

Laura M. Lewald-Romahn

„Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern individuelle und gemeinsame Sichtweisen auf eine ausgewählte Ballade in einem kooperativen, transformativen und binnendifferenzierten Lehr-Lernarrangement durch ein haptisches Materialangebot unterstützt werden können. Dabei wird die individuelle Bedeutsamkeit der Lektüre und die damit einhergehende grundlegende Perspektivenvielfalt auf einen literarischen Text als Potenzial für die Differenzierung der Lernwege wahrgenommen. In diesem Kontext wird die *Dispermediale Didaktik* als neues Unterrichtskonzept für den inklusiven und medialen Literaturunterricht vorgestellt, das die Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen, die Partizipation und das sachanalytische Potenzial des Unterrichtsgegenstands vor der Differenzierung in den Blick nimmt. Ausgehend von den Ergebnissen einer Design-based Research-Studie mit Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf, wird dies am Beispiel der Ballade im inklusiven Literaturunterricht diskutiert.

This article examines how individual and shared perspectives in a cooperative, transformative and internally differentiated teaching-learning arrangement with ballads can be supported by material (e.g. wooden half shells, cardboard). The individuality of the reading process and the diversity of perspectives on a literary text is perceived as a potential for differentiation of learning paths. Moreover, *dispermedial didactics* is presented as a new teaching concept for inclusive and medial literature classes. It focuses on the reflection of differences, participation constructions of difference and the learning object before differentiation. Based on the results of a design-based research study with learners with and without special needs, this is illustrated by using the example of teaching literature with ballads.

Schlagwörter:

Inklusion, inklusiver Literaturunterricht, Ästhetik, Multimodalität, Dispermedialität, Kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung, Design-based Research
inclusion, literature classes for children with special needs, aesthetics, multimodality, dispermediality, cooperative learning, internal differentiation, Design-based Research

1. Hinführung

In einem Kaleidoskop ergibt nicht das Hinzufügen neuer Steine neue Bilder, sondern durch die ausbalancierte Drehung und die neue Anordnung verändern sich die Sichtweisen. Die Frage nach der Balance von Gemeinsamkeit und Individualität in der Konstruktion von inklusiven Lehr-Lernarrangements ist – nicht nur innerhalb der Deutschdidaktik



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

– ein zentraler Kristallisationspunkt (vgl. Hennies & Ritter, 2013). In diesem Beitrag wird der Balladenunterricht als Beispiel genommen. In der Vergangenheit konnten empirische Untersuchungen bereits zeigen, dass Lerner*innen verschiedene Textzugänge durch sinnliche und ästhetische Körper- und Formensprache im transformativen Umgang mit Material (Murmeln, Tücher, Pappe usw.) suchen, um konkrete Inhalte einer Ballade erfahrbar zu machen (vgl. Lewald-Romahn, 2021: S. 12 f.). Die leitende Frage dieses Beitrags lautet daher: Wie können individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt werden und wie kann angebotenes und sinnliches Material die Lerner*innen-Gruppe dabei unterstützen?

Ausgehend davon wird im Folgenden im ersten Teil des Beitrags das Inklusionsverständnis und das Konzept der *Dispermedialität* bzw. einer *Dispermedialen Didaktik* als Modell für den inklusiven Literaturunterricht vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags wird auf die zentralen Ergebnisse Bezug genommen. Die vorgestellten Ergebnisse sind ein Teil einer mehrzyklischen Design-based Research-Studie und stellen eine Teilfrage des Projekts dar (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

2. Inklusive Literatur- und Mediendidaktik

Dieser Beitrag geht von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der sich als potenzialorientiert und wertschätzend definiert und eine sprachlich markierte Zwei-Gruppen-Theorie (z. B. ‚die‘ starken vs. schwachen Schüler*innen) ablehnt. Ausgehend von den Überlegungen zum *Symmedialen Deutschunterricht* (Frederking, 2004; 2013 u. a.) und den Sichtweisen einer *multimodal-orientierten Literaturdidaktik* (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020) wird auf das Medien- bzw. Materialverständnis und die *Dispermediale Didaktik* als neues Konzept eingegangen.

2.1 Inklusionsverständnis

Dieser Beitrag spricht sich für die Bezeichnung einer *inkluisiven Literaturdidaktik*, und nicht einer Literaturdidaktik ‚in der Inklusion‘ oder einer ‚inklusionsorientierten‘ Literaturdidaktik aus. Es ist zwar zu fragen, ob die Attribuierung ‚inkluisiv‘ überhaupt notwendig ist, da Inklusion selbstverständlich für alle Fachdidaktiken sein sollte (vgl. Merz-Atalık, 2019: S. 26). Streng genommen sind dabei jedoch nicht die Fachdidaktiken inkluisiv, sondern die Gestaltung der Lernprozesse. Dies eröffnet zwei miteinander verwobene Diskussionslinien, denen im Folgenden nachgegangen wird. Erstens, das Verständnis von Inklusion als „Kernaufgabe“ (Merz-Atalık, 2019) – im Sinne einer bildungsgerechten Haltung bzw. eines Prozesses. Zweitens, das Grundverständnis und die fachdidaktischen Zielperspektiven eines sich als selbstverständlich inkluisiv definierenden Literaturunterrichts, der sich auf den Weg gemacht hat und gleichzeitig ein emanzipierter (empirischer) Fachzweig der Germanistik im Besonderen und Deutschdidaktik im Speziellen ist.

Der Zugriff auf den Inklusionsbegriff erfolgt über den Bildungsbegriff Klafkis (1963/1975). Im Sinne der „doppelseitige[n] Erschließung“ (Klafki, 1963/1975: S. 43)

wirken die (Um-)Welt und der Menschen reziprok aufeinander ein, sodass Bildung dem Menschen die Welt und die Welt sich dem Menschen eröffnet (vgl. Feuser, 1998: S. 27). Daher ist Bildung kein Momentum, das nur einem selektiven Personenkreis zugeschrieben werden, sondern dem „jeder Menschen teilhaftig werden kann“ (Saalfrank & Zierer, 2017: S. 15). Demzufolge wird nicht gefragt, was ein*e Lerner*in gemessen an anderen Lerner*innen noch nicht kann, sondern welchen Entwicklungsschritt den*die Lerner*in bereits gegangen ist und weiter gehen wird. Diese Potenzialorientierung in der Literaturdidaktik stellt einen „positiven Gegenentwurf“ (Leiß, 2019: S. 196) zur defizitären interindividuellen Sichtweise dar. Damit wird sich zugleich an die Sichtweise der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) angelehnt. Eine Studie von Dannecker (2014) zeigt, dass die Haltung der Lehrkraft „zwischen den Polen Defizitorientierung und Potenzialorientierung“ (Leiß, 2019: S. 198) besondere Bedeutung trägt. Potenzialorientierung ist damit eine Grundhaltung, „die Vielfalt der Potenziale und bereits vorhandenen Fähigkeiten als Ressource für wechselseitiges Lernen zu nutzen“ (Middendorf, 2015: S. 9 f.) und die Lerner*innen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen – „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker, 2020). Diese Sichtweise auf selbstverständliche Unterschiedlichkeit als „Achtung von dem Anderen“ (Reich, 2008, S. 37) lehnt sich eng an die *Disability Studies* an, die Behinderung nicht als Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis und den Behinderungsbegriff als Konstruktionsbegriff (vgl. Feuser, 2018: S. 154) definiert. Damit wird sich gegen die dichotome sprachliche Markierung der starken/schwachen Lerner*innen ausgesprochen, die zumeist nur den Vergleich kognitiver Leistungen in den Blick nimmt. Es gibt keine starke/schwache Schüler*innen a priori, sondern per se unterschiedliche Kinder, die sich innerhalb eines Lehr-Lernarrangements den Lerngegenstand unterschiedlich erschließen und durch jeden Kontakt mit ihm wachsen – eine implizite Zwei-Gruppen-Theorie wird damit abgelehnt. Irritation, Phasen des Nicht-Verstehens, Ablehnung oder sprachlich markierte Abwertungen („Ich mag keine Gedichte, ich verstehe sie nicht.“) sind keine Anzeichen für ‚schwache‘ Lerner*innen, sondern der erste Schritt, um in Kontakt mit dem Bildungsgegenstand zu treten – ohne vorab über den*die Lerner*in zu urteilen oder ihm*ihr literarisches Verständnis abzusprechen.

Nicht erst seit den Debatten um Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. CRPD 2006) und seine rechtlich verbindlichen Forderungen, haben alle Schüler*innen ein Recht auf qualitativen Literaturunterricht. Ferner darf nicht vergessen werden, dass Inklusion ein aufgeladener, normativer Leit- und Wertbegriff ist, der zudem ein menschenrechtliches Feld berührt.¹ Nach Boger (2015; 2019) ist Inklusion ein „trilemmatisch[es]“ (ebd.) Dilemma der Ebenen *Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion*, das nicht aufgelöst, aber reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Inklusion und Diskussionsfelder der Inklusion bewegen sich daher permanent in Spannungsfeldern und Zwischenpositionen. Um über sie zu sprechen, müssen bereits zentrale Grundsätze gebrochen werden. Diese Paradoxien lassen sich nicht vollständig auflösen, aber sie lassen sich aktiv wahrnehmen

¹ Die Behindertenrechtskonvention hat aus der juristischen Perspektive den gleichen Stellenwert wie die Sozialgesetzbücher (insb. Bezug zum Sozialgesetzbuch IX), deren normenhierarchische Beziehung sich aus Art. 59 Abs. 2 GG ergibt.

und in die Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen einbeziehen. Dabei gilt es zu vermeiden, dass „einzelne Schüler*innen auf Grund einer bestimmten persönlichen oder körperlichen Disposition als Ziel der Inklusion identifiziert werden.“ (Dannecker, 2020 S: 23–24). Inklusiver Literaturunterricht ist keine „Serviceleistung, die die Gesellschaft gewährt oder auch nicht gewährt“ (Biewer, 2017: S. 157), sondern vor allem eine reflexive Haltung, die die Wertschätzung des Anderen schätzt und die Gegenstände des Literaturunterrichts so didaktisiert, dass alle selbstverständlich daran teilhaben – und nicht nur teilnehmen – können.

Es lässt sich festhalten, dass die hier eingenommene Sichtweise auf inklusiven Literaturunterricht eine potenzialorientierte und wertschätzende Haltung meint und sich auf eine „Entwicklungsdimension“ (ebd.: S. 204) bezieht, welche die kontinuierliche Reflexion von Differenzlinien im Kontext diversitätsorientierter Deutschdidaktik (vgl. Dannecker & Schindler, 2022; Dannecker, 2023) meint. Das Bewusstmachen von konstruierten Differenzkategorien lehnt sich an das Konzept einer diversitätssensiblen *Critical Narrative Literacy* an und zielt auf den Erwerb und die Aneignung von Handlungsmacht (Agency) aus der Perspektive der Schüler*innen ab (vgl. Dannecker, 2020: S. 48; dies, 2023: S. 393). Das Konzept geht über die kritische Textauseinandersetzung hinaus und fragt, wer in welchem (erzählenden) Raum sprechen/erzählen kann, was erzählt wird und was ausgelassen wird/nicht erzählt wird (vgl. ebd.).

2.2 Sinnanregender Literaturunterricht – Medien- und Materialverständnis

In der Traditionslinie der integrierten Medienerziehung und Wahrnehmungsbildung haben sich verschiedene medial ausgerichtete Unterrichtskonzepte für den Literaturunterricht herausgebildet. Das sinnliche Anregen durch verschiedene Medien, um unterschiedlichen Lerner*innen verschiedene (mediale) Zugänge zu ermöglichen, wird in der inklusiven Literaturdidaktik besonders hervorgehoben (vgl. u. a. Frickel & Kagelmann, 2016: S. 16 f.; Kruse, 2016; Demi & Anders, 2020). Dass dies potenzialtragend für den Balladenunterricht ist, zeigen empirische Ergebnisse einer *Laut-Denk-Studie* von 2021 – Lerner*innen verbinden sinnliche und ästhetische Erfahrungen mit konkreten Inhalten einer Ballade (vgl. Lewald-Romahn, 2021: S. 12 f.). Diskutiert wird bereits das Potenzial der *Symmedialität* bzw. des *Symmedialen Deutschunterrichts* (Frederking, 2004 u. a.) in der Literaturdidaktik (vgl. u. a. Anders, 2016; Demi & Anders, 2020; Schüller, Bulizek & Fiedler, 2021; Dannecker & Kónya-Jobs, 2021) und der *multimodal-orientierten Literaturdidaktik* (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020). Symmedialer Deutschunterricht meint die hybride Verschmelzung verschiedener Medien, die nicht additiv gereiht werden. Der Fokus liegt hier auf dem emergenten Medium selbst (z. B. Tablet als Symmedium). Die damit verbundene Synästhetik bezieht sich auf die „Mehrfachkodierung der Wahrnehmung, d. h. auf die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion“ (Frederking, 2006: S. 212).

Die Sichtweise auf die multimodal-orientierte Literaturdidaktik (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020) steht noch am Anfang der Diskussion. Der Begriff der Multimodalität, de-

finiert als „Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl, 2010: S. 45), ist seinerseits noch weit gefasst und lässt sich noch nicht vollständig vom (Multi-)Medialitätsbegriff abgrenzen (vgl. Schneider, 2018: S. 278; Bock, 2022: S. 123). Berücksichtigt man Jenkins (2006) Dimensionen *convergence/divergence*, lässt sich festhalten, dass Symmedialität sowohl konvergent, als auch divergent zu verstehen ist (vgl. Frederking & Krommer, 2019: S. 5), wohingegen Multimodalität bzw. Multimedialität² nur Konvergenztendenzen aufweisen. Symmedialität lässt sich als ein emergenter *gebündelter* Kanal verstehen, durch das gewollte Zusammenspiel verschiedener Medien ergeben sich für den*die Lerner*in Zugriffe (z. B. die Nutzung der App *Book Creator* Nutzung auf dem Tablet erlaubt das Aufnehmen von Bildern, Geräuschen, Sprache o.ä.). Während hingegen die Multimodalität eine generelle Breite zulässt und *mehrkanalige* Zugriffe und Ausformungen durch verschiedene Medien betont (z. B. die Schüler*innen haben die Möglichkeit, einen literarischen Text schriftlich zu lesen, anzuhören oder durch bildgebende unterstützte Kommunikation zu erschließen). Selbstverständlich sind auch hybride Settings gängige Praxis. Dabei ist nicht entscheidend wie viele Sinne angeregt werden, sondern welche in „welcher Kombination, mit welchem Fokus, in welcher methodischen Einbettung“ (Preis, 2020: S. 20). Es bleibt dennoch recht unscharf, in welcher Beziehung die Medien zum Fachgegenstand stehen, unabhängig von ihrem Potenzial bezüglich des Zugriffs. Ferner bleibt die Frage, inwieweit die Reflexion von Differenzliniendiskussionen mitgedacht wird. Welchem Kind schreibe ich schon im Vorfeld welchen Zugang methodisch zu? Welche sinnlichen Kanäle strukturiere ich unbewusst didaktisch vor, damit das Kind X darauf zugreifen kann?

Demzufolge reicht es nicht mehr literaturdidaktische Theorien wie die Symmedialität inklusiv ‚mitzudenken‘, sondern grundlegende Konstruktionsbedingungen müssen strukturell geprüft und reflektiert werden, um an das „Paradigma der Inklusion *akkommodiert* [zu] werden“ (Frickel & Kagelmann, 2016: S 12 [Herv. d. Verf.]). Ohne Zweifel hat Differenzierung das Ziel individuelle Passung zu schaffen. Unreflektierte, oft vorschnell getroffene oder schlicht ‚gut gemeinte‘ jedoch unreflektierte Differenzierungskategorien, begünstigen in der Praxis oft implizite Zwei-Gruppen-Sichtweisen. Sie dürfen nicht dazu führen, dass letztlich neue Trennlinien gezogen werden (vgl. Ziemer, 2016: S. 103; Frickel, 2020: S. 116). Denn Kindern ist im Unterricht sehr wohl bewusst, *wie* sie wahrgenommen werden und *was* ihnen zugetraut wird. Eine im Vorfeld auf Reflexion der Differenzlinienkonstruktion ausgelegtes Unterrichtskonzept, die Partizipation und Vielfalt mitdenkt und gleichzeitig das Potenzial der Unterrichtsgegenstände betont, ist daher ein bildungsgerechter Weg, um sonderpädagogische Perspektiven in der Fachdidaktik strukturell mitzudenken. Diese Perspektive wird im Folgekapitel erweitert (vgl. Kap. 2.3).

Das „spielerische Transformieren“ (Dunker & Lieber, 2013: S. 42 ff., 53–54) kann genutzt werden, um individuelle und ästhetische Zugänge zu einem literarischen Text zu

² ‚Multisensorisch‘ oder ‚multikodal‘ konnten sich in der fachdidaktischen Diskussion noch nicht durchsetzen (vgl. Kónya-Jobs & Werner, 2020: S. 4).

provozieren. Es handelt sich somit um ein individuell hoch kognitiv aktivierendes Vorgehen. Die Sichtweise auf Medialität bzw. Materialität in Transformationsprozessen (Tücher, Mumeln, etc.) wird unterstützt, durch 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 [...] (Duncker & Lieber, 2013: S. 53)

Der Ansatz ist aus sonderpädagogischer Sicht mit dem *Multisensory Storytelling* und insbesondere den sog. *mehr-Sinn Geschichten* (Fornefeld, 2011; Fornefeld, 2016) verwandt. Er greift 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 Schulen entwickelt wurden. Das deutschsprachige Konzept der *Basalen Aktionsgeschichten* (vgl. Goudarzi, 2021) ist strukturell mit diesem Ansatz verwandt. Unterschiedliche Materialität, die durch begründete Vorauswahl getroffen wurde, erlaubt Zugänge zum Text und Textverstehen: Das Streicheln eines Fells wird zum Wolf im Märchen, ein immer lauter werdendes Rascheln zum Spannungsbogen. Durch die gemeinsame ästhetische Erfahrung entsteht im Erzählen und Zuhören „ein besonderer Dialog“ (Fornefeld, 2011: S 53). 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 (ebd.: S: 55).

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich um ein ganzheitliches Konzept für schwer-/mehrfach behinderte Menschen handelt, keine fachdidaktische Methode für den Literaturunterricht. Der Ansatz lässt sich jedoch unter rezeptionsästhetischen und produktiven Gesichtspunkten weiterdenken und wird in der nachfolgenden Konzeption aufgegriffen.

2.3 Balladen als Hybridtexte – sachanalytische Vorüberlegungen

Balladen stellen innerhalb der föderalen Vielfalt traditionsreiche Konstanten in den gegenwärtigen Curricula der Sekundarstufe I dar (vgl. Dube & Führer, 2020: S. 9 ff). Die Ballade ist ein „metatextuelle[r] Hybridtext“ (Conrad, 2014: S. 52), da sie gattungsüberschreitend und/oder -verbindend zwischen Lyrik, Epik und Dramatik diskutiert werden kann. In der Sekundarstufe I Balladen zu unterrichten bedeutet gleichzeitig auch immer das Ausformen eines Gattungsbewusstseins und das kulturelle Prägen der Schüler*innen. Nichts an Gattungstheorie ist ‚natürlich‘, sie unterliegt vollständiger (kultureller) Konstruktion. Literatur ist das Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses und kann nicht ungefragt als deklaratives Begriffswissen aufgenommen werden (Abraham, 2015: S. 11). Auch wenn Gattungsbegriffe grundsätzlich auf Prototypikalität und Kulturrelativität beruhen (vgl. Zymner, 2010: S. 3 f) und auch die Trias eine ordnende und funktionale Konstruktionsgröße darstellt, kommt man als Literaturlehrer*in nicht umhin, sich über eigene und vermittelte Gattungsauffassungen in der Beschäftigung mit Balladen bewusst zu werden. Denn die Verfestigung der dreigeteilten Gattungsauffassung (Trias: Epik, Lyrik

und Dramatik) und die Ballade fallen im 18. Jahrhundert unmittelbar zusammen (vgl. Braungart, 1997/2005: S. 1; Axer, 2012: S. 67).

Goethes Auffassung der Ballade als *Ur-Ei* (Goethe, 1821/1996: S. 400)³ ist bis heute leitend für den Balladenunterricht. Kaum eine literaturdidaktische Publikation kommt ohne den Bezug auf das Ei aus. Das ist insofern problematisch, als dass Goethe die Ballade verkürzt und galant die Schwierigkeit umgeht, die Ballade selbst einordnen zu müssen (vgl. Axer, 2012: S. 66). Er begreift Epik und Lyrik als Oszillationspunkte in der Gattungspoetik um 1800, die Kompensation in der Dramatik finden (vgl. Jäger, 1970: S. 378 f; Braungart, 1997/2005: S. 2; Lewald-Romahn, 2021: S. 4). Es ist zwar ein allgemeines Problem, dass Gattungen immer nur Rekurs auf das Vergangene und Gegenwärtige nehmen können, allerdings ist das Ur-Ei auch ein engmaschiges ästhetisches Konzept und es ist fachlich fragwürdig, wenn Schüler*innen der Gegenwart lernen, dass ‚schon Goethe die Dreiteilung der Ballade erkannte‘⁴, da es nicht dasselbe ist, wenn wir heute über ‚die‘ Großgattungen und Gattungshybridisierung sprechen. Diese Position ist relevant, um mediale Transformationen und performative Ästhetiken, den Film oder filmische Gattungspositionen in die Gattungskonstruktion der Ballade aufnehmen zu können. Lewald-Romahn (i. E.) ergänzt die bisherige dreigeteilte Auffassung um die multimodale bzw. mediale Position, die filmische Elemente beinhalten kann, um sich von der einseitigen, (vor-)romantische Auffassung Goethes abzugrenzen und damit eine offene Balladen-Gattungsposition zu vertreten (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Diese Gattungskonstruktion stellt keine kompetitive Auffassung dar, sondern eine konstruktive Erweiterung. Gerade weil die Ballade schon immer eng mit Medialität verwachsen ist und mediale Adaptionenbreite aufzeigt (mündlicher Vortrag, bildliterales Erzählen der Moritaten, Theaterinszenierung, Filmadaption etc.), wurde schon länger darüber diskutiert das Gattungsverständnis für die Hybridgattung dahingehend zu erweitern und den *Film* als erzählendes Medium mit in die gegenwärtige Gattungskonstruktion der Ballade aufzunehmen (vgl. Lewald-Romahn, 2021). Als Hybridtext vereint er „zahlreiche Gattungselemente in sich zu einer neuen Textsorte vereint und [figuriert] ein offenes Gattungs- und Literaturverständnis“ (Conrad, 2014: S. 46-47).

Zwar haben der Film und die Dramatik Schnittmengen, allerdings darf der Film nicht in ihr aufgehen: „Eines der fundamentalsten Missverständnisse des Deutschunterrichts ist die angebliche Affinität des Films zum Theater“ (Kern 2012: S. 219). Wohingegen das Theaterstück in jeder Aufführung immer wieder zur Neufassung wird, ist der Film durch aufgenommene Abspielbarkeit gekennzeichnet. Während das Theater mit seiner Szenerie

³ Bei der Beschäftigung mit Balladen in der Goethezeit werden vor allem drei Texte herangezogen: Über epische und dramatische Dichtung (1797), Naturformen der Dichtung (1819) und Ballade, Betrachtung und Auslegung (1821). Zu Recht wird in der Forschung kritisiert, dass vor allem der letztgenannte Text als eigenständig betrachtet wird und eigentlich in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden muss (vgl. Ehrmann 2016).

⁴ Streng genommen diskutiert Goethe sogar das hybride und performative Potenzial an, wenn er davon spricht, dass der (Balladen-)Vortragende „nach Belieben die Formen wechselnd, fortfahren, zum Ende hineinleiten oder es weit hinausschieben“ (Goethe, 1821/1996: S. 400).

auch aleatorisch konfrontiert⁵, kann der Film Details eklatant hervorheben (z. B. Detailaufnahme). Für einen inklusiven Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität, der den Umgang mit audiovisuellen Dispositiven partizipativ in den Blick nimmt, sollte dies selbstverständlich sein. Mediale Teilhabe und Partizipation erfahren so besondere Bedeutung durch die Aufnahme in das Gattungsverständnis. Es geht dabei nicht darum die Trias abzuschaffen, sondern Gattungskonstruktion als veränderliches Konstrukt potenzialorientiert im Literaturunterricht wahrzunehmen und zu erweitern. Es wird sich an dieser Stelle für einen weiten Filmbegriff (Einzelbild/Foto als bildliterale Größe, audiovisuelles Erzählen auch durch Geräusche, Licht usw.) ausgesprochen.

Aus diesem Grund zeigt sich die dispermediale Gestaltung des Lehr-Lernarrangements mit der Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst (1901/1991) im sachanalytischen Umgang mit dem Lerngegenstand der Ballade – hier als Gattungserweiterung. Innerhalb des Gesamtprojekts wird davon ausgegangen, dass die Ballade nicht nur drei Gattungsanteile in sich vereint (Epik, Lyrik, Dramatik), sondern vier Gattungen vereinen kann (Epik, Lyrik, Dramatik und der Film) (vgl. Lewald-Romahn, 2021) Durch diese gattungsoffene Neuperspektivierung sollen mehr Zugänge geschaffen werden, damit filmisches, literarisch-analytisches und mediales Lernen im inklusiven Unterricht zusammengedacht werden kann (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). *Nis Randers* ist Bestandteil eines tradierten Kanons und somit Teil eines „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann & Assmann, 1994: S. 216). Erzählt wird eine erfolgreiche Rettungsmission eines sinkenden Schiffes auf offener See in der Dunkelheit. Die Ballade bietet sich insbesondere für transformative und literar- und filmästhetische Lehr-Lernarrangements an, da die Gestaltung des Textes schon im Vorfeld multisensorisch geprägt ist – z. B. ‚Krachen und Heulen / Ein Schrei durch die Brandung‘ (auditiv); ‚Nis Randers lugt / Boot oben, Boot unten‘ (visuell); ‚Und brennt der Himmel‘ (visuell-olfaktorisch-auditiv-sensorisch [Geruch/Geräusch/Hitzegefühl von Feuer]).

3. Empirische Untersuchung

Im Folgenden wird durch eine Fallrekonstruktion am Beispiel des Balladenunterrichts der Sekundarstufe I die empirische Untersuchung und der erste dispermediale Umgang dargestellt. Zu berücksichtigen ist, dass es sich nicht um ein vollständiges Lehr-Lernarrangement handelt, sondern eine Teilfrage auf dem Weg zu einer Balladenkulturdidaktik (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

3.1 Fragestellung und forschungsmethodologischer Hintergrund

Die Fragestellung „Wie können individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt werden und wie kann angebotenes und sinnliches Material die Lerner*innen-

⁵ Der Zufall als ästhetisches Darstellungselement in der Improvisation oder Bühnengestaltung, wenn bspw. Zerstörung (Werfen von Gegenständen, Zeichnen in den Sand, nicht planbare Antworten von ‚Alexa‘ oder ähnlichen Medien) Elemente der Aufführung sind.

Gruppe dabei unterstützen?“ ist eine Teilfrage innerhalb eines Design-based Research-Forschungsprojekts, das in sechs Design-Zyklen und vier Design-Experimenten eine inklusive und mediale Balladenkulturdidaktik (Forschungsinteresse) und ein Lehr-Lernarrangement (Entwicklungsinteresse) entwickelt (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

Design-based Research (DBR) ist keine Methode, sondern ein dynamischer forschungsmethodologischer Rahmen, der die „Auflösung der konkurrierenden Dualität von empirischer Beforschung und theoretischer Entwicklung [...] als systematische *Verknüpfung* innerhalb *eines* Forschungsformats [sucht]“ (Dube & Prediger, 2017: S. 3). Dabei wendet sich DBR einem spezifischen Bildungsproblem zu (Kelly, 2013: S. 138) und verknüpft laufend theoretische Ergebnisse mit praktischen Interventionen bei lokaler Theoriebildung. ‚Die‘ DBR-Forschung ist ein Topos, vielmehr muss von einer Reihe unterschiedlicher Ansätze gesprochen werden. Design-Experimente sind eine Methode der Datenerhebung in DBR-Studien. Der Begriff des ‚Experiments‘ kann irritieren – hierbei handelt es sich nicht um das Herausarbeiten oder Vergleichen von Lernständen, sondern die Weiterentwicklung des (didaktischen) Designs durch Interventionen. Frühe Design-Experimente in den ersten Zyklen testen zumeist die Tragfähigkeit des Designs eines Lehr-Lernarrangements, bevor es final beforscht wird. Design-Experimente fragen demzufolge nicht „what works“ (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003: S. 9), sondern *what to change to make it work* (Lewald-Romahn, i. E.).⁶ Weiterentwicklung, auch bewusstes Zurücktreten und wieder Aufnehmen, ist Teil des Prozesses. Aus diesem Grund ist das Gesamtprojekt, inklusive der hier dargestellten Teilfrage, als qualitative Studie angelegt, die durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* (Mayring, 2022) ausgewertet wurde.

3.2 Forschungsmethode und Untersuchungsdesign

In Zusammenarbeit mit der inklusiven Universitätsschule Köln wurde das gesamte Projekt zwischen 2020 und 2021 in zwei Jahrgangsstufen 7 erprobt und ausgewertet. An dem Gesamtprojekt haben 47 Schüler*innen mit unterschiedlichen diagnostizierten Förderbedarfen teilgenommen (FS ESE, FS Sprache bzw. Sprache und Lernen, ASS; LRS) (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Die Teilfragestellung, die im Fokus dieses Beitrags steht, umfasst drei Schüler*innen (S01-S03), darunter wurden bei S03 zwei Förderschwerpunkte (Sprache und Lernen) diagnostiziert.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein binnendifferenziertes und auf Kooperation ausgelegtes Schülerexperiment durchgeführt. Die Aufgabe war für die Schüler*innen in Dreiergruppen die ausgewählte Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst (1901/1991) in ein Foto zu transformieren.⁷ Alle Schüler*innen waren bereits mit dem Aufbau der Ballade in verschiedene Anteile vertraut, die zur Untersuchung genutzte Ballade war jedoch noch unbekannt und wurde in Hör- und Schriftfassung (mit Glossar) angeboten. Alle Schüler*innen konnten lesen und schreiben. Sie wurden aufgefordert gemeinsam ein Foto zu

⁶ Aus diesem Grund ist Modellentwicklung i. d. R. kein DBR-Prozess, sondern ein (quantitativer) Vergleichsprozess, in dem kompetitiv erarbeitet wird, welches Modell ‚besser‘ funktioniert.

⁷ Die Auswahl kanonisierter Balladen wurde innerhalb des gesamten Design-based Research-Forschungsprojekts diskutiert und entsprechend reflektiert (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

einem der Anteil der Ballade zu erstellen (Abb. 1). Dabei durften das bereitgelegte Material vom Materialtisch und das (Schul-)Tablet genutzt werden (Abb. 2).

Erstellt gemeinsam ein Foto mit dem Material zu einem Anteil der Ballade: **Geschichtsanteil** oder **Gedichtsanteil** oder **Theateranteil**. Einigt euch, was aus welchem Anteil ihr als Foto darstellen wollt. Ihr dürft das gesamte Material vom Materialtisch nutzen.

Speichert das Foto auf eurem Tablet so ab, dass ihr es wiederfindet.

Abb. 3 Aufgabenstellung

Die Untersuchung ist somit ein *schulisches Laborexperiment*, das mittels einer videografierten Gruppendiskussion und einer Auswertung über transkribierte Verbal- und Fotoprotokolle ausgewertet wurde. Dabei muss angemerkt werden, dass die quantitative Anzahl der Schüler*innen keine Aussagekraft für die qualitative Tiefe hat, da nicht der Vergleich unterschiedlicher Merkmale, sondern der lokale (Entwicklungs-) Prozess im Vordergrund steht.

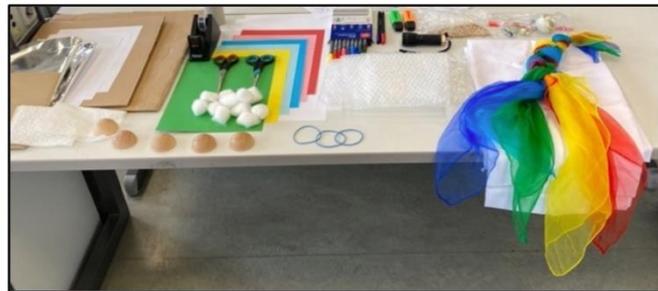


Abb. 4 Materialtisch

Ferner zeigt sich die Dispermedialität in dem Angebot des Zugriffs. Die einzelnen Anteile sind bewusst verschiedenen Farben und Benennungen zugeordnet, um vielfältige Zugänge ermöglichen zu können – so ist die Epik gleichzeitig der Geschichtsanteil und hat die Farbe rot. Es erlaubt den Schüler*innen somit von der Lyrik, dem Geschichtsanteil oder dem ‚roten‘ Anteil zu sprechen (vgl. Lewald-Romahn, i. E.). Diese Farbgestaltung findet sich auch in der Aufgabenstellung (vgl. Abb. 1).

In diesem frühen Stadium der Design-Experimente wurde zunächst Rücksicht auf die drei gattungstypologischen Ebenen der Ballade genommen, die filmische Ebene bezieht sich in diesem Design-Experiment noch auf die Performanzdimension. In der Aufgabenstellung wird dies als Aufforderung zur Übertragung des Balladentextes in ein bildliterales Medium (Foto) formuliert. Auch die Farbgestaltung wurde in weiteren Experimenten konkretisiert. Weiter zeigt sich die Dispermedialität in der Reflexion und Partizipation. Das offene Arrangement ist binnendifferenziert und schreibt keinem*keiner Schüler*in einen speziellen Zugriff zu. Sie entscheiden kooperativ durch das angebotene Material auf dem Materialtisch und die Verwendung von Tablets wie das Foto ausgestaltet werden soll (Abb. 2). Der Prozess der Auswahl des sinnanregenden Materials und der Offenheit des Arrangements ist zudem Teil der Gesamtstudie und erstreckt sich über mehrere Design-Zyklen (vgl. Lewald-Romahn, i. E.).

3.3 Fallrekonstruktion und Ergebnisdiskussion

In der gemeinsamen Bearbeitung entscheidet sich die Gruppe, die Ballade individuell zu lesen. Dabei räumt die Gruppe allen Mitgliedern genug Zeit ein. Um den Inhalt zu erschließen, verläuft die Kommunikation der Gruppe über den Inhalt von Beginn an über das Material. So zeigt S01 ein blaues Tuch, das stellvertretend für das Meer und damit den Handlungsort steht. Bevor die Handlung von S01 näher zusammengefasst wird, nimmt er*sie das



Abb. 5 Blaues Tuch

blaue Tuch – bereits zu diesem Zeitpunkt ist ihm*ihr bewusst, dass das Tuch zentrale Inhalte konstruiert. Nach der Zusammenfassung der elementaren Handlung unterstreicht er*sie dies, indem das Tuch hochgehalten wird (Abb. 3). Das Tuch wird dabei zum Bedeutungsträger der zentralen Text-Raum-Prämissen der Ballade (Tab. 1). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass diese kooperative und soziale Lernform für S03 einen sicheren Rahmen bietet, andere Schüler*innen positiv zu korrigieren. Er*sie traut sich die anderen Gruppenteilnehmer*innen zu verbessern. Ein Selbstwirksamkeitsmoment entsteht, da die Gruppe den Namen von Nis Randers im Verlauf der gemeinsamen Arbeit richtig ausspricht. Gleichzeitig zeigt dies, dass sowohl S01 als auch S03 in diesem sehr frühen Stadium der gemeinsamen Arbeit bewusst ist, dass es sich um den Protagonisten der Ballade handelt.

S02:	Ok, wollen wir jeder mal für sich lesen oder mal gucken was der Inhalt ist?
S03:	Ja, alle lesen! [alle lesen]
S01:	Ok, eins kann ich schon mal bestätigen, Otto ist ein friesischer Name.
S02:	Darum geht's doch nicht [lacht]. Als was ist den der, also was ist der Inhalt meine ich.
S01:	Naja definitiv [greift nach dem blauen Tuch].
S02:	Ja was der Inhalt ist.
S01:	Ja, es geht darum, dass dieser Nis Randers [spricht es NISS aus] –
S03:	Nis [spricht es richtig aus].
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].

Tab. 1 Transkriptausschnitt – Bsp. Blaues Tuch

S03 erlebt in diesem Kontext echte Teilhabe und keine bloße Teilnahme (z. B. nur Ausschneiden). Das offene, binnendifferenziert und dispermedial angelegte Arrangement erlaubt es allen Schüler*innen über das Material in ein Gespräch über den Text zu kommen. Die Materialität des Zugriffs erlaubt den Schüler*innen individuelle Zugriffe auf zentrale

Text-Prämissen. So wird S03 beispielsweise von S02 gefragt, was noch für das gemeinsame Foto transformiert werden könnte. S03 entgegnet, dass die Gruppe einen ‚Steg‘ einfügen könnte (Tab. 2). Auch wenn der Steg kein elementarer Teil der Handlung der Ballade ist, so ist dies kein abwegiger Ort in der Logik der Textwelt. Um diesen Vorschlag einzubringen, müssen logische Raum-Zeit-Prämissen (*histoire*) geordnet sein, Nis und seien Mutter stehen außerhalb des zerstörten Schiffes am Strand bzw. Meer. Dass S03 dies bewusst ist, wird in der gemeinsamen Arbeit am Steg deutlich. S03 gibt im Arbeitsprozess deutlich zu verstehen, dass das Schiff zerstört ist.

S02:	Ja und dann, S03 hast du noch eine Idee was man machen könnte?
S03:	Steg.
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 Tesafilm. Dann mach ich hier diesen Steg zu Ende.
S03:	Das Schiff wurde putt [sic!] gemacht.

Tab. 2 Transkriptausschnitt – Bsp. Steg

Es wird deutlich, dass S03 einen sprachlichen Förderbedarf hat (, [ka]putt‘) und die Formulierung des Wortes für den*die Schüler*in noch eine Hürde darstellt (das ‚Wie‘). Allerdings zeigt sich in der Ausformung des ‚Was‘, dass S03 den Raum-Zeit-Logiken gut folgen kann. Zugleich ist anzumerken, dass ‚Steg‘ ein herausforderndes und weniger geläufiges Wort als Strand oder Brücke ist. S03 hat zudem klare Vorstellungen darüber, aus welchem Material der Steg gebaut werden soll und macht dies durch deiktische Bewegung im Arbeitsprozess deutlich.

Während S03 kommuniziert, wie sein*ihr Steg realisiert werden soll (aus Alufolie), kann S03 weitere Ideen entwickeln, wie der Protagonist in der Ballade ‚gemacht‘ (= aus Material gebaut) werden soll. Gleichzeitig wird hier die Tendenz des ästhetischen Zuschreibens von Bedeutung deutlich (vgl. Duncker & Lieber, 2013: S. 53).

S02:	Oder die Dinger sind der Steg. Oder aus Pappe ausschneiden.
S03:	Das? [zeigt auf die Alufolie].
S02:	[nickt].
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.
S03:	[nickt].

Tab. 3 Transkriptausschnitt – Bsp. Holzhalbschalen / Kugel-Kopf I

Für die Darstellung von Nis und der Mutter setzt S03 zwei Holzhalbschalen zu einer Kugel zusammen. Dieser ‚Kugel-Kopf‘ repräsentiert die Figur Nis. S03 ist dabei bewusst, dass sowohl Nis als auch die Mutter auf diese Darstellungsebene abstrahiert wurden. Die Formensprache ist hier auf die Reduktion der Kugel als der elementarste menschliche Teil – Kopf – bezogen. S03 macht über das Material deutlich, dass es sich um zentrale Größen der Ballade handelt – hier am Beispiel der Protagonisten: Es ist nicht nur eine Kugel, es ist der Kopf von Nis, der sich auch für die ‚Erarbeitung‘ der Mutter eignet, da auch sie ein Mensch ist. Um dies zu verdeutlichen, hält S03 die Holzhalbschalen in der gemeinsamen Kommunikationssituation hoch (Abb. 4; Tab 4).



Abb. 6 Holzhalbschalen – Kugel

Besonders bedeutsam ist, dass alle Kinder diese Formensprache im gemeinsamen Arbeitsprozess verstehen, es ist ihr gemeinsamer ästhetischer und kultureller Referenzrahmen, eine der anthropologisch elementarsten Formen, die das Mensch-Sein ausmacht. Die Lerner*innen kommunizieren an dieser Stelle über und durch die Materialität über die Figuren der Ballade. Zudem ist die Selbstwirksamkeitserfahrung herauszustellen. Ebenso wie S02 erlebt S03 in der sozialen Gruppensituation echte Teilhabe. Er*Sie bringt Impulse in die Gruppe hinein und damit die Gruppe nach vorn.

S03:	Guck mal hier, ein Kopf.
S02:	Oha! Voll gut! Schau mal S02, was S03 gemacht hat! Der Kopf!
S01:	Oh! Nice!
S03:	Nis. Kugel.
S03:	Guck mal, da. Mit Gesicht. [alle lachen]
S01:	Ja, sieht wirklich voll gut aus.
S02:	Ey richtig gut S03.
S03:	Man kann damit die Mutter machen [hält zwei Holzhalbschalen hoch].

Tab. 4 Transkriptausschnitt – Bsp. Holzhalbschalen / Kugel-Kopf II

Ein weiterer Bezug zur konkreten Formensprache wird durch den Bezug auf die Textzeile „Und brennt der Himmel“ (Ernst, 1901/1991: Strophe 2, Zeile 1) in der ausgewählten Ballade deutlich. Die Gruppe tauscht sich über diese Zeile aus und experimentiert sowohl mit bunten Tüchern als auch mit einer Taschenlampe, um Licht zu erzeugen. Nicht nur die Formensprache, auch die Farbe spielt für die Schüler*innen eine bedeutsame Rolle. So ist es nicht egal, welche Farbe die Tücher für die Gestaltung des Fotos aufweisen, sie müssen

rot, gelb bzw. orange gefärbt sein (vgl. Tab. 5). An dieser Stelle ist auf die Bedeutsamkeit des schüleraktivierenden, kooperativen Erarbeitungsprozesses hinzuweisen und die gemeinsame soziale Lernsituation. Alle Kinder müssen aktiv involviert sein, damit ein Gruppenergebnis entstehen kann, auf das alle Schüler*innen stolz sein können.

S01:	Und es hieß der Himmel brennt [hält ein gelbes Tuch fest und ein rotes]. [...]
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. [...]
S01:	Ne leider es wird leider. Aber ja ok, es wird rötlich [testet es aus mit der Taschenlampe].
S02:	Ja genau darum geht's ja, es wird ja, es ist ja kein knallroter Himmel.
S01:	Da steht brennender Himmel. Feuer ist orange.
S02:	Eben. Ja. das ist orange. Oder du machst noch ein gelb davor. Rot und Gelb vielleicht.

Tab. 5 Transkriptausschnitt – Bsp. Brennender Himmel

4. Dispermediale Didaktik – theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktion

Dispermediale Didaktik (Lewald-Romahn, i. E.) betont das positiv assoziierte Moment der ‚Brechung‘ des Unterrichtsgegenstands und seine damit verbundene Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen und die Partizipation der Schüler*innen im medialen Zugriff. Die Dispermediale Didaktik ist das ein Ergebnis des Forschungsprojekts und ein Beitrag zur (lokalen) Theoriebildung (vgl. Lewald-Romahn, i. E.) Sie ist sowohl divergent als auch konvergent und zugleich keines von beidem, da sie der paradoxe Zerstreungsmoment ist. Die Wortbedeutung geht auf ‚dispers‘ (zerstreuen, fein verteilen) zurück: Dispersion meint die Lichtbrechung im Prisma in Spektralfarben wie bspw. in einem Kaleidoskop. ‚Medial‘ meint die Bedeutsamkeit und den Einbezug von Medialität und Materialität, hierarchisiert jedoch nicht zwischen analogen und digitalen Medien. Im transformierenden Spiel schreiben Kinder oftmals leblosen Gegenständen konkrete Bedeutung zu, um sich die Umwelt zu erschließen (Wäscheklammern als Familie o. ä.) (Duncker & Lieber, 2013: S. 42 ff.; 53 f.; vgl. Kap. 2.2). Es entsteht ein wechselseitiger Kommunikationsprozess zwischen dem Kind und der Welt, der durch Medialität und Materialität Sprache findet.

So fragt die Dispermediale Didaktik, hier als dispermedialer Literaturunterricht dimensioniert, wie der Unterrichtsgegenstand sachanalytisch ‚aufgefächert‘ werden kann, damit alle Schüler*innen daran teilhaben können. Wie kann er möglicherweise weitergedacht werden? Welches Potenzial bietet seine fachliche Struktur? Wo und wie lässt der Gegenstand im didaktischen Design ‚Bruchstellen‘ zu, die neue Realisierungen erlauben? Andererseits fragt sie, wie Medien bzw. Material bzw. Materialität die Schüler*innen in diesem Zugriff unterstützen können, damit sie handlungsfähig (Handlungsfähigkeit/Agency) werden. Über die kritische Textauseinandersetzung hinaus, wird im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020: S. 48; Dannecker, 2023: S. 393)

diversitätssensibel gefragt, wer in welchem (erzählenden) Raum sprechen/erzählen kann und wer nicht (vgl. ebd.).

Es geht dabei nicht um die Bewertung wie ‚gut‘ medial transformiert wurde, sondern den abstrahierten Aussagegehalt. Ferner ist der Umgang mit Material nicht methodisch mit Handlungs- und Produktionsorientierung gleich zu setzen, nur weil etwas in etwas anderes überführt wird – er kann jedoch in der Unterrichtsplanung damit einhergehen. Dispermedialität fragt reflexiv nach den vielfältigen ‚Brechungsmomenten‘ als Potenzial für inklusiven Unterricht und reflektiert dabei stetig die didaktischen Konstruktionsbedingungen des Lehr-Lernarrangements *vor* der Differenzierung. Die Zuhilfenahme von Medien und Materialität stellt den partizipativen Zugriff des einzelnen Kindes als Schüler*in den Vordergrund, nicht das Medium oder das Ergebnis.

Es geht nicht darum, nicht mehr zu differenzieren, sondern die eigenen subjektiven Brechungsmomente im didaktischen Design zu fragmentieren und als Differenzlinienkonstruktion zu reflektieren: Welchem Kind schreibe ich schon vor der Planung der Differenzierung welche Aufgabe oder welchen medialen Kanal (unbewusst) zu? Welchen Blick auf welche Tätigkeit lege ich dabei zugrunde? Mit welchem Ziel und für welche Fragen konzipiere ich Hilfsangebote und welche Fragen antizipiere ich für dieses Konstrukt? Was stelle ich als Lernbegleiter*in analog und digital zur Verfügung und kann prinzipiell jedes Kind „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker, 2020) seinen*ihren Zugang selbst wählen, ohne dass bestimmte Zugänge bestimmten Kindern im Vorfeld zugeschrieben wurden?

Die Dispermediale Didaktik verzichtet auf die Attribute inklusiv und medial, sie ist es selbstverständlich. Damit zielt sie auf die Aneignung von partizipativer Handlungsmacht (*Agency*) im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* ab. Es geht demzufolge nicht allein um das positive Auffächern des Gegenstandes und seiner Reflexion im Raum, sondern auch um die Frage, wer auf was in welchem Lernraum zugreifen kann und wer was in welchem Raum sprechbar machen kann. Dispermedialität nimmt dabei das Spannungsverhältnis Fachdidaktik – Sonderpädagogik aktiv wahr, indem bewusst gemacht wird, dass sich einzelne Paradoxien und Differenzlinienkonstruktionen nicht auflösen, jedoch reflektieren lassen.⁸ Die reflexive Lehrer*innenhaltung wird damit eine bedeutsame Konstruktionsgröße im Schaffen von Zugängen auf die Fachgegenstände des Deutschunterrichts und ist damit ein Konstruktionschritt vor der Differenzierung. Dispermedialität geht von einem weiten Text- und Medienbegriff aus und versteht Schriftlichkeit als *eine* kulturelle Realisierungsform. Damit ist die Konzeption anschlussfähig an Staigers Sichtweise einer „Medienkulturdidaktik“ (2007; 2020). Somit versteht sich diese literaturdidaktische Konzeption aus sonderpädagogischer Sicht als „diklusiv“ (Schulz, 2018; Schulz, 2021), da bereits in der didaktischen Konstruktion des Literaturunterrichts Medien und assistive Technologien (AT)⁹ im Beziehung zum Unterrichtsgegenstand gesetzt und nicht mehr am Ende der Planung ‚mitgedacht‘ werden.

⁸ Damit steht die Dispermedialität in enger Beziehung zu Bogers Trilemma der Inklusion (2015; 2019).

⁹ Aus dieser Perspektive ist das fachdidaktische Konzept anschlussfähig für das Universal Design for Learning (UDL).

5. Ausblick

Balladen fordern gerade durch ihre hybride Gattungsposition dazu auf, Gattungskonstruktionen weiterzudenken. Zwar werden immer gewissen Haltungen an Literatur herangetragen (vgl. Zymner, 2003: S. 50) und die Ausbildung der Trias lässt sich kaum von (der) Goethe(zeit) lösen, jedoch kann die Ballade gerade durch ihre Hybridstruktur eine Schnittstelle für ein weites Gattungs- und Literaturverständnis in der Digitalität und im Umgang mit audiovisuellen Dispositiven sein.

Gefragt wurde, inwiefern individuelle und gemeinsame Perspektiven auf eine Ballade in einem auf Kooperation ausgelegten und transformativen Lehr-Lernarrangement verhandelt und durch das angebotene Material unterstützt werden können. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Formensprache des Materials und dessen Farbe für die Schüler*innen besondere Bedeutung im transformativen Erarbeitungs- und Aushandlungsprozess mit Balladen hat. Die Kommunikation über die Ballade verläuft parallel mit dem Bezug zu der Materialität. So spielt es bspw. eine bedeutsame Rolle, welche Farbe ein Tuch hat, wenn es zur vorstellungsbildenden Spielfläche wird und konkrete Textstellen verhandelt werden. Dies eröffnet den kulturellen Referenzrahmen des Mensch-Seins: Ein blaues Tuch wird zum Meer, zwei Halbschalen zur Kugel werden zum Kopf. Sublime Abstraktionsebenen entstehen, die für alle Schüler*innen verständlich sind. In dem Fallbeispiel erlebt ein*e Schüler*innen mit Förderschwerpunkt echte Teilhabe und die gesamte Gruppe profitiert von seinen*ihren Ideen.

Die *Dispermediale Didaktik* wurde als neues Konzept in die inklusive Literaturdidaktik eingebracht. Sie betont die positiv besetzte ‚Brechung‘ des Unterrichtsgegenstandes, die ganzheitliche Reflexion von Differenzlinienkonstruktion, ausgehend von Boger (2015; 2019), und den partizipativen Einsatz von Medialität/Materialität. Das Ziel ist, dass Schüler*innen Handlungsmacht (Agency) im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020; Dannecker, 2023) auszubilden können.

Relativierend muss angemerkt werden, dass es sich in diesem Beitrag und den oben diskutierten Transkriptausschnitten um eine Teilfrage eines Design-Experiments im Kontext einer größeren Design-based Research-Studie handelt. Der Beitrag ist dementsprechend als ein empirischer Kristallisationspunkt auf dem Weg zu einer Balladenkulturdidaktik (Lewald-Romahn, i. E.) zu verstehen.

6. Bibliografische Angaben

- Abraham, Ulf (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume 2(2)*, S. 6-15. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.11.23).
- Assmann, Aleida & Assmann, Jan (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J. & Weischenberg, Siegfried (Hg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Axer, Eva (2012). ‚Lebendiges Ur-Ey‘ und ‚gegenständliche Dichtung‘. Goethes gattungstheoretische Äußerungen zur Ballade im Kontext seiner naturwissenschaftlichen Schriften. In DVjs *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 86(1), S. 64-86.
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bock, Bettina (2022). Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 120-140. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- 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 am 18.07.2005, S. 1-15. http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart_ur-ei.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.11.23).
- 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.
- Conrad, Maren (2014). *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur phantastischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- (2017). Die Ballade als Gattungshybrid. Ein Modellvorschlag zur strukturierten Analyse. In Bartl, Andrea; Erk, Corina; Kraus, Martin & Hanauska, Annika (Hg.), *Die Ballade. Neue Perspektiven einer traditionsreichen Gattung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21-36.
- (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> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23)
- Dannecker, Wiebke (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Michael, Ritter (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209-220.

- ___ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ___ (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 (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten*. Darmstadt: wbg Academic, S. 375-400.
- ___ & Kónya-Jobs, Nathalie (2021) (Hg.), Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung. In *Medien im Deutschunterricht* 3(1). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/144> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23)
- ___ & Schindler, Kirsten (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 6-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- 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> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Dube, Juliane & Führer, Carolin (2020). Einführung: Balladen im Deutschunterricht. In dies. (Hg.), *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: UTB, S. 9–18.
- ___ & 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 (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (2013). Dimensionen der Bildliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In dies. (Hg.), *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed, S. 37-76.
- Ehrmann, Daniel (2016). Künstliches Leben. Biologisches Wissen und die Politik der Künste. In Brückner, Benjamin, Preiß, Judith & Schnyder, Peter (Hg.), *Lebenswissen. Poetologien des Lebendigen im langen 19. Jahrhundert*. Berlin/Wien: Rombach, S. 75-98.
- Ernst, Otto (1901/1991). *Nis Randers*. In Laufhütte, Hartmut (Hg.) *Deutsche Balladen*. Stuttgart: Reclam, S. 381–382.
- Feuser, Georg (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Hildes Schmidt, Anne & Schnell, Irmtraud (Hg.), *Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa, S. 19-35.
- ___ (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In Müller, Frank J. (Hg.), *Blick nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Bd. 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-195.

- Fornefeld, Barbara (2011). mehr-Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr. In dies. (Hg.). *Mehr-sinnliches Geschichten-erzählen. Eine Idee setzt sich durch*. Berlin: Lit, S. 63-92.
- ___ (2016). *mehr-Sinn Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen*. 2. überarbeitete Auflage. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Frederking, Volker (2004). Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In ders. & Abraham, Ulf (Hg.), *Lesen und Symbolverstehen*. München: kopaed, S. 37-66.
- ___ (2006). Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In ders. & Abraham, Ulf (Hg.) *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: kopaed, S. 204-229.
- ___ (2013). Symmedialer Literaturunterricht. In ders.; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 515-545
- ___ & 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> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Frickel, Daniela A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In Kloppert, Katrin; Neumann, Stefan & Ronge, Verena (Hg.), *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113-132.
- ___ & Kagelmann, Andre (2016). Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In dies. (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-36.
- Fuller, Chris (1999). Bag Books Tactile Stories. In *The SLD Experience* 23, S. 20-21.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1821/1996). Ballade, Betrachtung und Auslegung. In Trunz, Erich (Hg.), *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1. München: Beck, S. 400-402.
- Goudarzi, Nicol (2021). *Basale Aktionsgeschichten. Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung*. Karlsruhe: von Loeper.
- 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> (zuletzt aufgerufen am 03.11.23).
- Jäger, Georg (1970). Das Gattungsproblem der Ästhetik und Poetik von 1780 bis 1850. In Hermand, Jost & Windfuhr, Manfred (Hg.), *Zur Literatur der Restaurationsepoche. Forschungsreferate und Aufsätze*. Stuttgart: Metzler, S. 371–404.

- Jenkins, Henry (2006). *Convergence and Divergence: Two Parts of the Same Process*. http://henryjenkins.org/2006/06/convergence_and_divergence_two.html#sthash.50KeQGm7.dpuf (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Kern, Peter C. (2012). Film. In Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 217–229.
- Kelly, Anthony E. (2013). When is Design Research Appropriate? In Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hg.), *An Introduction to Educational Design Research. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)*, S. 73-87.
- Klafki, Wolfgang (1963/1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage*. Weinheim/Basel: Beltz.
- 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* 2(1), S. 1-23. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6>
- Kruse, Iris (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171-192.
- Leiß, Judith (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In Veber, Marcel; Benölken, Ralf & Pfitzner, Michael (Hg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster/New York: Waxmann, S. 192-209.
- 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* 3(1), S. 1-19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- ___ (in Vorb.). *Balladenkulturdidaktik. Eine Design-based Research Studie zur Textanalyse im inklusiven Literaturunterricht*. Trier: WVT. (zugleich Dissertationsschrift).
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merz-Atalık, Kerstin (2019). Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ‚inklusive‘ Schulen. In Olsen, Ralph & Hochstadt, Christiane (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16-32.
- Middendorf, William (2015). (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In Fischer, Christian (Hg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 9-18.
- Preis, Matthias (2020). Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In *Medien im Deutschunterricht* 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>.

- Reich, Kersten (2008). Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In ders. (Hg.), *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 36-54.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Schöningh.
- Schneider, Jan Georg (2018). Medialität. In Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, S. 272-281.
- 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/> (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- ___ (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 (zuletzt aufgerufen am 04.10.23).
- Staiger, Michael (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ___ (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In *Der Deutschunterricht* 5, S. 65-74.
- Stöckl, Hartmut (2010). Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hg.), *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 45-70.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Hg. v. Joachim Lompscher. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, Kerstin (2016). Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In Fricke, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Lang, S. 103-113.
- Zymner, Rüdiger (2010). Zur Gattungstheorie des ‚Handbuches‘, zur Theorie der Gattungstheorie und zum ‚Handbuch Gattungstheorie‘. Eine Einführung. In ders. (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Zymner, Rüdiger (2003). *Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft*. Paderborn: mentis.
- ___ (2010). Zur Gattungstheorie des ‚Handbuches‘, zur Theorie der Gattungstheorie und zum ‚Handbuch Gattungstheorie‘. Eine Einführung. In ders. (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 1–5.

Über die Autorin

Laura Maria Lewald-Romahn (MEd) ist examinierte Studienreferendarin/Lehrerin am Studienseminar Bochum mit den Fächern Deutsch, Kunst und Sozialwissenschaften (Wirtschaft-Politik). Sie war als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln tätig und wurde mit einer Arbeit zur Balladenkulturdidaktik für den inklusiven Literaturunterricht promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Literarästhetisches Lernen in heterogenen Lehr-Lern-Settings, Literaturunterricht in der Digitalität, Transformation/Adaption, Balladendidaktik.

ORCID-ID: 0000-0001-9959-8038

Kontakt: l.lewald-romahn@uni-koeln.de, laura.lewaldromahn@gmail.com