaturunter-

1496 Vgl. Collins et al. 2004, S. 40.

1497 Bisher ist die Monographie der führende Standard für Qualifikationsarbeiten. Gerade Fachdidaktische Entwicklungsforschung bietet sich für kumulatives Arbeiten an. Das bedeutet auch, dass die Methodologie in die Haltungsfragen der Disziplin eingreift.

1498 Oerding/Dernhoff 2022.

richts schaffen? Und wie können sie die erste und zweite Phase der Deutschlehrer:in-
nenausbildung deutlicher verzahnen?

Transformation ist ein Grundbegriff dieser Arbeit für Persönlichkeitsentwicklung und Aus- und Verhandlungsprozesse mit sich, anderen und dem Unterrichtsgegenstand. Zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK stehen wir nicht mehr ganz am Anfang einer inklusiven Literaturdidaktik, auch sie transformiert sich aus. Gleichmaßen bedeutet dies auch, den Transformationsbegriff selbst weiter auszuschärfen und in einen größeren Zusammenhang zu bringen. Ferner werden identitätsstiftende Prozesse, die Stimme der Schüler:innen und ihre Handlungsfähigkeit, insbesondere aus *Deeper Learning*-Perspektive, immer mehr Bedeutsamkeit erlangen. Aber auch Fragen nach medialer Achtsamkeit in der digital geprägten Persönlichkeitsentwicklung, die kultureflexive Mensch-Maschine-Perspektive oder die digitalen Beziehungen von lernenden Gemeinschaften schließen sich hier an. Wie gestaltet sich eine *transformative* inklusive (Literatur-)Didaktik aus? Oder muss von einer Literaturdidaktik *in der Transformation* gesprochen werden?

Es gilt diesen Weg weiterzugehen und mit innovativen und theoretisch-konzeptionellen Bausteinen auszugestalten und bewährte Konzepte der Literaturdidaktik weiterdenken, um Lehr-Lernarrangements als Möglichkeitsräume zu konstruieren. Überdies braucht es Mut, diese Veränderungsprozesse – und damit auch eine Transformation des Faches – anzustoßen. Es ist der Weg hin zu einem inklusiven und transformativen *Balladenkulturunterricht*, der nicht mehr als inklusiv und transformativ bezeichnet werden muss – weil er es selbstverständlich ist.

Literatur

Balladen

- Bürger, Gottfried August (1800/1802): Lenore. In: Ders. (Hrsg.): Gedichte. Mit 8 Kupfern von Chodowiecki. Göttingen: Dieterich, S. 99–102.
- Ernst, Otto (1901/1991): Nis Randers. Nachwort. In: Laufhütte, Hartmut (Hrsg.): Deutsche Balladen. Stuttgart: Reclam, S. 381–382.
- Fontane, Theodor (1886/1962): John Maynard. In: Groß, Edgard/Schreinert, Kurt (Hrsg.): Balladen und Gedichte (Sämtliche Werke Theodor Fontanes, Bd. 20). München: Nymphenburger, S. 75–78.
- Geibel, Emmanuel (1870/1991): Die Goldgräber. In: Laufhütte, Hartmut (Hrsg.): Deutsche Balladen. Stuttgart: Reclam, S. 313–315.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1996): Der Zauberlehrling. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). München: Beck. 16., durchgesehene Auflage, S. 276–279.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1782/1996): Erlkönig. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). München: Beck. 16., durchgesehene Auflage, S. 154–155.
- Schiller, Friedrich: Der Handschuh (1797/2013). In: Kurscheidt, Georg (Hrsg.): Friedrich Schiller. Sämtliche Gedichte und Balladen. 2. Auflagen. Berlin: Insel, S. 63–65.

Primärverweise

- Bericht der Bundesregierung über ihre Menschenrechtspolitik (2014): 11. Bericht. Berichtszeitraum 1. März 2012 bis 28. Februar 2014. Hrsg. v. Auswärtigen Amt, <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/216946/8c6fa08a25e056af85bfaef4854e468d/mrb-11-data.pdf> [22.04.2024].
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss (2004): Beschluss vom 04.12.2003. Hrsg. v. Sekretariat der Stetigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [22.04.2024].
- (CESCR) Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999): General Comment No. 13. The Right to Education (Art. 13). Adopted at the Twenty-first Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights on 8 December 1999, Art. 13, Abs. 2, Ziff. 6 a)–d), <https://www.refworld.org/pdfid/4538838c22.pdf> [22.04.2024].
- (CRPD) UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations) (2006): Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Art. 24, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> [22.04.2024].
- Dilthey, Wilhelm (1894/1990): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Misch, Georg (Hrsg.): Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 139–236.

- (DIVSI) Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2018): DIVSI-U25. Euphorie war gestern. Die 'Generation Internet' zwischen Glück und Abhängigkeit. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet, <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf> [22.04.2024].
- (GG) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2020). Art. 3, Abs 3. Fassung vom 29.09.2020, <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [22.04.2024].
- Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1982a): Maximen und Reflexionen. Gott und Natur. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 12 (Kunst und Literatur). 10. Auflage. München: Beck, S. 365–372.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1797/1982b): Über epische und dramatische Dichtung. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 12 (Kunst und Literatur). 10. Auflage. München: Beck, S. 249–251.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1819/2005): Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des west-östlichen Divans. Naturformen der Dichtung. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 2 (Gedichte und Epen II). 17. Auflage. München: Beck, S. 187–189.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1821/1996): Ballade, Betrachtung und Auslegung. In: Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1 (Gedichte und Epen I). 16. Auflage. München: Beck, S. 400–402.
- (ICESCR) International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966/76): Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966 entry into force 3 January 1976, in accordance with article 27, <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf> [22.04.2024].
- Kaulbach, Wilhelm von (1858/62): Schmetterlinge. Öl auf Leinwand, 55 x 40 cm, 1945 zerstört. ARTemis, Diathek des Instituts für Kunstgeschichte der LMU München. Heruntergeladen via Prometheus, https://prometheus.uni-koeln.de/de/searches?utf8=%E2%9C%93&view=list&search_value%5B0%5D=Kaulbach+Schmetterlinge&commit=Senden [22.04.2024].
- (KMK a) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Hrsg. v. der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [22.04.2024].
- (KMK b) Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur digitalen Strategie 'Bildung in der digitalen Welt'. Hrsg. v. der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [22.04.2024].
- (KMK c) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019/2020): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schu-

- len (ohne Förderschulen), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2019.pdf [22.04.2024].
- (KMK d) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o. A.): Allgemeines zum Unterrichtsfach Deutsch, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html> [22.04.2024].
- (KLP Sek. I Gesamtschule NRW) Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (2004): Deutsch. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/8/g_s_deutsch.pdf [22.04.2024].
- (KLP Sek. I Gesamtschule/Sekundarschule NRW) Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen (2021): Deutsch. Entwurf der Verbändebeitrags vom 22.10.2021. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/verbaende/gesk/gesk_d_klpentwurf_vb_2021_10_22.pdf [22.04.2024].
- MAXQDA Plus (2020): VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH. Berlin.
- MAXQDA Plus (2022): VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH. Berlin.
- (MKR) Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen/LVR Zentrum für Medien und Bildung (2022): Medienkompetenzrahmen NRW, <https://medienkompetenzrahmen.nrw/> [22.04.2024].
- (MKR MSB) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Integration der Ziele des Medienkompetenzrahmens NRW (MKR) in die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums – Übersicht nach Fächern geordnet – Stand: Online-Fassung Inkraftsetzung 23.06.2019, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GY19/KLP_SI_MKR_Formulierungen_finalb_docx.pdf [22.04.2024].
- (MSB NRW a) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Sonderpädagogische Förderung, <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung> [22.04.2024].
- (MSB NRW b) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Deutsch. Übersicht der Operatoren, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5330> [22.04.2024].
- (MSB NRW c) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Impulspapier II: Zentrale Entwicklungsbereiche des Lernens in der digitalen Welt, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impuls_papier_ii_zentrale_entwicklungsbereiche_220303.pdf [22.04.2024].
- (OECD/CERI) Organization for Economic Co-operation and development/Centre for Educational Research and Innovation (2005): Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators. Paris.
- Oerding, Johannes/Dernhoff, Benni (2022): Kaleidoskop. Refrain. BMG Rights Management.
- Pakt für Inklusion (2021): Memorandum: Pakt für Inklusion 2021 – Inklusive Bildung und Digitalisierung zusammen denken. Hrsg. v. d. Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR), [https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Aktuelles/2021_06_17_Pakt_f"C3"BCr_Inklusion_lang.pdf](https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Aktuelles/2021_06_17_Pakt_f) [22.04.2024].

- (SchulG NRW) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005/2021). § 2 Abs. 5. Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021, <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader> [22.04.2024].
- (UN-BRK) Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Präambel, https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=052A6083BDF9ACFA12C00DF8E11BB017.delivery2-replication?__blob=publicationFile&v=1 [22.04.2024].
- (UNESCO a) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [22.04.2024].
- (UNESCO b) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf [22.04.2024].
- (UNESCO c) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> [22.04.2024].
- Universität zu Köln (2022): Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln (IUS), <https://www.hf.uni-koeln.de/38399> [22.04.2024].
- (UNO AWSKR) UNO Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1999): Allgemeine Bemerkung Nr. 13. Durchführung des internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Das Recht auf Bildung, Art. 13, Abs. 2, Ziff. 6 a)–d), <https://www.un.org/depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf> [11.06.2021].
- Walt Disney Studios (1940/2000): Fantasia. USA.
- Weißert, Andreas (2022): Balladen von Bürger bis Brecht. 12 Balladen am Theater Dortmund, <https://www.theaterdo.de/produktionen/detail/balladen-von-buerger-bis-brecht/> [22.04.2024].

Sekundärverweise

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, S. 10–22.
- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lese-räume 2(2), S. 6–15, <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> [22.04.2024].
- Abraham, Ulf (2018): Filme im Deutschunterricht. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Reihe Praxis Deutsch. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf (2021a): Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderung. In: Der Deutschunterricht 73(1), S. 32–43.

- Abraham, Ulf (2021b): Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Reihe Praxis Deutsch. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf (2022): Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule (Grundlagen der Germanistik, Bd. 50). 2., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, Ulf/Glas, Alexandra (2015): Vom Text zum Bild – vom Bild zum Text. Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik. In: Kunst + Unterricht 395/396, S. 18–24.
- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Aigner, Wilfried/Malmberg, Isolde (2022): Das duale Perlenmodell für DBR. In: Konrad, Ute/Lehmann, Wermser, Andreas (Hrsg.): Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Bd. 31). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 29–48.
- Ainscow, Mel (2007): From special education to effective school for all. A review of progress so far. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook for Special Education. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 146–159.
- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Tony (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Akker, Jan van den (1999): Principles and Methods of Development Research. In: Akker, Jan van den/Branch, Robert M./Gustafson, Kent/Nieveen, Nienke/Plomp, Tjeerd (Hrsg.): Design Approaches and Tools in Education and Training. Dordrecht: Springer, S. 1–14.
- Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2006): Educational Design Research. London: Routledge.
- Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (2006): Introducing educational design perspective. In: Dies. (Hrsg.): Educational Design Research. Routledge: London/New York, S. 3–7.
- Albrecht, Christian (2022): Literärästhetische Erfahrung und literärästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: Metzler.
- Albrecht, Christian/Frederking, Volker (2020): Digitale Medien – Digitale Transformation – Digitale Bildung. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Deutsch Digital, Bd. 1 Theorie (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3). Vollständig überarbeitet und erweiterte 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–41.
- Altrichter, Herbert (2011): Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld. In: Hofmann, Frank/Martinek, Daniela/Schwantner, Ursula (Hrsg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch? Wien: LIT, S. 9–27.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Anders, Petra (2016): Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122–133.
- Anders, Petra (2018): Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In: Brandt, Birgit/Dausend, Henriette (Hrsg.): Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen. Münster: Waxmann, S. 17–36.
- Anders, Petra (2019): Film in der Schule. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 21–34.
- Anders, Petra (2020): Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität, [https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/05/Anders_Literarisches-Lernen_Digitalita"CC"88t_Festschrift.pdf](https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/05/Anders_Literarisches-Lernen_Digitalita) [22.04.2024].
- Anders, Petra (2021): Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 127–143.
- Anders, Petra/Staiger, Michael (2019): Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 3–20.
- Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.) (2018): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien (Stauffenburg Deutschdidaktik, Bd. 5). Tübingen: Stauffenburg.
- Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.) (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler.
- Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: Educational Researcher 41(1), S. 16–25.
- Antor, Heinz (2008): Rezeptionsästhetik. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 619–621.
- Arbeitskreis Filmbildung (2020): Filmbildung in der digitalen Welt – kompetenzorientiertes Konzept für die Lehrerbildung. Erarbeitet vom Arbeitskreis Filmbildung der Länderkonferenz MedienBildung, S. 1–10, <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html> [22.04.2024].
- Arnheim, Rudolf (1932/2016): Film als Kunst. Mit einem Nachwort von Karl Prümm und zeitgenössischen Rezensionen. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Avci-Werning, Meltem/Lanphen, Judith (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150–175.
- Axer, Eva (2012): 'Lebendiges Ur-Ey' und 'gegenständliche Dichtung'. Goethes gattungstheoretische Äußerungen zur Ballade im Kontext seiner naturwissenschaftlichen Schriften. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVjs) 86(1), S. 64–86.

- Bachmann-Medick, Doris (2008): Iconic turn. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 300–301.
- Bakker, Arthur (2018): Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. New York/London: Routledge.
- Bakker, Arthur (2019): Design principles in design research: A commentary. In: Bikner-Ahsbals, Angelika/Peters, Marias (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–194.
- Balázs, Béla (1924/2004): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Mit einem Nachwort von Helmut H. Diederichs und zeitgenössischen Rezensionen von Robert Musil, Andor Kraszna-Krausz, Siegfried Kracauer und Erich Kästner. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ballis, Anja/Bjegač, Vesna (2019): Literatur im Deutschunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Lütge, Christina (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik (Grundthemen der Literaturwissenschaft). Berlin/Boston: de Gruyter, S. 47–76.
- Bannan-Ritland, Brenda (2003): The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. In: Educational Researcher 32(1), S. 21–24.
- Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: The Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 1–14.
- Bartl, Andrea (2017): Was ist eine Ballade? Versuch einer Gattungs-(Neu-)Definition. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanuska, Annika (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–19.
- Bartnitzky, Horst (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss. In: Hennies, Johannes/Michael, Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 35–46.
- Baßler, Moritz (2010): Gattungsmischung, Gattungsübergänge, Unbestimmbarkeit. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler.
- Bauhaus Archiv Museum für Gestaltung (2022): idee, https://www.bauhaus.de/de/das_bauhaus/44_idee/ [04.06.2022].
- Bauhaus Dessau (2022): Die Geschichte des Bauhauses in Dessau, <https://www.bauhaus-dessau.de/de/bauten/geschichte.html> [04.06.2022].
- Baumgärtner, Alfred (1979): Die Ballade als Unterrichtsgegenstand. Ein Beitrag zur literarischen Erziehung (Schriften für die Schulpraxis, Bd. 33). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: List.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2016): Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 108, S. 10–16.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2017): Inklusiver Deutschunterricht. In: Baumann, Jürgen/Müller, Astrid/Kammler, Clemens (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 383–390.
- Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (2012) (Hrsg.):

- Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegung (Fachdidaktische Forschung, Bd. 2). Münster/New York: Waxmann.
- Bazin, André (1975): Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films. Kleve: DuMont Schauberg.
- Becker, Susanne/Pabst-Weinschenk, Marita (2009): Gar nicht so *mysterios* – die Ballade im Unterricht. In: Deutsch 5–10 21, S. 36–39.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele, Diane/Zepfer, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Franck, S. 47–56.
- Becker-Mrotzek, Michael/Linnemann, Markus (2016): Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111–112.
- Beer, Rudolf (2020): 'Lernen am gemeinsamen Gegenstand' – Entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser, https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2020/A_Lernen_am_gemeinsamen_Gegenstand.pdf [22.04.2024].
- Beigel, Janina/Klopsch, Britta/Sliwka, Anne (2023): Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte. Weinheim/Basel: Beltz.
- Beispiel für einen schulinternen Lehrplan – Sekundarstufe I (2020): Deutsch. Fassung vom 31.01.2020, S. 1–68, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html> [22.04.2024].
- Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berg, Gunhild (2020): Goethes Erlkönig multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu Rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 2(1), S. 1–13, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.2>.
- Bernd, Frauke/Tonger-Erk, Lily (2013): Intertextualität. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 53). Berlin: Erich Schmidt.
- Berner, Hannah (2020): Inszenierte Volkstümlichkeit in Balladen von 1800 bis 1850. Heidelberg: Winter.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja/Manetsch, Christof (2016): Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38(1), S. 127–142.
- Biermann, Julia/Pfahl, Lisa (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–207.
- Biewer, Gottfried (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Dies. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–24.

- Biewer, Gottfried/Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–131.
- Bock, Bettina (2022): Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 120–140, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17. aktualisierte und vollständig bearbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Böhnert, Katharina/Hözlner, Matthias (2019): Sprachdidaktik und Inklusion. Eine Bestandsaufnahme. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)* 43(4), S. 34–40.
- Böing, Ursula/Terfloth, Karin (2013): 'Gedichte lesen, erleben und handelnd erleben'. Elementarisierung als Schlüssel für den Literaturunterricht. In: *Lernen konkret* 32(3), S. 24–30.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.) (2006): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bollmann, Matthias (2009): Kreative Videoproduktion in der Schule. Ein Handbuch für Pädagoginnen und Pädagogen. Innsbruck: Studienverlag.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. In: Vaughan, Hinz (Hrsg.): Centre for Studies on Inclusive Education (UK). Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index"20German.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf) [22.04.2024].
- Borsch, Frank (2018): Alle lernen gemeinsam! Pädagogisch-psychologisches Wissen für den inklusiven Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borsch, Frank (2019): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bosse, Ingo (2016): Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden (Literatur-)Didaktik – eine Standortbestimmung. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 193–211.
- Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bourdieu, Pierre (1983/2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242.
- Bourdieu, Pierre (2011): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Ders.: Soziologische Fragen. Hrsg. v. Hella Beister und Bernd Schwibs. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–114.

- Bowersox, Donald J./Closs, David J./Drayer, Ralph W. (2005): The Digital Transformation: Technology and Beyond. In: *Supply Chain Management Review* 9(1), S. 22–29.
- Bräuer, Christoph/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 208–224.
- Brand, Tilman von (2017): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 89–102.
- Brand, Tilman von (2018): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 6., aktualisierte Auflage*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 225–241.
- Brand, Tilman von/Pompe, Anja (2016): Inklusion im Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–44.
- Brand, Tilman von/Brandl, Florian (2018): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. 2. Auflage*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Braungart, Wolfgang (1997/2005): Das Ur-Ei. Einige mediengeschichtliche und literaturanthropologische Anmerkungen zu Goethes Balladenkonzeption. In: *literatur für leser* 97(1), S. 71–84. Onlineversion eingestellt 18.07.2005, S. 1–15, http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart_ur-ei.pdf [22.04.2024].
- Bremerich-Vos, Albert (2002): Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 5)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16–29.
- Bremerich-Vos, Albert (2013): Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und Aspekte der Testung literaler Kompetenzen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 14–28.
- Brendel-Perpina, Ina (2017): Aufwachsen mit Medien – Medienwelten heute. In: *kjl & m* 69(2), S. 3–13.
- Brown, Ann L. (1992): Design Experiments. Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: *The Journal of the Learning Science* 2(2), S. 141–178.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung. In: *Praxis Schule* 1, S. 8–11.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156.

- Büker, Petra (2012): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. 6. Auflage. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. dtv: München, S. 120–133.
- Burckhart, Holger/Jäger, Bennet (2016): Menschenrechte. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–92.
- Burdorf, Dieter (2015a): Einführung in die Gedichtanalyse. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Burdorf, Dieter (2015b): Geschichte der deutschen Lyrik. Einführung und Interpretationen. Stuttgart: Metzler.
- Burkhardt, Hugh/Schoenfeld, Alan H. (2003): Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. In: Educational Researcher 32(9), S. 3–14.
- Carell, Leonie/Dannecker, Wiebke (2023): Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. In: MedienPädagogik 52, S. 267–296, DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>.
- Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner.
- Chaiklin, Seth (2010): Die Zone der nächsten Entwicklung. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, S. 78–89.
- Cobb, Paul/Confrey, Jere/diSessa, Andrea A./Lehrer, Richard/Schauble, Leona (2003): Design Experiments in Educational Research. In: Educational Researcher 32(1), S. 9–13.
- Collins, Allan (1992): Towards a Design Science of Education. In: Scanlon, Eileen/O'Shea, Tim (Hrsg.): New Directions in Educational Technology (NATO ASI Series F, Computer and System Science, Vol. 96). Berlin/Heidelberg: Springer, S. 15–22.
- Collins, Allan/Joseph, Diana/Bielaczyc, Katerine (2004): Design research. Theoretical and methodological issues. In: Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 15–42.
- Conrad, Maren (2014): Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur phantastischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 323). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Conrad, Maren (2017): Die Ballade als Gattungshybrid. Ein Modellvorschlag zur strukturierten Analyse. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauska, Annika (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21–36.
- Creative Unit (CU) 'Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation (FaBiT)' (2014–2017), <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/abgeschlossene-projekte/creative-unit-cu/> [22.04.2024].
- Dammers, Ben/Seidler, Andreas/Staiger, Michael (Hrsg.) (2020): Multimodales Erzählen im Deutschunterricht I: Digitale Medien. Medien im Deutschunterricht (MiDU) 2(1).

- 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: WVT.
- Dannecker, Wiebke (2013): Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. In: Dies. (Hrsg.): Literaturvermittlung und Binnenzugänge – empirische Zugänge (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 3). Bielefeld: Aisthesis, S. 7–14.
- Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Hennies, Johannes/Michael, Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209–220.
- Dannecker, Wiebke (2016): Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von 'Lesespuren'. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 131–146.
- Dannecker, Wiebke (2017): '[V]on keinem Leiden mehr etwas wissen, von keiner Flucht' – Nicht-Wissen als Reflexionsmoment in Flucht-Narrativen der Gegenwart von Erpenbeck, Stanišić und Jelinek. In: Arnold, Antje/Dannecker, Wiebke (Hrsg.): Die Kunst der Ordnung. Standortbestimmung gegenwärtigen Erzählens (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 20). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 47–71.
- Dannecker, Wiebke (2018a): Zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektive auf inklusiven Literaturunterricht. In: Müller, Kathrin/Müller, Ulrike B./Kleinbub, Iris (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75–88.
- Dannecker, Wiebke (2018b): Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von 'Lesespuren'. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 131–146.
- Dannecker, Wiebke (2019): Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Implikationen. In: Informationen zur deutschdidaktik (ide) 43(4), S. 53–60.
- Dannecker, Wiebke (2020): Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dannecker, Wiebke (2021): Inklusiver Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität. Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 3(1), S. 1–14, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.11>.
- Dannecker, Wiebke (2022): Perspektiven für empirisch und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Diversitäts-

- orientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4), S. 141–151.
- Dannecker, Wiebke (2023): Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kißling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker, Maria-Theresia (Hrsg.): *Intersektionalität und erzählte Welten*. Darmstadt: wbg Academic, S. 375–400.
- Dannecker, Wiebke/Illner, Berenike (2013): Konzepte zur Binnendifferenzierung im Literaturunterricht in Zusammenarbeit von Studierenden und Schulen entwickeln, erproben und evaluieren. In: Dannecker, Wiebke (Hrsg.): *Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge* (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 3). Bielefeld: Aisthesis, S. 71–96.
- Dannecker, Wiebke/Maus, Eva (2016): Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić 'Wie der Soldat das Grammophon repariert' als Unterrichtsgegenstand für den inklusiven Unterricht. In: *Literatur im Unterricht* 1, S. 45–59.
- Dannecker, Wiebke/Groß-Kunkel, Anke (2019): Zielperspektive Inklusion – Eine Interviewstudie zur Textauswahl für den (inkluisiven) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: *Impulse Inklusion Online*, S. 1–15, http://www.impulse-inklusion.de/beitraege/Dannecker-GrossKunkel_Zielperspektive.pdf [22.04.2024].
- Dannecker, Wiebke/Kónya-Jobs, Nathalie (Hrsg.) (2021): Themenheft *Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung*. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 3(1), <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/144> [22.04.2024].
- Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2022): *Diversitätssensible Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (SLLD-B, Bd. 4), DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung*. In: Dies. (Hrsg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (SLLD-B, Bd. 4), S. 6–17, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schöningh: UTB.
- Dawidowski, Christian (2022): *Literarische Bildung*. Stuttgart: Reclam, S. 11–12.
- De Jong, Onno/Kortland, Koos/Waarlo, Arend J. (Hrsg.) (1999): *Bridging the Gap between Theory and Practice: Research says to the Science Teacher*. Hong: Kong: I-CASE.
- Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies* (Disability Studies: Körper, Macht, Differenz, Bd. 2). Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2016a): *Bildungsgerechtigkeit*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–101.

- Dederich, Markus (2016b): Ethische Grundlagen. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–87.
- Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 12(22), S. 25–50.
- Deleuze, Gilles (1989/2017): Das Bewegungs-Bild. Kino 1. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1991): Das Zeit-Bild. Kino 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demi, Anna-Lena (2021): Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht – Potenziale aus inklusiver Perspektive. In: Medien im Deutschunterricht (MiDU) 3(1), S. 1–23, DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3>.
- Demi, Anna-Lena/Anders, Petra (2020): Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: Zeitschrift für Inklusion 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566/406> [22.04.2024].
- Der Deutschunterricht (2017) 5 (Balladen).
- Design Council (2019): Framework for Innovation. Design Council's evolved Double Diamond, <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/skills-learning/tools-frameworks/framework-for-innovation-design-councils-evolved-double-diamond/> [22.04.2024].
- Deutsch 5–10 (2019) 58 (Balladen erschließen).
- Die Ballade. Texte und Anregungen ab Klasse 6 (2007). Hrsg. v. Nathali Jückstock-Kießling u. Bernd Müller. München: Hase und Igel.
- diSessa, Andrea A./Cobb, Paul (2004): Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. In: The Journal of the Learning Sciences 13(1), S. 77–103.
- documenta Bauhaus archiv (2022): Primärfarben und -formen beim Bauhaus, <https://www.documenta-bauhaus.de/de/narrative/476/primarfarben-und-formen-beim-bauhaus#:~:text=Inzwischen%20sind%20das%20gelbe%20Dreieck,Dreieck%2C%20Kreis%2C%20Quadrat%0herum> [22.04.2024].
- Doelker, Christian (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dolota, Ulrich (2011): Wandel durch Technik. Eine Theorie soziotechnischer Transformation. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Drepper, Laura/Uhl, Benjamin (2022): Tagungsbericht 'Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen' (22.03.2022 bis 23.03.2022, Bergische Universität Wuppertal). In: Didaktik Deutsch 52/53, S. 66–72, DOI: <https://doi.org/10.21248/dideu.97>.
- Dube, Juliane (2018): Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–64.
- Dube, Juliane (2020a): Balladen in neuen medialen Formaten. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlegung und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 92–98.
- Dube, Juliane (2020b): Geschichte, Gesellschafts- und Sozialkritik. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlegung und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 267–312.

- Dube, Juliane (2020c): Fachwissenschaftliche Grundlagen. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 29–30.
- Dube, Juliane/Prediger, Susanne (2017): Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik. In: leseforum.ch, S. 1–15, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf [22.04.2024].
- Dube, Juliane/Hußmann, Stephan (2019): Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In: Priebe, Claudia/Mattiesson, Christiane/Sommer, Katrin (Hrsg.): Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen Praxisbezogene Anwendungsaspekte Zielgruppenorientiertes Publizieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–35.
- Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.) (2020): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB.
- Dube, Juliane/Führer, Carolin (2020): Einführung: Balladen im Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: UTB, S. 9–18.
- Dube, Juliane/Priebe, Claudia (2020): Balladen in Leichter Sprache als Gemeiner Gegenstand im inklusiven Literaturunterricht. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.): Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 297–332.
- Dube, Juliane/Dannecker, Wiebke (Hrsg.) (2024): Design Research in der Deutschdidaktik: Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovation. In: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B, Bd. 11), DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele (2013): Dimensionen der Bildliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In: Dies. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed, S. 37–76.
- Dux, Günter (2019): Warum denn Gerechtigkeit – Die Logik des Kapitals. Die Politik im Widerstreit mit der Ökonomie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/Springob, Jan (Hrsg.) (2018): Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 10). Münster/New York: Waxmann.
- Edelson, Daniel C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *The Journal of the Learning Sciences* 1(1), S. 105–112.
- Eder, Jens (2022): Film. The Affective Specificity of Audiovisual Media. In: Hogan, Patrick Colm/Irish, Bradley J./Hogan, Lalita Pandit (Hrsg.): *The Routledge Companion to Literature and Emotion*. London: Routledge, S. 354–365.
- Educational Researcher (2003) 32(1), <https://journals.sagepub.com/toc/edra/32/1> [04.04.2022].

- Ehlers, Swantje (2010): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ehrmann, Daniel (2016): Künstliches Leben. Biologisches Wissen und die Politik der Künste. In: Brückner, Benjamin/Preiß, Judith/Schnyder, Peter (Hrsg.): Lebenswissen. Poetologien des Lebendigen im langen 19. Jahrhundert. Berlin/Wien: Rombach, S. 75–98.
- EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle. Balladen 5–9 (2020). Hrsg. v. Timotheus Schwake. Paderborn: Schöningh.
- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 13(1), S. 59–81.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglinde L. (2016): Historischer Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–27.
- Euler, Dieter (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 107(4), S. 520–542.
- Euler, Dieter (2014): Design-research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27, S. 15–41.
- Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2014): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27. Stuttgart: Steiner.
- Faulstich, Werner (2005): Filmgeschichte. Paderborn: Fink.
- Fauser, Peter/Wulffen, Dorothee von (1999): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Felsner, Kristin/Helbig, Holger/Manz, Theresa (2012): Arbeitsbuch Lyrik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1), S. 4–48, <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html#content> [22.04.2024].
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 19–35.
- Feuser, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 280–294.
- Feuser, Georg (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Entwicklungszeiten (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS, S. 142–153.
- Feuser, Georg (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 17(3), S. 156–165.

- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100.
- Feuser, Georg (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: *Behindertenpädagogik* 51(2), S. 118–125.
- Feuser, Georg (2013a): Die 'Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand' – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg/Kutscher, Joachim (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282–293.
- Feuser, Georg (2013b): Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für ein gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 3, S. 17–35.
- Feuser, Georg (2017a): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Eröffnungsvortrag bei der Projekttagung und dem Wissenschaftsforum 'Planung von Unterricht für heterogene Gruppen – im Gespräch mit Georg Feuser' am 18. und 19. Mai 2017 an der Universität Rostock, S. 1–17, <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostock-18-05-2017.pdf> [22.04.2024].
- Feuser, Georg (2017b): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Ders. (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183–286.
- Feuser, Georg (2018a): Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): *Blick nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Bd. 2*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147–195.
- Feuser, Georg (2018b): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik (Behindertenpädagogik und Integration, Bd. 12). Berlin u.a.: Peter Lang.
- Fischer, Frank/Waibel, Mira/Wecker, Christof (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 8(3), S. 427–442.
- Fishman, Barry J./Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Cheng, Britte Haugan/Sabelli, Nora (2013): Design-Based Implementation Research. An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: Fishman, Barry J./Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Cheng, Britte Haugan (Hrsg.): *Design-Based Implementation Research. Theories, Methods, and Exemplars*. National Society for the Study of Education. The 112th Yearbook, Issue 2. New York: Columbia University, S. 136–156.
- Flehsig, Karl-Heinz (1979): Leitfaden zur praxisentwickelnden Unterrichtsforschung (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung, Bd. 1). Nörten-Hardenberg: Zentrum für didaktischen Studien.
- Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 473–487.
- Fornfeld, Barbara (2011): mehr–Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr. In: Dies. (Hrsg.): *Mehr–sinnliches Ge-*

- schichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch (Grundlegungen in der Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 1). Berlin: Lit, S. 63–92.
- Fornfeld, Barbara (2016): mehr—Sinn Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. 2. überarbeitete Auflage. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Foucault, Michel (1991): Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori. Übersetzt von R. James Goldstein und James Cascaito. New York: Semiotext(e).
- Frederking, Volker (2004): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker/Abraham, Ulf (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. München: kopaed, S. 37–66.
- Frederking, Volker (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners 'Emil und die Detektive'. In: Frederking, Volker/Abraham, Ulf (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005). München: kopaed, S. 204–229.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frederking, Volker (2008a): Lyrikunterricht symmedial und digital. (Syn)Ästhetische Bildung mit 'neuen Medien' am Beispiel von Goethes Ballade Der Zauberlehrling. In: Frederking, Volker/Kepser, Matthias/Reg, Matthias (Hrsg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: kopaed, S. 157–184.
- Frederking, Volker (2008b): Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 36–64.
- Frederking, Volker (2013): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 515–545.
- Frederking, Volker (2018): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–49.
- Frederking, Volker (2019): Von der Inter- zu Symmedialität. Medientheoretische, mediengeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom 'Prolog im Himmel' aus Goethes Faust. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–179.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 44). 3., völlig neu bearbeitet und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel (2019): Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus, S. 1–21, <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [22.04.2024].

- Freitag, Christian (1986): *Ballade* (Themen, Texte, Interpretationen, Bd. 6). Bamberg: Buchner.
- Freund, Winfried (1978): *Die Deutsche Ballade. Theorie, Analysen, Didaktik*. Schöningh: Paderborn.
- Freund, Winfried (1982): *Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Ballade*. Stuttgart: Reclam.
- Fricke, Gunnar/Heiser, Ines (2019): Gattungs- und Genremerkmale. Mit deklarativem Wissen differenziert umgehen. In: *Deutsch 5–10* 58, S. 32–33.
- Frickel, Daniela A. (2012): Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, S. 41–66.
- Frickel, Daniela A. (2020): *Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur*. In: Kloppert, Katrin/Neumann, Stefan/Ronge, Verena (Hrsg.): *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–132.
- Frickel, Daniela A. (2022): Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (SLLD-B, Bd. 4)*, S. 103–119, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Frickel, Daniela A. (2024): *Literatur im Möglichkeitsraum. Die entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur*. In: Häcker, Thomas/Köpfer, Andreas/Rühlow, Daniel/Granzow, Stefanie (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 107–119. DOI: 10.25656/01:29112; 10.35468/6078-07.
- Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.) (2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach.
- Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. In: Dies. (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11–36.
- Frickel, Daniela A./Nitschmann, Hannah/Thiess, Christian/Wittenhorst, Mara (2018): Zielperspektive 'Literatur für alle' – Annäherung an eine Grundlegung einer inklusionsorientiert (Fach-)Didaktik. In: Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/ Springob, Jan (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*

- gen (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 10). Münster/New York: Waxmann, S. 121–144.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2022): Forschungsansatz: Design-Based Research. Fortbildungszentrum Hochschullehre, https://www.fbzh.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse_5 [22.04.2022].
- Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, Mechthild/Klant, Michael/Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael/Spielmann, Raphael (2008): *Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts 'Integrative Filmbildung'*. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 84–90.
- Führer, Carolin (2020): *Didaktische Entwicklungen und Theorie(n)*. In: Dube, Juliane/Führer, Carolin (Hrsg.): *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB, S. S. 45–62.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Fuller, Chris (1999): *Bag Books Tactile Stories*. In: *The SLD Experience* 23, S. 20–21.
- Funke, Horst-Günther (1963/1964): *Ballade und Hörspiel*. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Wege zum Gedicht, Bd. II: Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 550–560.
- Gaier, Ulrich (2019): *Ballade und Romanze. Poetik und Geschichte*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Galperin, Pjotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Genette, Gérard (2016): *Paratexte: Das Buch vom Beiwerk des Buches. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich. Aus dem Französischen von Dieter Hornig*. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Giesecke, Michael (1998): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gijlers, Hannie/de Jong, Ton (2005): *The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes*. In: *Journal of Research in Science Teaching* 42(3), S. 264–282.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2013): *Life With and Without Coding. Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research* 14(2), Art 5, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>.
- Glenberg, Arthur M. (2011): *How reading comprehension is embodied and why that matters*. In: *International Electronic Journal of Elementary Education* 4(1), S. 5–18.
- Glenberg, Arthur M./Robertson, David A. (2000): *Symbol Grounding and Meaning: A Comparison of High-Dimensional and Embodied Theories of Meaning*. In: *Journal of Memory and Language* 43(3), S. 379–401.

- Glenberg, Arthur M./Gutierrez, Tiana/Levin, Joel R/Japuntich, Sandra/Kaschak, Michael P. (2004): Activity and Imagined Activity Can Enhance Young Children's Reading Comprehension. In: *Journal of Educational Psychology* 96(3), S. 424–436.
- Gorard, Stephan/Roberts, Karen/Taylor, Chris (2004): What kind of creature is a design experiment? In: *British Educational Research Journal* 30(4), S. 577–590.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 13(1), S. 7–20.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gravemeijer, Koeno/Cobb, Paul (2006): Design research from a learning perspective. In: Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.): *Educational Design Research*. London: Routledge, S. 17–53.
- Grenzler, Thomas (2010): Vorsicht Falle! Binnendifferenzierung nach Leistung im Deutschunterricht. In: *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule* 7, S. 19–26.
- Grimm, Gunter E. (1988): *Gedichte und Interpretationen. Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam.
- Groeben, Annemarie von der (2008): Die Birnen des Herrn Ribbeck. Über individuelle und gemeinsame Formen der Aneignung. In: *Friedrich Jahresheft XXVI*, S. 34–36.
- Groeben, Annemarie von der (2011): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Groeben, Norbert (2006): Wissenschaftstheorie: Grundlagen für eine Verbindung von empirischen und hermeneutischen Traditionen. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa, S. 287–306.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006): Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In: Dies. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa, S. 11–30.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2013): Literalität im kulturellen Wandel. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 86–96.
- Groß-Kunkel, Anke (2017): *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gunraj, Danielle N./Drumm-Hewitt, April/Klein, Celia M. (2013): Embodiment During Reading: Simulating a Story Character's Linguistic Actions. In: *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition* 40(2), S. 364–375.
- Haage, Anne/Bühler, Christian (2019): Barrierefreiheit. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 207–215.
- Haas, Gerhard (2015): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines 'anderen' Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 11. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hall, Tracey E./Meyer, Anne/Rose, David H. (2012): *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: The Guildford Press.

- Hamburger, Käte (1957): *Die Logik der Dichtung*. 3. veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hattie, John (2020): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von 'Visible Learning' von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heimlich, Ulrich (2014): *Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion*. In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht*. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 80–116.
- Heimlich, Ulrich (2020): *Schulen mit dem Profil Inklusion*. In: Heimlich, Ulrich/Kiel, Ewald (Hrsg.): *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heins, Jochen (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 303–322.
- Heinrich, Martin (2013): *Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum 'Individual-Disparitäten-Effekt' als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung*. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits der Chancengleichheit*. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–194.
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): *Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule*. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/New York: Waxmann, S. 69–133.
- Heliosschule (2022): *Helios im Überblick*, <https://heliosschule.de> [22.04.2024].
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hempfer, Klaus (1973): *Gattungstheorie*. Information und Synthese. München: Fink.
- Hempfer, Klaus (2007): *Gattung*. In: Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. I. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 651–655.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2013): *Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – ein Problemaufriss*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 3, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [22.04.2024].
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hrsg.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion*. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2015): *Lesen literarischer Texte in inklusiven Lerngruppen*. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–266.
- Henze, Walter/Röbbelen, Ingrid (1979): *Ballade*. In: *Praxis Deutsch* 35, S. 14–20.
- Herberger, Tim (Hrsg.) (2021): *Transformation in den Wirtschaftswissenschaften*. Baden-Baden: Nomos.
- Herberger, Tim (2021a): *Vorwort*. In: Ders. (Hrsg.): *Transformation in den Wirtschaftswissenschaften*. Baden-Baden: Nomos.

- Herberger, Tim (2021b): Abstract. Transformation in den Wirtschaftswissenschaften, <https://www.nomos-shop.de/nomos/titel/transformation-in-den-wirtschaftswissenschaften-id-99087/> [22.04.2024].
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck, S. 97–133.
- Hesse, Matthias/Krommer, Axel (2006): "Du sollst nicht..." – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005*. München: kopaed, S. 145–160.
- Hickethier, Knut (1993): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart/Weimer: Metzler.
- Hickethier, Knut (2010): *Einführung in die Medienwissenschaften*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Hinck, Walter (1978): *Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht. Kritik und Versuch einer Neuorientierung*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinck, Walter (2009): Zur Entstehungsgeschichte des Buches 'Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht'. In: Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.): *Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229–231.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)* 9, S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2007): *Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Kanada*. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 81–98.
- Hinz, Andreas (2015): *Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion*. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68–84.
- Hirschenauer, Rupert (1963/1964): Zur Interpretation der Ballade im Unterricht. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 84–98.
- Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (1963/1964): *Balladen*. In: Dies. (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 9.
- Hodson, Julia (2017): *Erlkönig live. Die multimediale Interpretation einer Ballade untersuchen*. In: *Praxis Deutsch* 265, S. 28–34.
- Hörger, Marlis (2001): "Da warf er seine Eselshaut ab und war ein wunderschöner Prinz...". Märchen im Unterricht geistig behinderter Kinder. In: *Geistige Behinderung* 41(2), S. 149–156.
- Hofer, Ursula (2004): *Sonderpädagogik*. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 887–902.

- Hueber, Sabine (2016): Design-Based Research als Methode zur Erforschung von innovativen Szenarien wissenschaftlicher Zusammenarbeit. In: Wachtler, Josef/Ebner, Martin/Gröbinger, Ortun/Kopp, Michael/Bratengeyer, Erwin/Steinbacher, Hans-Peter/Freisleben-Teutscher, Christian/Kapper, Christine (Hrsg.): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung (Medien in der Wissenschaft, Bd. 71). Waxmann: Münster/New York, S. 14–23.
- Hußmann, Stephan/Nührenböcker, Marcus/Prediger, Susanne/Selter, Christoph (Hrsg.): Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts. Wiesbaden: Springer.
- Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne/Ralle, Bernd (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 25–42.
- Hußmann, Stephan/Kranefeld, Ulrike/Kuhl, Jan/Schlebowski, Dorothee (2018): Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg.): DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 11–26.
- Iser, Wolfgang (1970): Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag.
- Jäger, Georg (1970): Das Gattungsproblem der Ästhetik und Poetik von 1780 bis 1850. In: Hermand, Jost/Windfuhr, Manfred (Hrsg.): Zur Literatur der Restaurationsepoche. Forschungsreferate und Aufsätze. Stuttgart: Metzler, S. 371–404.
- Jahn, Dirk (2014): Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 66(1), S. 3–15.
- Jahn, Dirk (2017): Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. In: *Educational Design Research (EDeR)* 1(2), S. 1–17, DOI: <https://doi.org/10.15460/eder.1.2.1144>.
- Janssen, Inken, Hübner, Paul (2014): Die Goldgräber. Deutschland, <https://www.youtube.com/watch?v=eITF8ien6oU> [22.04.2024].
- Jantzen, Wolfgang (2010): Integration und Exklusion. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, S. 96–104.
- Jantzen, Wolfgang (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–76.
- Jenkins, Henry (2006a): Convergence and Divergence: Two Parts of the Same Process, http://henryjenkins.org/2006/06/convergence_and_divergence_two.html#sthash.50KeQGM7.dpuf [22.04.2024].

- Jenkins, Henry (2006b): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. With Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robison, Margaret Weigel. Chicago: The MacArthur Foundation, https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf [22.04.2024].
- Jesch, Tatjana/Staiger, Michael (2016): Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In: Gretsch, Petra/Holzäpfel, Lars (Hrsg.): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, S. 63–82.
- Jeßing, Benedikt/Köhnen, Ralph (2017): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: *Kulturelle Bildung Online*, <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [22.04.2024].
- Johnson, David W./Johnson, Roger T./Holubec, Edythe J. (2005): *Kooperatives Lernen Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Jonas, Hans (2001): Homo pictor. Von der Freiheit des Bildes. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild? (Bild und Text)*. 3. Auflage München: Fink, S. 105–124.
- Junge Dichter und Denker (2006): *Rap trifft Klassiker. Balladen einmal ganz anders* (2006). Hannover: Schroedel, <http://jdd-musik.de/produkte/rap-trifft-klassiker> [04.02.2022].
- Junker, Joachim (Hrsg.) (2021): *Balladen 2.0. Traditionelles mit Neuen Medien erkunden*. Aachen: Bergmoser + Höller.
- Kämpchen, Paul L. (1930): *Die numinose Ballade. Versuch einer Typologie der Ballade*. Bonn: Röhrscheid.
- Kagelmann, Andre/Knopp, Matthias/Krichel, Anne/Meteling, Arno/Münschke, Frank (Hrsg.) (2020): *Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild – Ton*.
- Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 65)*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kammler, Clemens (2006): Literarischen Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Ders. (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer, S. 7–23.
- Karlen, Yves/Hertel, Silke (2018): Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. In: *Unterrichtswissenschaft* 46, S. 373–378.
- Kathke, Petra (2009): Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In: *Zeitschrift für Ästhetische Bildung (ZÄB)* 1, S. 1–12.
- Kathke, Petra (2010): Möglichkeitsräume öffnen: Material-Inszenierung als kunstpädagogische Intervention. In: *Kunst Portal, Didaktisches Forum*.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)* 3(3), S. 3–82.

- Kaulen, Heinrich (2010): Literaturunterricht und Gattung. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 94–97.
- Kayser, Wolfgang (1936): Geschichte der deutschen Ballade. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Kelly, Anthony E. (2013): When is design research appropriate? In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. 3. Auflage, S. 134–151, https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf [22.04.2024].
- Kern, Peter C. (2012): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Auflage. München: dtv, S. 217–229.
- Kepper, Matthis (2016): Teilkommentierte Fachbibliografie Film- und Fernsehdidaktik im Schulfach Deutsch. Unter Mitarbeit von Finja Wünsch. Bremen, <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3292/1/00105670-1.pdf> [22.04.2024].
- Kepper, Matthis/Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 42). 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Kerres, Michael (2005): Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, Damian (Hrsg.): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern u.a.: Haupt, S. 156–182.
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kerres, Michael (2021): Didaktik. Lernangebote gestalten. Münster/New York: Waxmann.
- Kiel, Ewald/Weiß, Sabine (2016): Sekundarbereich. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–288.
- Kießling, Maren (2013): Höhere Bildraten im Film. Kinostudie mit 24, 48 und 96 fps. In: Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium (ffk) Journal 3, S. 1–49, <http://ffk-journal.de/?journal=ffk-journal&page=article&op=view&path%5B%5D=45> [22.04.2024].
- Kitzinger, Annette (2022): METACOM 8. Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation. Alle Rechte vorbehalten. Autorisierte Lizenznehmerin: Laura Lewald-Romahn.
- Klafki, Wolfgang (1963/1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klant, Michael (2009): Bildende Kunst und Filmbildung – Das Freiburger Modell 'Integrative Filmdidaktik'. In: Kunst Portal, <https://www.kunstlinks.de/material/pee/z/2009-08-klant.pdf> [22.04.2024].
- Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriff – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.

- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Hrsg. v. d. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [22.04.2024].
- Knežević, Jelena (2017): *Poetische Reflexion in der deutschsprachigen Kunstballade*. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauska, Annika (Hrsg.): *Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 285–303.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael (2018): *Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik*. In: *Didaktik Deutsch* 44, S. 84–100.
- Koch, Susanne (2009): *Literatur, Film, Unterricht. Bewertungsgrundlagen und didaktisches Potenzial der Literaturverfilmung für den Deutschunterricht am Beispiel von *Eyes Wide Shut* (Film – Medium – Diskurs, Bd. 26)*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Köb, Stefanie/Sansour, Theresa/Vach, Karin (2019): *Literaturunterricht in inklusiven Kontexten*. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 257–273.
- Köpf, Gerhard (1976): *Die Ballade. Probleme in Forschung und Didaktik (Scriptor Taschenbücher, Bd. 63)*. Kronberg im Taunus: Scriptor.
- Köppe, Tilmann (2007): *Rezeptionsästhetik*. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 650.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013): *Neuere Literaturtheorien*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Köppert, Christine (1997): *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht (Schriften der philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 52)*. München: Ernst Vögel.
- Köster, Juliane (1997): *Schüler zeichnen 'Innere Bilder'. Intersubjektive Bezüge und Vorstellungsbildung beim Textverstehen*. In: *Deutschunterricht* 50, S. 42–47.
- Köster, Juliane (2001): *Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht*. In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hrsg.): *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik*. Velber: Friedrich, S. 175–185.
- Köster, Juliane (2015): *Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zu Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen*. In *Leseräume* 2(2), S. 59–70.
- Koller, Hans-Christoph (2016): *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse*. In: *Verständig, Dan/ Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 31)*. Wiesbaden: Springer, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kompaktlexikon der Biologie (o. J.): Transformation. Spektrum Online, <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/transformation/11976> [22.04.2024].
- Komorek, Michael/Duit, Reinders (2004): The teaching experiment as a powerful method to develop and evaluate teaching and learning sequences in the domain of non-linear systems. In: *International Journal of Science Education* 26(5), S. 619–633.
- Komorek, Michael/Prediger, Susanne (2013) (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschung, Bd. 5)*. Münster/New York: Waxmann.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Kónya-Jobs, Nathalie (2019): Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 1(1), S. 86–100, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.7>.
- Kónya-Jobs, Nathalie/Werner, Markus (2020): Ansätze einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie *Druck*. In: *Medien im Deutschunterricht MiDU* 2(1), S. 1–23, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6>
- Korff, Natascha (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: Benkmann, Rainer/Chilla, Solveig/Stapf, Evelyn (Hrsg.): *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13)*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 138–157.
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hrsg.): *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens 1871 bis 1918 (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 11)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krah, Hans (2005): Einführung: Selbstreferenz und literarische Gattungen. In: *Zeitschrift für Semiotik (ZfS)* 27(1–2), S. 3–22.
- Krah, Hans (2017): Romanzen und Balladen. Versuch einer narratologischen Binnenbestimmung des Erzählstils. In: Bartl, Andrea/Erk, Corina/Kraus, Martin/Hanauska, Annika (Hrsg.): *Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung (Konnex, Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur, Bd. 24)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 37–65.
- Krammer, Stefan/Malle, Julia (Hrsg.) (2019): *Inklusion. Deutschunterricht der Vielfalt. Informationen zur deutschdidaktik (ide)* 43(4).
- Kreuzer, Helmut (1981): Medienwissenschaftliche Überlegungen zur Umsetzung fiktionaler Literatur. Motive und Arten der filmischen Adaption. In: Seibert, Peter/Bäumer, Rolf/Bollenbeck, Georg (Hrsg.): *Aufklärung über Literatur. Epochen, Probleme, Tendenzen (Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 114)*. Heidelberg: Carl Winter, S. 254–271.
- Kristeva, Julia (1968/1971): Probleme der Text-Strukturierung. In: Tel Quel. Baudry, Jean-Louis/Goux, Jean-Joseph/Pleyner, Marcelin/Houdebine, Jean-Louis/Kristeva, Julia/Sollers, Philippe: *Die Demaskierung der bürgerlichen Kulturideologie. Marxismus, Psychoanalyse, Strukturalismus*. München: Kindler, S. 135–154.

- Krommer, Axel (2018a): Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff, <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [25.03.2022].
- Krommer, Axel (2018b): Wie ein Common-Sense-Medienbegriff zu pädagogischen Fehlschlüssen führt. Online-Blog Bildung unter den Bedingungen der Digitalität, <https://axelkrommer.com/2018/08/27/wie-ein-common-sense-medienbegriff-zu-paedagogischen-fehlschluessen-fuehrt/> [22.04.2024].
- Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen, <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/> [22.04.2024].
- Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171–192.
- Kubinger, Klaus D. (2021): Gütekriterien. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 757–758.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018a): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018b): Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer.
- Kühnel, Jürgen/Kahl, Paul (2007): Ballade. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 65–66.
- Küster, Lutz (2014): Multiliteralität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 43(2), S. 3–11.
- Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz: UTB.
- Kutscher, Artur (1952): Stilkunde der deutschen Dichtung. Besonderer Teil Lyrik, Epik, Dramatik. Bremen: Dorn.
- Laak, Lothar van (2007): Aisthesis. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 7.
- Lambe, Loretto/Hogg, James (2011): Multi-sensory Storytelling: PAMIS Practice, Experience and Research Finding. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch (Grundlegungen in der Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 1). Berlin: Lit, S. 15–40.
- Langbein, Elvira/Lange, Rosemarie (2016): Rund um Balladen. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Lange, Valerie/Hendricks, Renate (2016): Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen. Teil 7 des Ländervergleichs. Gefördert durch die Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12388.pdf> [22.04.2024].
- Janwer, Willehad (2017): Wenn Inklusion zur Phrase wird... Anmerkungen zur Trivialisierung eines gesellschaftlichen Schlüsselproblems. In: Feuser, Georg (Hrsg.): In-

- klusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 13–30.
- Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.) (2017): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange (International Issues in Adult Education, Bd. 21)*. Rotterdam u.a.: Sense.
- Laufhütte, Hartmut (1979): *Die deutsche Kunstballade. Grundlegung einer Gattungsgeschichte (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 42)*. Heidelberg: Winter.
- Laufhütte, Hartmut (1991): Nachwort. In: Ders. (Hrsg.): *Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam, S. 592–632.
- Laufhütte, Hartmut (2009): *Totgesagte leben länger. Von der Unzulänglichkeit einer anachronistischen Theorie und der Lebendigkeit einer modernen Textart. Balladendichtung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: Bogosavljević, Srdan/Woesler, Winfried (Hrsg.): *Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 93)*. Bern: Peter Lang, S. 11–28.
- Le Guin, Ursula K. (2020): *Die Tragetaschentheorie des Erzählens*. In: Dies.: *Am Anfang war der Beutel. Warum uns Fortschritts-Utopien an den Rand des Abgrunds führten und wie Denken in Rundungen die Grundlage für gutes Leben schafft: Essays, Reden und ein Gedicht. Ausgewählt, übersetzt u. eingeleitet v. Matthias Fersterer*. Klein Jasedow: ThinkOya, S. 12–21.
- Leiß, Judith (2019): *Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion*. In: Veber, Marcel/Benölken, Ralf/Pfützner, Michael (Hrsg.): *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken (Begabtenförderung, Bd. 7)*. Münster/New York: Waxmann, S. 192–209.
- Leubner, Martin (2007): *Adaption*. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moenighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 5.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2006): *Filme, Narration und Schule. Filmdidaktik als Teil einer medienintegrativen Erzähldidaktik*. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)*. München: kopaed, S. 47–61.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2012): *Erzählung in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2017): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): *Literaturdidaktik*. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Leont'ev, Aleksej (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Campus.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktionen von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 5)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lewald-Romahn, Laura M. (2020): *Wenn Ente auf Epos trifft. Strukturelle Mythentheorie im Comic Die Jagd nach der Goldmühle von Don Rosa*. In: Engels, Markus/Preußner, Ulrike/Giesa, Felix (Hrsg.): *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis*. Berlin: Ch. A. Bachmann, S. 281–309.

- Lewald-Romahn, Laura M. (2021): Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 3(1), S. 1–19, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- Lin-Klitzing, Susanne (2009): Kritisch-konstruktive versus konstruktivistische Didaktik. In: Arnold, Karl-Arnold/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–92.
- Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2017): Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen. Münster/New York: Waxmann.
- Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2019): Deutschunterricht inklusiv. Literatur- und sprachdidaktische Perspektiven zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens. Münster/New York: Waxmann.
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 76, S. 85–105.
- Lösener, Hans (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Editorial). In: *Leseräume* (2015) 2(2): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, https://xn--leserume-4za.de/?page_id=308 [22.04.2024].
- Lou, Yiping/Abami, Philip C./Spence, John C./Poulsen, Catherine/Chambers, Bette/d'Apollonia, Sylvia. (1996): Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 66, S. 423–458.
- Luder, Reto/Kunz, André/Diezi-Duplain, Peter (2016): Diagnostik. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–337.
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Thoms, Sören/Werning, Rolf (2018): Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9–58.
- Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hrsg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–45.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lurija, Alexander Romanowitsch (1982): *Sprache und Bewusstsein*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Maier-Michalitsch, Nicola (2018): Geschichten für alle. Ein inklusiv ausgerichtetes Angebot für alle Sinne. In: *Grundschule Deutsch* 58, S. 22–25.
- Maiwald, Klaus (2013): Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidak-*

- tik, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 221–242.
- Marjanovic, Lucia (2011): Literaturadaptionen in Walt Disneys Lustigen Taschenbüchern. In: Eder, Barbara/Klar, Elisabeth/Reichert, Ramón (Hrsg.): Theorien des Comics. Ein Reader. Bielefeld: transcript, S. 43–60.
- Markowetz, Reinhard/Reich, Kersten (2016): Didaktik. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 338–334.
- Massek, Corinna/Miller, Susanne/Josting, Petra (2021): (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer:innenbildung. In: Herausforderung Lehrer:innenbildung (HLZ) 4(1), S. 196–213, DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>.
- Mathern, Felix (2014): Inklusive Literaturdidaktik – können Förderschüler Literatur? In: Hennies, Johannes/Michael, Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 185–194.
- Maurer, Björn/Schluchter, Jan-René (2013): Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René/Zimmermann, Martina von (Hrsg.): Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. München: kopaed, S. 147–179.
- Mayring, Philipp (2012): Mixed Methods – ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 287–300.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2019): Evidenztriangulation und Mixed Methods in der Gesundheitsforschung. In: Haring, Robin (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Bering/Heidelberg: Springer, S. 133–142.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 1., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 633–648.
- McKenney, Susan (2001): Computer-based support for science education material developers in Africa: exploring potential. Enschede: University of Twente.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2018): Conducting Educational Research. 2. Auflage. New York/London: Routledge.
- McLuhan, Marshall (1962): Die Gutenberg-Galaxis. Die Entstehung des typographischen Menschen. Mit einem Vorwort von Richard Cavell. Übersetzt von Mac Nanny. Hamburg: Gingko Press.
- Merz-Atalık, Kerstin (2019): Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für 'inklusive' Schulen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–32.

- Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Bd. 3). Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 47–62.
- Meyer, Anna-Maria (2017): Störfaktor Vorlage? Die Rolle der Vorlage bei der Rezeption von Verfilmungen (Medien im Deutschunterricht, Bd. 15). München: kopaed.
- Mezirow, Jack (2009): *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miall, David S. (2006): *Reading Literacy. Empirical & Theoretical Studies*. New York: Peter Lang; Schaffner, Ellen (2009): Determinanten des Leseverstehens. In: Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe, S. 19–44.
- Middendorf, William (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In: Fischer, Christian (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxmann, S. 9–18.
- Mills, Kathy A. (2009): Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. In: *Language and Education* 23(2), S. 103–116.
- Mitterer, Nicola/Hajnalca, Nagy/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2016): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Moritz, Karl (1972): *Deutsche Balladen. Analysen für den Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Müller, Oliver (2017): Gleims Marianne und die Erfindung der Kunstballade im 18. Jahrhundert. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 11–22.
- Müller-Michaels, Harro (1999): Kanon der Irritation. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: *Deutschunterricht* 52(3), S. 164–174.
- Müller-Seidel, Walter (1963/1964): *Die deutsche Ballade. Umriss ihrer Geschichte*. In: Hirschenauer, Rupert/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Wege zum Gedicht*, Bd. II: *Wege zur Ballade*. Neuauflage. München/Zürich: Schnell und Steiner, S. 17–83.
- Müller-Seidel, Walter (Hrsg.) (1980): *Balladenforschung* (Neue wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 108). Königstein im Taunus: Anton Hain.
- Mundt, Michaela (1994): Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Munz, Jana/Doluschitz, Reiner (2020): Determinanten zur Akzeptanz der Einführung digitaler Technologien im genossenschaftlichen Agrarhandel. In: *Zeitschrift für das gesamte Genossenschaftswesen (ZfgG)* 70(4), S. 283–307.
- Murdoch, Diana/English, Andrea R./Hintz, Allison/Tyson, Kersti (2020): Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle. In: *Educational Theory* 70(5), S. 653–679.
- Musenber, Oliver/Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–28.

- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuhaus, Stefan (2017): *Grundriss der Literaturwissenschaft*. 5. Auflage. Stuttgart: utb.
- Neumann, Birgit/Nünning, Ansgar (2007): *Einleitung: Probleme, Aufgaben und Perspektiven der Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*. In: Gymnich, Marion/Neumann, Birgit/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte* (ELCH, Bd. 28). Trier: WVT, S. 1–30.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008): *KurzprosaGattungen und literarische Kompetenzbildung. Überlegungen zur Prozeduralisierung des Gattungswissens*. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik. Sonderheft Didaktik Deutsch*, S. 66–77.
- Nicolai, Alexander T./Schuster, Charlotte L. (2018): *Digitale Transformation*. In: *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 47(1), S. 15–21.
- Nöth, Winfried (2000): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Norwich, Brahm (2008): *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nünning, Ansgar (2008): *Gedächtnis, kulturelles In*. In: Ders. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 239–240.
- Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (2010): *Anglistische/Amerikanistische Gattungs-forschung*. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 253–256.
- Olsen, Ralph (2016): *Lust, Niemandes Schlaf zu sein... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht*. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61–81.
- Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hrsg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oschmann, Dirk (2010): *Gattungstheorie um 1800*. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 207–209.
- Paradies, Liane (2012): *Innere Differenzierung*. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 5., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 77–86.
- Patel, Keyur/McCarthy, Mary Pat (2000): *Digital Transformation. The Essentials of E-Business Leadership*. New York u.a.: McGraw-Hill.
- Peschel, Falko (2009): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und praxiserprobtes Konzept in der Diskussion*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petermann, Franz (2014): *Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte*. In: *Psychologische Rundschau* 3, S. 122–128.
- Peters, Maria/Rovieró, Bárbara (2017): *Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-*

- Based Research. In: Doff, Sabine/Komoss, Regine (Hrsg.): *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer, S. 19–32.
- Peterßen, Wilhelm H. (2004): *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Pfeiffer, Joachim (2013): *Literarische Gattungen im Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2.*, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 54–70.
- Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael (2008): *Zur Situation der Filmdidaktik*. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 2–7.
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pinkerneil, Beate (1978): *Das große deutsche Balladenbuch*. Königstein im Taunus: Athenäum.
- Piontek, Heinz (1964): *Neue deutsche Erzählgedichte*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Plomp, Tjeerd (2010): *Educational Design Research: an Introduction*. In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): *An Introduction to Educational Design Research*. 3. Auflage, S. 9–36, https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20_to_20education_20design_20research.pdf [22.04.2024].
- Poesie für Kinder (seit 2005). Berlin: Kindermann.
- Pompe, Anja (2015) (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): *Accommodation of a scientific conception. Toward a theory of conceptual change*. In: *Science Education* 66(2), S. 211–227.
- Praxis Deutsch 35 (1979): *Balladen*.
- Praxis Deutsch 154 (1999): *Vorstellungsbildung*.
- Praxis Deutsch 169 (2001): *Balladen in Text, Musik und szenischem Spiel*.
- Prediger, Susanne/Link, Michael (2012): *Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche*. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegung (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 2)*. Münster/New York: Waxmann. S. 29–46.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012): *Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*. In: *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU)* 65(8), S. 452–457.
- Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2013): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 5)*. Münster: Waxmann, S. 9–24.

- Prediger, Susanne/Gravemeijer, Koeno/Confrey, Jere (2015): Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. In: *ZDM Mathematics Education* 47, S. 877–891, DOI: 10.1007/s11858-015-0722-3.
- Prediger, Susanne/Parchmann, Ilka/Hammann, Marcus/Frederking, Volker (2016): Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In: *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 405–435, http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-BMBF-Forum-Fachdidaktik_Prediger_etal.pdf [22.04.2024].
- Preis, Matthias (2017): *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs* (KREAplus, Bd. 12). kopaed: München.
- Preis, Matthias (2020): Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 2(2), S. 1–19, DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–108.
- Prenzel, Annedore (2002): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster/New York: Waxmann, S. 27–40.
- Prenzel, Annedore (1993/2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives – Digital Immigrants. In: *On the horizon* 9(5), S. 1–6.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- (QUA-LiS) Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2022): *Standardsicherung Zentrale Prüfungen 10. Deutsch MSA*, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen-10/faecher/fach.php?fach=43> [22.04.2024].
- Rading, Karin/Simmes, Katharina (2018): Balladen als Film. In: *Deutschunterricht* 4, S. 22–26.
- Rauschenberger, Hans (2001): Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: *Die deutsche Schule* 93(3), S. 266–278.
- Reeves, Thomas C. (2000): Enhancing the worth of instructional technology research through 'design experiments' and other developmental strategies. Paper presented on April 27, 2000 at Session 'International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century'. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). New Orleans, <http://it.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf>, https://www.researchgate.net/publication/228467769_Enhancing_the_worth_of

- instructional technology research through 'Design Experiments' and other development research strategies online [22.04.2024].
- Reeves, Thomas C. (2006): Design research from a technology perspective. In: Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Hrsg.): *Educational Design Research*. London: Routledge, S. 52–66.
- Reich, Kersten (2008): Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In: Ders. (Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 36–54.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke (2015): *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reiche, Ruth/Romanos, Iris/Szymanski, Berenika/Jogler, Saskia (2011) (Hrsg.): *Transformation in den Künsten. Grenzen und Entgrenzung in bildender Kunst, Film, Theater und Musik (Kultur- und Medientheorie)*. Bielefeld: transcript.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Forschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33(1), S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2006): Nur 'Forschung danach'? Vom faktischen und potentiellen Beitrag der Forschung zu alltagstauglichen Innovationen beim E-Learning. *Arbeitsbericht Nr. 14. Universität Augsburg*, S. 1–20.
- Reinmann, Gabi (2014a): Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org (April 2014). In: Dies. (Hrsg.): *Reader zu Design-Based Research (DBR)*, S. 93–100, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [22.04.2024].
- Reinmann, Gabi (2014b): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 27*, S. 63–78.
- Reinmann, Gabi (2017): Design-Based Research. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 49–62, <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8423> [22.04.2024].
- Reinmann, Gabi (2018): *Reader zu Design-Based Research*. Hamburg, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [22.04.2024].
- Reinmann, Gabi (2019): Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- Reinmann, Gabi (2022): Replik und Revision: Standards für Design-Based Research. In: *Educational Design Research (EDeR)* 6(2), S. 1–16, DOI: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1973/1785>.

- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier der Sektion Medienpädagogik vom 16.11.2011. München/Darmstadt, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf [22.04.2024].
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 10). Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92.
- Ritter, Matthias (2018): Individualisierter Unterricht empirisch überprüft. In: Langner, Anke (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182–187.
- Ritter, Michael (2019): Zwischen Kompensation und Diversifizierung. In: Informationen zur deutschdidaktik (ide) 43(4), S. 17–24.
- Ritter, Michael/Hennies, Johannes (2015): Inklusives Deutschdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen zur Grundlegung. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–266.
- Rodgers, Paul A./Yee, Joyce (Hrsg.) (2015): The Routledge Companion to Design Research. London/New York: Routledge.
- Roschelle, Jeremy/Bakia, Marianne/Toyama, Yukie/Patton, Charles (2011): Eight Issues for Learning Scientists About Education and the Economy. In: The Journal of the Learning Sciences 20, S. 3–49.
- Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem *Erlikönig*: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden ist nichts anderes als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89–110.
- Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: Didaktik Deutsch 38, S. 33–39.
- Rott, Lisa/Marohn, Annette (2016): Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. In: Zeitschrift für Inklusion 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325/277> [22.04.2024].
- Saalfrank, Wolf-Thorsten/Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Schöningh.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft (Bildwissenschaft, Bd. 10). Wiesbaden: Springer, S. 9–13.
- Saldern, Matthias von (1992): Qualitative Forschung – quantitative Forschung. Neukrolog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik 6, S. 377–399.
- Saleh, Mohammad/Lazonder, Ard W./de Jong, Ton (2005): Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. In: Instructional Science 33, S. 105–119.
- Sasse, Ada/Moser, Vera (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/

- Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–145.
- Sauerborn, Hanna (Hrsg.) (2020): Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 75–80.
- Schanze, Helmut (1996): Literatur – Film – Fernsehen. Transformationsprozesse. In: Ders. (Hrsg.): Fernsehgeschichte der Literatur. Voraussetzungen – Fallstudien – Kanon. München: Wilhelm Fink, S. 82–92.
- Scherf, Daniel (2018): Gruppendiskussionen. Ein Verfahren zur Erhebung kollektiver Orientierungen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 81–98.
- Schiefele, Christoph (2020): Teilhabeorientierte Grundgedanken eines inklusiven Deutschunterrichts. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.): Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung (Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 36–49.
- Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung (Medien in Forschung + Unterricht, Serie A, Bd. 4). Tübingen: Max Niemeyer.
- Schneider, Jan Georg (2018): Medialität. In: Liedtke, Frank/Tuchen, Astrid (Hrsg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: Metzler, S. 272–281.
- Schneidewind, Uwe (2018): Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Scholz, Oliver R. (2010): Bild. In: Barck, Karlheinz/Fontius, Martin/Schlenstedt, Dieter/Steinwachs, Burkhard/Wolfzettel, Friedrich (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Erster Band. Absenz–Darstellung. Stuttgart: Metzler, S. 618–669.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles: SAGE.
- Schreier, Margrit (2013): Qualitative Analyseverfahren. In: Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (Hrsg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2, überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 245–275.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research 15(1), Art 18, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.

- Schuck, Karl D. (2011): Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–109.
- Schüller, Liane/Weber, Bianca (2017): Erzählgedichte medial transformieren. Brechts Ballade 'Vom Geld' in Bewegung bringen. In: *Deutschunterricht 3*, S. 36–41.
- Schüller, Liane/Bulizek, Björn/Fiedler, Manuel (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. Münster/New York: Waxmann.
- Schulz, Lea (2018): Diklusion, <https://leaschulz.com/diklusion/> [22.04.2024].
- Schulz, Lea (2021): #Diklusion. Das Fünf-Ebenenmodell zu digitalen Medien in inklusiven Settings. Poster, https://leaschulz.com/wp-content/uploads/2021/10/Poster-Schulz_klein-1-scaled.jpg [22.04.2024].
- Schwab, Ulrike (2006): *Erzähltext und Spielfilm. Zur Ästhetik und Analyse der Filmdaption (Geschichte, Zukunft, Kommunikation. Untersuchungen zur europäischen Medienforschung, Bd. 4)*. Berlin: Lit.
- Schwarz-Scherer, Marianne (2021): *Lyrisches Erzählen. Eine Gattungsgeschichte der DDR-Ballade (Narratologia, Bd. 76)*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Segebrecht, Wulf (2012): *Deutsche Balladen. Gedichte, die dramatische Geschichten erzählen*. Münster: Hanser.
- Seifert, Josef W. (2003): Moderation. In: Auhagen, Ann Elisabeth/Bierhoff, Hans-Werner (Hrsg.): *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 75–87.
- Seitz, Simone (2004): Wie fühlt sich Zeit an? Ästhetische Zugangsweisen zum Phänomen Zeit. In: *widerstreit sachunterricht 3*, <https://www2.hu-berlin.de/wsuebenel/didaktiker/seitz/zeit.pdf> [22.04.2024].
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion 1(1)*, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> [22.04.2024].
- Seitz, Simone (2009): Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmler, Ramona/Tiemann, Heike (Hrsg.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–79.
- Sesink, Werner (2008): *Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags*. In: Fromme, Johannes/ders. (Hrsg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS, S. 13–35.
- Shannon, Claude E./Weaver, Warren (1981): *The Mathematical Theory of Communication*. 8. Auflage. London: University of Illinois Press.
- Siedenbriedel, Catrin (2014): Inklusion im deutschsprachigen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: *Schulpädagogik heute 5(10)*, S. 1–17.
- Siever, Christina M. (2015): *Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Simon, Nicholas (2019): Webstories, Podcasts, Videos und Co. Digitale Lernprodukte zu Balladen erstellen. In: *Deutsch 5–10 58*, S. 16–20.
- Singer, Rüdiger (2006): 'Nachgesang'. Ein Konzept Herders, entwickelt an 'Ossian', der 'popular ballad' und der frühen Kunstballade. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2022): *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Beigel, Jan/Tung, Lin (2024): *Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning*. In: *Journal of Educational Administration* 62(1), S. 103–121.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.) (2014): *Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena.
- Spielmann, Raphael (2011): *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München: kopaed.
- Spinner, Kaspar H. (1995): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spinner, Kaspar H. (2004): *Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse*. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hrsg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, S. 199–206.
- Spinner, Kaspar H. (2006a): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 4. Auflage. München: dtv, S. 247–257.
- Spinner, Kaspar H. (2006b): *Ballade*. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 36–38.
- Spinner, Kaspar H. (2006c): *Textanalyse*. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 2*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 756–758.
- Spinner, Kaspar H. (2006d): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2008): *Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen*. In: Vorst, Claudia/Grosser, Sabine/Eckhart, Juliane/Burrichter, Rita (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–23.
- Spinner, Kaspar H. (2013): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 319–333.
- Spinner, Kaspar H. (2020): *Literarisches Lernen*. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler, S. 405–407.
- Spittler, Horst (2012): *Die Leistung der literarischen Gattungen (Aisthesis Studienbuch, Nr. 9)*. Bielefeld: Aisthesis.
- Spitz, René (1972): *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Staiger, Emil (1946/1971): *Grundbegriffe der Poetik*. Zürich: dtv.
- Staiger, Michael (2006): *Die Tücke der Medien. Medienpraktische Fragen zum Einsatz von Spielfilmen*. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmidaktik und Filmästhetik (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)*. München: kopaed, S. 179–180.

- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Staiger, Michael (2012): Über Bilder. Zur Einleitung. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, S. 7–20.
- Staiger, Michael (2016): Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 236–268.
- Staiger, Michael (2019a): Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 35–46.
- Staiger, Michael (2019b): Kinderspielfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 49–64.
- Staiger, Michael (2019c): Literaturverfilmung. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler, S. 81–96.
- Staiger, Michael (2020): Von der 'Wende zum Bild' zum 'multimodalen Turn'. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 5, S. 65–74.
- Staiger, Michael/Arnold, Antje (2020): Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 5, S. 2–5.
- Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Standke, Jan (Hrsg.) (2017): Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 2). Trier: WVT.
- Standke, Jan (2017): Gegenwartsliteratur – Literarisches Lernen – Inklusion. Perspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Gegenwartsliteraturen im inklusiven Deutschunterricht (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 2). Trier: WVT, S. 1–10.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch 15(29), S. 58–83.
- Steffe, Leslie P./Thompson, Patrick W. (2000): Teaching experiment methodology. Underlying principles and essential elements. In: Lesh, Richard/Kelly, Anthony E. (Hrsg.): Research design in mathematics and science education. Hillsdale: Erlbaum, S. 267–307.
- Steffensen, Steffen (1971): Die Kunstballade als episch-lyrische Kurzform. In: Martini, Fritz (Hrsg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinke, Ines (2022): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 14. Auflage. Hamburg: Rowohlt, S. 319–332.

- Stichweh, Rudolf (2016): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie (Global Studies & Theory of Society, Bd. 1). 2., erweiterte Auflage.* Bielefeld: transcript.
- Stiegler, Bernd (2015): *Theorie der Literatur- und Kulturwissenschaften. Eine Einführung.* Paderborn: utb.
- Stöckl, Hartmut (2010): *Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz.* In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele.* Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.
- Stokes, Donald E. (1997): *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation.* Washington: Brookings Institution Press.
- Strank, Willem (2021): *Handbuch Filmgeschichte. Von den Anfängen bis heute.* München: UTB.
- Surkamp, Carola (2010): *Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer.* In: Kepser, Matthis (Hrsg.): *Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.* München: kopaed, S. 85–108.
- Tang, Ruoxing (1997): *'Da horch! – es summt durch Wind und Schlössen...'. Das präsentische Erzählen in der deutschen Kunstballade der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Marburger Studien zur Germanistik, Bd. 19).* Münster: LIT.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): *Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdekonstruktion einer Idee.* In: Beyrau, Dietrich/Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte (Ordnungssysteme. Studien zur Ideengeschichte der Neuzeit, Bd. 20).* München: Oldenbourg, S. 497–520.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Bildungsphilosophie – Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 15(2), S. 403–407.*
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma.* In: Ackermann, Karl Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 27).* Oberhausen: Athena, S. 17–41.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung.* In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik.* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 59–77.
- Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2019): *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. 3., aktualisierte Auflage.* München: UTB.
- Textor, Annette (2018): *Einführung in die Inklusionspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, Angelika (2020): *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktischer Umgang mit literarischen Texten.* Wiesbaden: Springer VS.
- The Design-Based Research Collective (2003): *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry.* In: *Educational Researcher 32(1), S. 5–8.*
- The Journal of Learning Sciences (2004) 13(1).

- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review 66(1), S. 60–93.
- Tiemann, Hans-Peter (Hrsg.) (2012): Balladen für Überflieger: Kreativer Umgang mit Songs und Texten für leistungsstarke Kinder (2021). Kerpen-Buir: Kohl.
- Tiemann, Hans-Peter (Hrsg.) (2014): Balladen...aber gründlich! Präzise Infos & Motivierende Übungen. Kerpen-Buir: Kohl.
- Trappen, Stefan (2001): Gattungspoetik. Studien zur Poetik des 16. bis 19. Jahrhunderts und zur Geschichte der triadischen Gattungslehre (Beihefte zum Euphorion, Heft 40). Heidelberg: Winter.
- Trolley, Melanie (2020): Anschlusskommunikation. In: KinderundJugendMedien.de. Erstveröffentlichung: 18.03.2020, <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/3920-anschlusskommunikation> [22.04.2024].
- Turkowska, Ewa (2012): Literarische Bildung in der Krise. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, S. 223–249, DOI: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.12>.
- Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen (2014). Hrsg. v. d. Bertelsmann Stiftung. Unter Mitarbeit von Klaus Klemm. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf [22.04.2024].
- Vaupel, Dieter (2018): Individualisiertes Lernen mit Wochenplänen. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Volz, Steffen (2018): Textlose Narration – visuell basiertes Erzählen und literarisches Lernen. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz, S. 164–176.
- Vorst, Claudia (2017): Bildliteralität entwickeln – intertextuelle und transmediale Spurensuche. In: Hoppe, Henriette/Vorst, Claudia/Weißburger, Christian (Hrsg.): Bildliteralität im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 25). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17–44.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. v. Joachim Lompscher. 2. Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wademan, Mark R. (2005): Utilizing Development Research to Guide People Capability Maturity Model Adoption Considerations. New York: Syracuse University.
- Wagenknecht, Christian (2007): Ballade. In: Weimar, Klaus (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. I. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 192–196.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Springer.
- Watts, Mike/Bentley, Di (1994): Humanizing and feminizing school science: Reviving anthropomorphic and animistic thinking in constructivist science education. In: International Journal of Science Education (IJSE) 16(1), S. 83–97.
- Weidle, Renate/Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des Lauten Denken. In: Hüber, Günter L./Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die

- Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, S. 81–103.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.
- Weiß, Sabine (2021): Unsicherheit pädagogischen Handelns. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1888–1889.
- Weißert, Gottfried (1993): Ballade (Sammlung Metzler, Bd. 192). 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Welsch, Wolfgang (2003): Ästhetisches Denken. 8., erweiterte Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Werner, Birgit (2011): Didaktik und Förderung unter erschwerten Bedingungen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer, S. 43–66.
- Werning, Rolf/Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. München: utb.
- Weskamp, Stephanie (2019): Heterogene Lerngruppen im Mathematikunterricht der Grundschule. Design Research im Rahmen substanzieller Lernumgebungen (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer.
- Wilhelm, Thomas/Hopf, Martin (2014): Design-Forschung. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 31–46.
- Wilke, Julia (2016): Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wirtz, Markus A. (2021): Gütekriterien qualitativer Forschungsprozesse. In: Ders. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 20., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe, S. 758–759.
- Wittmann, Erich C. (1992): Mathematikdidaktik, als 'design science'. In: Journal für Mathematik-Didaktik 13(1), S. 55–70.
- Wittmann, Erich C. (1995): Mathematics Education as 'design science'. In: Educational Studies in Mathematics 29(4), S. 355–374.
- Woesler, Winfried (1991): Die Ballade. In: Knörrich, Otto (Hrsg.): Formen der Literatur in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Kröner, S. 28–37.
- Woesler, Winfried (Hrsg.) (2000): Ballade und Historismus. Die Geschichtsballade des 19. Jahrhunderts (Beihefte zum Euphorion, Bd. 38). Heidelberg: Winter.

- Yacek, Douglas/Rödel, Severin Sales/Karcher, Martin (Hrsg.) (2020): Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. In: *Educational Theory* 70(5).
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: *Didaktik Deutsch* 15, S. 18–32.
- Zabka, Thomas (2007a): Analyse. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 22.
- Zabka, Thomas (2007b): Interpretation. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 356.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, S. 139–164.
- Zepfer, Alexandra L. (2013): Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie (Schriftenreihe der Carl Stumpf Gesellschaft, Bd. 3). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ziemen, Kerstin (2008): Entwicklungsorientierung und Differenzierung in didaktischen Prozessen. In: Dies. (Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 161–172.
- Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. In: *Inklusion Lexikon*, S. 1–5, http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf [22.04.2024].
- Ziemen, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, Kerstin (2020): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/572> [22.04.2024].
- Zwetzschler, Larissa (2015): Gleichwertigkeit von Termen. Entwicklung und Beforschung eines diagnosegeleiteten Lehr-Lernarrangements im Mathematikunterricht der 8. Klasse (Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Bd. 20). Wiesbaden: Springer.
- Zymner, Rüdiger (2003): *Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft*. Paderborn: mentis.
- Zymner, Rüdiger (2010): Zur Gattungstheorie des 'Handbuches', zur Theorie der Gattungstheorie und zum 'Handbuch Gattungstheorie'. Eine Einführung. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 1–5.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kategoriale Bildung (Feuser 1998, S. 27)	22
Abb. 2: Dreidimensionale Didaktische Struktur (Feuser 2011, S. 94).....	46
Abb. 3: Beispiele für Baummodelle (Feuser 1995, S. 179; 2011, S. 59).....	49
Abb. 4: Butterflie (1950), um 180° gedreht (Seitz 2006).....	51
Abb. 5: Der Gemeinsame Gegenstand – Auseinandersetzung mit Balladen	56
Abb. 6: Schmetterlinge (1858/62), Wilhelm von Kaulbach	59
Abb. 7: Freiburger Konzept einer integrativen Filmbildung (Klant 2009).....	79
Abb. 8: Das Ur-Ei als Kopiervorlage (Langbein/Lange 2016, S. 6).....	87
Abb. 9: Modell zur medialen Balladentransformation (Lewald-Romahn 2021)	104
Abb. 10: Strukturierte Balladenanalyse (Conrad 2017, S. 28; ähnl. 2014, S. 75).....	105
Abb. 11: Dispermediale (Fach-)Didaktik	118
Abb. 12: Medienkulturdidaktik (Staiger 2020, S. 72; ähnl. 2007, S. 266)	121
Abb. 13: Handlungsfeld Literatur (Kepser/Abraham 2016, S. 27).....	124
Abb. 14: Aspekte literarischen Lernens (in Anlehnung an Abraham 2015; Spinner 2006c) ...	126
Abb. 15: Dimensionen der Bildlitalität (Duncker/Lieber 2013, S. 41).....	134
Abb. 16: Vielfalt in der Darstellung von Tannen (Köster 1997, S. 44 f).....	136
Abb. 17: Disposition, Transaktion, Transformation (Kerres 2021, S. 11).....	146
Abb. 18: Didaktisches Modell der Balladenanalyse	152
Abb. 19: Überindividueller Möglichkeitsraum (Feuser 2013a, S. 289).....	157
Abb. 20: Differenzlinienkonstruktion	160
Abb. 21: Ebenen der handlungsleitenden Design-Prinzipien	168
Abb. 22: Iteratives und zyklisches Arbeiten (McKenney/Reeves 2012, S. 188).....	176
Abb. 23: DBR-Einordnung in den Pasteur'schen Quadranten (Stokes 1997, S. 73).....	181
Abb. 24: DBR-Prozessablauf (Reeves 2000, 2006 aus Plomp 2010, S. 14).....	182
Abb. 25: Dortmunder FUNKEN-Modell (Prediger et al. 2012, S. 454).....	185
Abb. 26: DiaMantEn-Modell, in Anlehnung an das Dortmunder Modell (Prediger et al. 2012) ..	187
Abb. 27: Darstellung der Fixpunkte für das vorliegende Forschungsvorhaben.....	190
Abb. 28: fiBaMo – dreidimensionales Klassenmodell	198
Abb. 29: fiBaMo-Symbol.....	198
Abb. 30: Aufgabe in Design-Zyklus IV, Design-Experiment 3	205
Abb. 31: Aufgabe in Design-Zyklus V, Design-Experiment 4.....	207
Abb. 32: Überarbeitete Aufgabe in Design-Zyklus V, Design-Experiment 4	208
Abb. 33: Design-Experimente im Schulkontext (Brown 1992, S. 142).....	216
Abb. 34: Design-Zyklen und Design-Experimente	219
Abb. 35: Geräusch-Konstruktion – Gischt	249
Abb. 36: Geräusch-Konstruktion – Meer	249
Abb. 37: Bild-Klang-Collage – Sterbeprozess	249
Abb. 38: Bild-Klang-Collage – Passagiere.....	249
Abb. 39: Diversität der Schüler:innenergebnisse	252
Abb. 40: Balladenpyramide(n).....	256
Abb. 41: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus II zu III.....	256
Abb. 42: Blaues Tuch im gemeinsamen Gespräch.....	259
Abb. 43: Zeigen von Holzhalbschalen	262
Abb. 44: Gemeinsame Fotoproduktion	264
Abb. 45: Nis Randers – Foto-Ergebnis der ersten Gruppe	264
Abb. 46: Verschiedene Sinne und Onomatopoetika	268

Abb. 47: Nis Randers – Foto-Ergebnis der zweiten Gruppe	268
Abb. 48: Balladenpyramide (metacom-orientiertes Symbol)	279
Abb. 49: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus III zu IV	279
Abb. 50: Tag und Nacht – Schüler:innenfilme	283
Abb. 51: Sprechblasen – Schüler:innenfilme	285
Abb. 52: Die Goldgräber – Hunde	290
Abb. 53: Gendersensible Darstellung der Goldgräber.....	290
Abb. 54: Analytische Wahrnehmung – Analysekultur – Transformation	295
Abb. 55: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus IV zu V	297
Abb. 56: Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? – Rot	299
Abb. 57: Parallele Analyse der Ballade.....	299
Abb. 58: Filmperspektiven körperlich darstellen	301
Abb. 59: Farbige Tücher als Analyseinstrument – Löwengarten	304
Abb. 60: Wellenpferde	304
Abb. 61: Lis Randers – Uwe der Eisbär.....	307
Abb. 62: Die Su:S im handlungsauffordernden Dialog / Zwiegespräch.....	307
Abb. 63: Balladenanalyse als gemeinsamer multimodaler Transformationsprozess	311
Abb. 64: Synopse der Forschungs- und Entwicklungsinteressen	335

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Fachdidaktisches Verständnis – Bezug zu Schmetterlinge (1858/62)	60
Tab. 2: New Media Culture Skills (Jenkins 2006b)	133
Tab. 3: Design-Prinzipien zur Entwicklung des Lehr-Lernarrangements	162
Tab. 4: Fixpunkte im DiaMantEn-Modell, in Anlehnung an das Dortmunder Modell.....	186
Tab. 5: Balladen-Analysekategorien (in Anlehnung an Bartl 2017; Staiger 2010)	196
Tab. 6: Umsetzung der Design-Prinzipien	201
Tab. 7: Aufgabe in Design-Zyklus II, Design-Experiment 1.....	202
Tab. 8: Aufgabe in Design-Zyklus III, Design-Experiment 2A	203
Tab. 9: Aufgabe in Design-Zyklus III, Design-Experiment 2B.....	203
Tab. 10: Design-Zyklen-Übersicht (in Anlehnung an Zwetzschler 2015, S. 113)	209
Tab. 11: Auswahl der Balladen für die Design-Experimente	211
Tab. 12: Transkriptionsregeln	230
Tab. 13: Kategoriensystem in Design-Experiment 1.....	231
Tab. 14: Kategoriensystem in Design-Experiment 2.....	232
Tab. 15: Kategoriensystem in Design-Experiment 3.....	234
Tab. 16: Kategoriensystem in Design-Experiment 4.....	236
Tab. 17: Gruppenergebnisse in der Gegenüberstellung	276
Tab. 18: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus II zu III.....	277
Tab. 19: Design-Prinzipien: Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus III zu IV	296
Tab. 20: Lis Randers und Nis Randers	306
Tab. 21: Design-Prinzipien und Entwicklungspotenzial von Design-Zyklus IV zu V	315
Tab. 22: Fachdidaktisches Verständnis der Arbeit.....	320
Tab. 23: Umsetzung der Design-Prinzipien II.....	327
Tab. 24: Materialbox.....	329

Zum OER-Material

Zu dieser Arbeit sind OER-Materialien verfügbar. Die OER sind abrufbar unter:
https://www.wvt-online.com/media/lewald-romahn_ oer.pdf

Design-Experiment 3

Materialliste: Alufolie, Bastelkleber, Brottüten, buntes Papier in diversen Farben, Druckerpapier (weiß) in zwei Größen, Bastelstäbchen, Filz, Frischhaltefolie, Gummibänder (in einer Pappdose), Halbschalen aus Holz, Holzwürfel, Jongliertücher in diversen Farben, Kirschkern, Klopapierrolle, Küchenrolle, Luftpolsterfolie mit großen und kleinen Luftpolstern, Moosgummi, Murmeln in verschiedenen Größen, Paket(kordel)band, Pappe in diversen Stärken, Rasselei, Scheren, Seidenpapier, Stifte in diversen Stärken und Farben, Stofftücher, Taschenlampe, Tischabroller, Wattebäusche



Design-Experiment 4 – Materialbox zum Entdecken, Vier-Farben-Stein/Balladenpyramide

Materialliste: Alufolie, Bastelkleber, buntes Papier und Druckerpapier, Filz(reste), Gefrierbeutel, Halbschalen aus Holz und Holzwürfel, Jongliertücher in diversen Farben, Kirschkern, Murmeln, Paket(kordel)band, Pappe(reste), Papierrollen, Scheren, Stifte in diversen Stärken und Farben, Taschenlampe / Vier-Farben-Stein*



* Die Vier-Farben-Steine bzw. die Balladenpyramiden wurden von der Autorin und ihrem Vater angefertigt. Die Tetraeder bestehen aus Buchenholz, Kantenlänge 6cm und 8cm. Sie wurden mit speichelechter Farbe lasiert, sodass selbst ein Kontakt mit dem Mund unbedenklich für Schüler:innen wäre.

6 Sina Derichsweiler: Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbezüglichen Englischunterricht

Gesellschaftliche Konflikte und Polarisierungen sind im Alltag von Schüler*innen allgegenwärtig; gleichwohl gibt es keine einheitliche Strategie, wie im Unterricht mit konflikthafter Einstellungen umgegangen werden sollte. Unter Rückgriff auf politik- und kulturwissenschaftliche Forschung stellt dieses Buch den Ansatz eines widerstandsbezüglichen Fremdsprachenunterrichts vor. Am Beispiel von Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung wird das Potential von Ambiguitäten und Widerständen vor allem im Umgang mit literarischen Texten aufgezeigt und dargestellt, warum eine Abkehr von konsensorientierten Unterrichtspraxen notwendig ist. Während fremdsprachendidaktische Theorien den zentralen Bezugsrahmen bilden, laden die interdisziplinären Verbindungen zu einer Weiterentwicklung in anderen Fachdidaktiken ein.

ISBN 978-3-98940-016-1, 234 S., kt., € 32,50 (2024)

5 Mareike Tödter: Fremdheit im Englischunterricht. Eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdheitserfahrungen

Bereits der Begriff „Fremdsprachenunterricht“ suggeriert, dass Fremdheit ein konstitutives Konzept im Sprachunterricht darstellt. Aber was ist das Fremde beim Sprachenlernen, mit welchen Zielen ist ein Umgang damit verknüpft? Mit diesen zentralen Fragen befasst sich dieses Buch und entwirft unter Rückgriff auf philosophische, soziologische und fachdidaktische Theorien ein Verständnis von Fremdheit, das an vorhandene Ideen der Sprachdidaktik anknüpft und diese weiterentwickelt, um die Gefahr von Stereotypisierungen zu vermeiden. Im zweiten Teil werden die theoretischen Konzepte zu Fremdheit in konkrete Prinzipien für die Unterrichtspraxis übersetzt. Auf Basis von Erkenntnissen aus psychologischen Studien, sprachdidaktischer Theorie und Empirie sowie der Expertise von Lehrkräften wird ein Modell vorgestellt, wie Fremdheit im Englischunterricht integriert und inszeniert werden kann, ohne dass diese einer bestimmten Gruppe zugeschrieben wird. **ISBN 978-3-86821-980-7, 426 S., 7 Abb., 60 Tab., kt., € 43,50 (2023)**

4 Anna Großhauser, Andreas Köpfer, Hanna Siegismund (Hg.): Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung
ISBN 978-3-86821-923-4, 258 S., 16 Abb., € 32,50 (2021)

3 Roman Bartosch (ed.): Towards Transformative Literature Pedagogy
ISBN 978-3-86821-913-5, 168 S., 4 Abb., € 23,50 (2021)

2 Johanna Jördening: Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern
ISBN 978-3-86821-843-5, 408 S., 11 Abb., € 42,50 (2020)

1 Roman Bartosch, Andreas Köpfer (Hg.): Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik
ISBN 978-3-86821-773-5, 250 S., 4 Abb., € 29,50 (2018)

Wissenschaftlicher Verlag Trier · Bergstraße 27 · 54295 Trier
Tel.: 0651/41503 · Fax: 0651/41504 · www.wvttrier.de · wvt@wvttrier.de