

---

## MEDIALE BALLADENTRANSFORMATION THEORETISCH-KONZEPTIONELLE FUNDIERUNG UND EMPIRISCHE REKONSTRUKTION AN DER SCHNITT- STELLE VON INKLUSIVER LITERATUR- UND MEDIEN- DIDAKTIK

---

Laura M. Lewald-Romahn  
Universität zu Köln | l.lewald-romahn@uni-koeln.de

### ABSTRACT

Die Ballade gehört zu einer der beliebtesten Gattungen im Literaturunterricht aller Schulformen. Ihre gattungscharakteristische Zwischenposition, aus (gattungs-) konstruierter Sicht, vereint die drei klassischen Großgattungen (Epik, Lyrik und Dramatik). Die handlungs- und produktionsorientierte Transformation von Balladen in andere mediale Erzeugnisse, die sich durch die hybride Zwischenposition und die Oralitäts- und Aufführbarkeitsnähe ergibt, ist indessen in einigen Bundesländern curricular verankert (z.B. *Medienkompetenzrahmen NRW*). Dennoch gibt es noch keine empirisch fundierten Modelle, die Transformationen im produktionsorientierten Unterricht dimensionieren und die Vielseitigkeit der Gattung für den inklusiven Unterricht betonen. In diesem Beitrag wird daher ein Modell zur Balladentransformation an der Schnittstelle von Literatur- und Filmdidaktik vorgestellt, welches Balladen und filmische Transformation für eine inklusive Balladendidaktik zusammendenkt. Erste Ergebnisse eines damit verbundenen und laufenden empirischen Qualifikationsprojekts, das sich der Erarbeitung eines Modells aus qualitativer Perspektive zuwendet, werden zur Diskussion gestellt.

### SCHLAGWÖRTER

— BALLADE — FILM — REZEPTIONSÄSTHETIK — MULTIMODALITÄT — MO-  
DELLENTWICKLUNG — FACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSFORSCHUNG

*Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011*

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

## ABSTRACT (ENGLISH)

### **Transformations of Ballads into Different Media. The theoretical and conceptional foundation and empirical reconstruction at the interface between inclusive literature and media didactics**

The ballad is one of the most popular genres in literature lessons in all types of schools. From a constructional perspective on literary genre, the ballad's characteristic intermediate position unites the major genres of epic, poetry, and drama. The transformation of ballads, whose performability and hybridity in terms of genre facilitate their adaptability into other media products, appears to be defined in the curriculum in some federal states in Germany (the *Medienkompetenzrahmen* for handling media literacy in North Rhine-Westphalia, for instance). Nevertheless, there are still no empirically-tested models that support ballad transformations in education and make use of the genre's versatile potential applications in the inclusive classroom. In this article, a model for ballad transformation at the interface of literature didactics and film didactics, which connect ballads and films, as well as first empirical results of an ongoing doctoral thesis with a qualitative research approach are presented.

## KEYWORDS

— BALLAD — FILM — RECEPTION THEORY — MULTIMODALITY — MODEL DEVELOPMENT — DESIGN-BASED RESEARCH

## 1 — EINLEITUNG

In einer frühen *Praxis Deutsch* als „Glücksfall“ (Henze / Röbbelen 1978) diskutiert, changiert die Ballade als Unterrichtsgegenstand seither zwischen erziehenden, politisch-kritischen, gattungsanalytischen, ideologiekritischen und produktiven Perspektiven (vgl. Köster 2001, 178-181; Spinner 2006, 37) und wurde in der Vergangenheit mit unterschiedlichen didaktischen Zielsetzungen verknüpft. In diesem Beitrag wird die filmische Transformation von Balladen im produktiven Literaturunterricht aufs Tableau gebracht. Dabei soll sich diese nicht in der rein adaptiven Produktion erschöpfen, sondern ein konkretes Modell für die inklusive Sekundarstufe I vorgestellt werden, das literarisches Lernen und Bild-/Filmlesekompetenz im inklusiven Balladenunterricht strukturell zusammendenkt.

Der Beitrag akzentuiert dabei die Rezeptionsästhetische Perspektive. Die Ausbildung der individuell sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung kann dabei als konkretes Paradigma für den Literaturunterricht gelesen werden (vgl. Spinner 1998; Zabka 2013; Preis 2018). Die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung wird dann bedeutsam, „wenn verschiedene, subjektiv geprägte Perspektiven, (inter-)kulturelle Rezeptionsgewohnheiten und Präsuppositionen von Schüler:innen auf kanonisierte literarische Werke treffen“ (Berg 2020, 3). Konkret bedeutet dies, dass Unterschiedlichkeit im Zuge eines heterogenitätserweiternden/-sensiblen Diskurses nicht als reine Herausforderung für den Literaturunterricht gelesen werden sollte, sondern als Potenzial für die Berücksichtigung der Vielfalt von Lerner:innen. Jeder Klassenraum ist aus dieser Perspektive ein inklusiver Klassenraum und bietet die Reflexionsfläche für die gewollt unterschiedliche Rezeption und Wahrnehmung im literarästhetischen Lehr-Lern-Prozess mit Balladen. Hinzu kommt die ausdrückliche Betonung eines inhaltlich hochwertigen inklusiven Fachunterrichts, der Teilhabe, Partizipation und Bildungsgerechtigkeit fokussiert.

Das Modell möchte den Raum für individuelle Vorstellungsprozesse, Gattungsspezifika und kooperative Produktionsprozesse zielharmonisch synthetisieren. Erste empirische Ergebnisse, zu transformativen Prozessen im inklusiven Literaturunterricht aus einem laufenden Qualifikationsprojekt werden dabei im Folgenden zur Diskussion gestellt.

## 2 — TRANSFORMATION VON BALLADEN IM INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

### 2.1 — FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVE AUF BALLADEN

Die Ballade gilt seit dem 19. Jahrhundert als dauerhafte Konstante in den Schulprogrammen und Kernlehrplänen, die als Gegenstand für das literarische Lernen betont genannt werden (vgl. Conrad 2014, 1, 17; Conrad 2017, 21; Dube / Führer 2020, 9). Dabei sind die literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Perspektiven weit weniger harmonisch, als es die Geschichte der Ballade – als kanonischer Inhalt des Deutschunterrichts – vermuten lässt. Müller-Seidel (1968) bezeichnet das literaturwissenschaftliche Verhältnis zur Ballade in den sechziger Jahren als „gestört“

(Müller-Seidel 1968, 17) und bezieht sich damit auf die starke „Heroisierung eines militanten Nationalsozialismus“ (Köpf 1976, 13) und einer damit verbundenen Diskreditierung der Gattung durch rechtskonservative Autoren der NS-Bildungspolitik.

Wenn über Balladen im Deutschunterricht gesprochen wird, stehen zumeist unausgesprochen Kunstballaden im Fokus. Die vieldiskutierte Unterscheidung von Volks- und Kunstballade, im Sinne Herders erstmals terminologisch erfasst, stellt die (orale) Anonymität dem namentlichen Verfassen und dem Verständnis eines neuen Dichterbilds (*poeta doctus*) und der Literatur als erlernbaren Handwerkskunst gegenüber (vgl. Becker / Pabst-Weinschenk 2009, 37; Laufhütte 2009, 11; Conrad 2014, 13). Wenn nun auf Goethes populäre Metapher – der Ballade als *Ur-Ei* – rekurriert wird, ist zumeist die Kunstballade gemeint. Dabei ist die vielzitierte klassizistische Metapher aus gattungsontologischer Sicht diskutabel.

Die Ballade hat etwas Mysteriöses, ohne mystisch zu sein [...]. Er [= der Sänger] bedient sich dabei aller drei Grundarten der Poesie [...] er kann *lyrisch, episch, dramatisch* beginnen und, nach Belieben die Formen wechselnd, fortfahren, zum Ende hineilen oder es weit hinausschieben. [...] 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. [Herv. d. Verf.] (Goethe 1998 [1821])

Die populäre Metapher unterliegt einem synchronen Verständnis und dem (Macht-) Diskurs ihrer Zeit, d.h. der naturwissenschaftlichen Idee ursprünglicher Reduktion. Es scheint daher nicht verwunderlich, dass Goethe in *Betrachtungen und Auslegung zur Ballade* (1821) das Bild der Quelle – als religiöse Entsprechung des Ursprungs und der Fruchtbarkeit – verwendet (vgl. Axer 2012, 66). Die Auffassung ist angesichts anhaltender Diskussionen um Gattungsaufhebung und Grenzverschiebung jedoch nicht mehr diskursfähig (vgl. Laufhütte 2009, 14). Goethe begrenzt die Gattungen und teilt zugleich Auffassung der Gattungspoetik um 1800: Epik und Lyrik werden als Oszillationen betrachtet, die Kompensation in der Dramatik finden. Die Ballade bietet ihm dabei scheinbar ein „Potenzial zur völligen poetischen Synthese“ (Braungart 2005, 5). Hierbei muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass „jede Gattung [...] nur bestimmbar im Hinblick auf die tatsächliche Entwicklung der zur Definition anstehenden Gattung selbst“ (ebd., 4) ist. Zudem verweist Goethe nur auf Balladen, die ihm bekannt sind. Nichtsdestoweniger hatte seine Balladenauffassung sicherlich Anteil daran, das Gattungsmodell des 19. Jahrhunderts zu festigen (vgl. Axer 2012, 67). Man kommt nicht umhin anzumerken, dass dies mit dem Historismus zusammenfällt. Systematisierung, Schematisierung und Klassifikation sind aus historischer Perspektive „anfällig für klassizistische Elemente“ (ebd.). Zusammenfassend kann der *Ur-Ei*-Metapher unter dem Brennglas der heutigen Gattungsdiskurse sicherlich keine universelle Gültigkeit zugeschrieben werden. Nichtsdestoweniger wird in der Metapher jedoch früh die charakteristische Zwischenposition der Ballade deutlich. Die damit verbundene Herausarbeitung einer einheitlichen Definition kann dahingehend als gescheitert gelten, da die Anteile der Großgattungen oftmals divergent gewichtet werden. Auf die außerordentliche Fülle an unterschiedlichen Bezeichnungen soll daher an dieser Stelle verzichtet werden. Der Konsens folgt der Auffassung, die lyrische Dimension der Ballade herauszustellen (u. a. Müller-Seidel 1968; Segebrecht 2012; Laufhütte 2013).

Dieser Beitrag folgt der Betrachtungsweise von Conrad (2014), welche die Interaktion der Gattungscharakteristika in den Blick nimmt; der Annahme folgend, „dass die Textsorte der Kunstballade *per se* als ein in der deutschen Literatur innovativer Text als Hybridform auftritt, die Elemente aus Lyrik, Epik und Dramatik in sich zu einer ambivalenten Textstruktur vereint“ (Conrad 2014, 51). Die Kunstballade wird daher nachfolgend als „metatextueller Hybridtext“ (ebd., 52) verstanden, „der zahlreiche Gattungselemente in sich zu einer neuen Textsorte vereint und ein offenes Gattungs- und Literaturverständnis figuriert.“ (Ebd., 46-47) Dabei steht nicht die Frage nach Zugehörigkeit oder konstruierter Dominanz einer Gattung auf dem Tableau, da Gattungsbegriffe aus Sicht der Gattungspoetologie immer eine Konstruktion darstellen. Die reine Frage nach Zugehörigkeit oder Gewichtung der Ballade ist wenig zielführend zugunsten der ebenfalls als konstruiert geltenden Großgattungen. Gattungsbegriffe sind und bleiben hochgradig konstruierte und konditionierte Begriffe, die in diesem Text als „historisch-pragmatische Größe[n]“ (Conrad 2014, 45) verstanden werden. Statt sich des grenzüberschreitenden Potenzials des „produktive[n] Unruhefaktor[s]“ (Segebrecht 2012, 788) zu widmen, wird die Diskussion so schnell auf reine (Gattungs-)Abgrenzung verlagert und die Relation der vielfältigen Ebenen untereinander vernachlässigt. Die Hybridstellung betont zwar insgesamt eine konstruierte Gattungsposition, jedoch bewusst nicht aus der Perspektive der dominanten Gewichtungsfrage, sondern – aus der relationalen Perspektive – den Blick auf die Ballade als verbindender (Gattungs-)Median, der die intra- und intertextuelle Dichte herauszufordern scheint und zum gemeinsamen Diskurs über die vielfältige Korrespondenz aller Dimensionen einlädt.

Die Ballade findet sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts „im Angebot didaktischer zubereiteter Handreichungskost“ (Grimm 2008, 9), was zugleich die pejorative Kluft zwischen der Literaturwissenschaft und der zu dieser Zeit jungen (empirischen) Literaturdidaktik aufzeigt. Verstärkten Einbezug findet sie im Lyrikunterricht, mit einer starken Sek. I-Akzentuierung (7./8. Jahrgangsstufe) (vgl. Dube / Führer 2020, 10). Ihr wird eigene moralische Positionierung, Konflikthaftigkeit, symbolische Struktur, der Anreiz zur Vorstellungsbildung und rasch relative Kürze zugeschrieben (vgl. Köster 2001, 181; Becker/Pabst-Weinschenk 2009, 36f). Nichtsdestoweniger machen hohe Strophenanzahlen, nicht alltäglicher Sprachgebrauch, sich zügig entwickelnde Narrationsstränge unter Verwendung diverser Dialogstrukturen und des weiten lyrischen Bouquets des Ornatus die Ballade zu einem komplexen Unterrichtsgegenstand. Sie gilt als herausfordernd (vgl. Dube / Führer 2020, 9) und trifft die sperrige Kerbe der Unbeliebtheit von Lyrik bei Schüler:innen (vgl. Spinner 1995a). Es wird der Ballade jedoch nicht gerecht, sie als Karbonpapier für Kompetenzzieldimensionen eines reinen Lyrikunterricht zu instrumentalisieren.

## 2.2 — TRANSFORMATION ALS PRODUKTIVER, MEDIALER UND INKLUSIVER DISKURS

Arbeitsaufträge, wie das Vertonen eines literarischen Textes/einer Ballade in Film- und/oder Audiofassungen, finden sich, auch unter konkretem Einbezug des Computers, bereits im Zuge der Hinwendung zur *Handlungs- und Produktionsorientierung* (vgl. Köster 2001; Hesse / Krommer 2006; Spinner 2006; Frederking 2008; Spinner

2013). Die zentrale Diskussion ist dabei die Aufwertung der literarästhetischen Produktion, die literarische-schreibende Beschäftigung mit dem Text und die reflexive Selbst- bzw. Eigentätigkeit zur Ausbildung literarischer Kompetenzdimensionen und Persönlichkeitsbildung (vgl. Spinner 2006; Spinner 2013; Kepser / Abraham 2016, 80). Insbesondere die oft als unbeliebt empfundene Lyrik soll so lebendige Inszenierung erfahren (vgl. Hesse / Krommer 2006, 145). Der vielschichtige und stark aufgeladene Begriff der *Transformation* wird hier in Anlehnung an den filmischen Diskurs nach Kreuzer (1992) verstanden als

interpretierende Transformation [...] 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 Kunst und der anderen Gattung aus einem anderen Zeichenmaterial ein neues, aber möglichst analoges Werk entsteht (ebd., 264).<sup>1</sup>

Der Verweis auf das Analoge ist dabei jedoch nicht als vollständige Übernahme zu verstehen, sondern verweist auf die Erforderlichkeit der Änderung im Kontext des Films (vgl. ebd.). Die Transformation umfasst dabei „nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Darstellung, das uns auf den Akt des Erzählens verweist und vermittelt, wie das Dargestellte angemessen aufzufassen sei“ (ebd., 265). Anschließend an Kreuzer ist dabei die individuelle und prozessuale Übertragung als metamorpher Transformationsprozess herauszustellen. Die Frage nach Werktreue ist dabei insgesamt irreführend, da die Adäquanz einer Anpassung an die Konventionen der neu gewählten Mediengattung zu berücksichtigen ist (vgl. Leubner 2007, 5). Der Begriff der Transformation scheint im Zusammenhang fachdidaktischer Überlegungen geeigneter zu sein, da er den Prozess der medialen Übertragung betont.

Die Traditionslinie der vorstellungsbildenden Literaturdidaktik ist lang (u.a. Spinner 1995b; Fauser / von Wulffen 1999), oftmals unter argumentativer Ausrichtung der rezeptionsästhetischen Sichtweise Wolfgang Isters (u. a. 1970)<sup>2</sup>, hier in der wirkungstheoretischen Forschungsrichtung (vgl. Köppe / Winko 2013, 85f), betont dabei auch die „Leistung des[:r] Lesers[:in] an der Entstehung des Kunstereignisses“ (Kepser / Abraham 2016, 64) und damit die implizite Rolle der:s Leser:in an vorstellungsbildenden Prozessen (vgl. Köppe / Winko 2013, 88). In deutsch- und mediendidaktischen Auseinandersetzungen wurden dabei die Begriffe der *Synästhetik* und *Sym-medialität* von Frederking (2006) eingeführt, die „auf die Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption bzw. Produktion“ (ebd.) zielen und als „symmedialer Literaturunterricht“ (Frederking 2013) medienkulturspezifisch und -didaktisch im sinnanregenden und sinnvollen Zusammenspiel von Medien weiterdiskutiert wurden.

Diese Perspektive wird durch eine Lebenswelt, die durch persistente Ubiquität digitaler Transformation in sozialen, grafischen, filmischen und televisuellen Bildern gekennzeichnet ist, stärker auf ein Lernen mit und über Medien im Allgemeinen und (digitalen) Bildern im Speziellen gewichtet. Mediale Umgebungen formen unsere Kultur gestaltend und replizierend. Digitale und analoge Realität nehmen Bezug aufeinander, werden kollektiv getragen, reproduziert und maschinell-kulturell verarbeitet, um die Prozesse verstehbar und greifbar zu machen (vgl. Stalder 2016).<sup>3</sup> Auch

<sup>1</sup> Dies ist die dritte „Adaptionsart“ nach Kreuzer (1992). Im Forschungsdiskurs sind zahlreiche weitere Typologisierungen auszumachen. Zu Recht ist dabei nach Staiger (2010) zu kritisieren, dass es sich bei Arten der Adaption/Transformation um „Idealtypen“ (ebd., 18) handelt. Die Trennschärfe der Begrifflichkeiten ist entsprechend zu diskutieren.

<sup>2</sup> Der gegenwärtige Diskurs lässt sich dabei weiter von Bildlichkeit, Wahrnehmung und Sinnanregung verfolgen, wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt (u.a. Abraham 2014; Susteck 2015; Preis 2018).

<sup>3</sup> Stalder bezeichnet diese drei Formen der Digitalität als Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

die curricularen Vorgaben des Medienkompetenzrahmens (vgl. MKR 2021)<sup>4</sup> und die Kernlehrpläne NRW für die Sekundarstufe I, akzentuieren Medienbildung als Querschnittsaufgabe (vgl. MKR Synopse, Deutsch 2019). Vor diesem Hintergrund sind sowohl der kompetente Umgang mit Medien als Kulturtechnik, als auch die Ballade als Medium nicht exklusiv im inklusiven Diskurs um Partizipation, Bildungsgerechtigkeit und ein Recht auf *Teilhabe*, nicht *Teilnahme*. Die Debatte wird im deutschsprachigen Diskurs insb. unter dem juristischen und bildungspolitischen Einbezug des Art. 24 der (UN-)Behindertenrechtskonvention<sup>5</sup> verhandelt (vgl. CRPD 2006; UN-BRK 2018). Inklusiver Unterricht wird hier verstanden als wertschätzender Einbezug aller Schüler:innen, um den Klassenraum als demokratisches Mikrosystem „des Zusammenlebens in pluralistischen und sozialen Systemen“ (Naugk et al. 2016, 21) zu verstehen (vgl. Hinz 2002, 357; Dannecker 2013, 8).

Es wird sich dabei für den von Klafki (1975) ausgehenden Bildungsbegriff, und damit einer möglichen Bildung aller Schüler:innen, und nicht dem latent dominanten und defizitären Blickwinkel der Förderung ausgesprochen (vgl. Böing / Terfloth 2013, 26).<sup>6</sup> *Gleichbehandlung* ist dabei von *Gleichstellung* abzugrenzen, die sich der Herausforderung stellt, dass Kinder aus den unterschiedlichsten Gründen verschiedene Bildungschancen in Deutschland haben und zielt auf Partizipation ab (vgl. Burckhart / Jäger 2016, 89; Biewer 2017, 141). Dies bezieht einen weiten Inklusionsbegriff ein, der sich nicht allein auf körperliche Dispositionen stützt, sondern

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 [einschließt] (Hinz 2002, 3).

Das „enorme[...] performative[...] Potential“ (Dube / Führer 2020, 14) von Balladen bietet dabei nicht nur verschiedene sinnanregende Zugänge im Transformationsprozess für verschiedene Lerner:innen an, sondern gleichsam ein Differenzierungspotenzial durch eben diese Zugänge. Die Unterschiedlichkeit und differente Wahrnehmung von Inhalten einer Ballade, die transformiert werden sollen, ist das eigentliche Potenzial des Zugangs und schließt an Feusers (1989) kooperative Arbeit am *Gemeinsamen Gegenstand* an (vgl. ebd.). Dieser definiert sich nicht über das zentrale Thema, „sondern [er ist] der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, o.S.).<sup>7</sup> Es können unterschiedliche Erfahrungen, Emotionen oder Assoziationen sein, die sich im Prozess und der Auseinandersetzung vom Sinnlichen, Konkreten bis hin zum Abstrakten verästeln (vgl. ebd.). Diese sind als gleich wertvoll zu betrachten und ermöglichen eine Merkmalsfülle an unterschiedlichen Zugängen zum literarischen Text, der von der Perspektivenvielfalt profitieren kann. Nicht die Ausgangsballade ist damit Differenzierungsgegenstand, sondern der Zugriff auf den literarischen Text – es erfolgt keine Absprache im literarischen Textgenuss und/oder Verständnis.<sup>8</sup> Es kann kein methodischer Weg sein,

<sup>4</sup> Der Medienkompetenzrahmen ist als föderales Konstrukt unter dem Brennglas der länderspezifischen Bildungsstruktur zu verstehen, weist jedoch genügend Schnittbereiche auf. In diesem Beispiel wird sich exemplarisch auf den Medienkompetenzrahmen in Nordrhein-Westfalen – und die gegenwärtig geltenden Kernlehrpläne im Fach Deutsch der Sekundarstufe I – bezogen.

<sup>5</sup> Die UN-BRK hat aus juristischer Perspektive in Deutschland den gleichen Stellenwert wie die Sozialgesetzbücher, die normhierarchische Beziehung ergibt sich aus Art. 59 Abs. 2 GG.

<sup>6</sup> Es ist sich vor Augen zu führen, dass der Begriff der Förderung, anders als der Bildungsbegriff, auf keine lange pädagogisch-didaktischer Begriffstradition zurückblicken kann.

<sup>7</sup> Das impliziert, dass nicht die Ballade selbst der *Gemeinsame Gegenstand* ist.

<sup>8</sup> Insbesondere bei Umformung in Leichte Sprache ist zu kritisieren, dass auch eine Transformation in eben diese einen interpretativ-kreierenden Akt darstellt. Aus Sicht der Adaptionstheorie analysieren einzelne Schüler:innen dann ein neues Werk mit neuen Autor:innen und neuem Anspruch, das kontrastiv verstanden werden kann.

Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf literarisches Verständnis oder Genussfähigkeit abzusprechen und ist mittlerweile als empirisch widerlegt zu betrachten (vgl. Groß-Kunkel 2017). Allerdings weisen Balladen oft wenig gebräuchliche oder sehr spezielle Lexeme auf, deren Entschlüsselung allen Schüler:innen schwerfallen kann. Didaktische Gerüste (Scaffolding), Wahl-/Pflichtaufgaben oder Elementarisierungsprozesse – auf z.B. weniger Strophen – werden dadurch jedoch nicht kategorisch ausgeschlossen. Es ist zu betonen, dass nur durch einen qualitativ hochwertigen inklusiven literarischen Fachunterricht und den damit verbundenen Kompetenzen und Abschlüssen eine echte Chancengleichheit ermöglicht werden kann. Statt einseitiger Förderbedarfsbetrachtung gilt es Unterschiedlichkeit als gewichtiges Potenzial der Vielfalt zu betonen, sowohl im Zugriff auf eine Ballade als auch in individuellen Auseinandersetzungen mit der Ballade von sinnlich bis abstrakt.

### 3 — SYNERGIEN VON FILM- UND BALLADENDIDAKTIK: MODELL ZUR MEDIALEN BALLADENTRANSFORMATION

Die Verbindung von Ballade und Film bietet sich besonders an, da Balladen verschiedene Sinneskanäle ansprechen und eine Transformation geradezu provozieren (vgl. Rading / Simmes 2018, 22). Dabei ist die angebotene Sinneskanalanzahl – bspw. von visuellem, auditivem oder haptischen Material zur Transformation – nicht per se entscheidend, „sondern in welcher Kombination, mit welchem Fokus, in welcher methodischen Einbettung, in welchem sym-/intermedialen Kontext“ (Preis 2020, 5 sowie u.a. Kerres 2018; Frederking 2019) dies geschieht. Nichtsdestoweniger trägt ein reiches transformatives Angebot das partizipatives Potenzial für Schüler:innen, im eigenen Lehr-Lern-Prozess den Zugriff auf den literarischen Text selbstbestimmt wählen zu können. Zugleich markiert dies das innovative Potenzial des Ansatzes, den Film, als vierte Großgattung verstanden, konsequent im Balladenunterricht mitzudenken, statt sich ausschließlich drei tradierten Großgattungen zu widmen. Die Ballade und der Film zeigen sich in „strukturelle[r] Verwandtschaft“ (Schüller / Weber 2017, 36). In beiden Medien referieren verschiedene Zeichensysteme wechselseitig aufeinander und eröffnen so neue Bedeutungsebenen. Es steht nicht die ausschließlich technische Qualität des produzierten Videos im Vordergrund, sondern es geht um den „Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen“ (Kerres 2005, 6). Der Begriff des *Mehrwerts* in diesem Zusammenhang ist diskutabel, da er eine ökonomisch-hierarchische Vergleichsdimension einführt, die abhängig von diversen Gegebenheiten *alle* Medien sehr variabel erscheinen lässt und daher im pädagogischen Bereich nur bedingt zutrifft (vgl. Krommer 2018). In diesem Beitrag werden alle Medien gleichwertig und einander ergänzend betrachtet.

Die kooperative Transformation einer Ballade in ein Video erlaubt eine implizite Differenzierung über „den Gegenstand selbst [...] als selbstgesteuertes Zugriffphänomen zu operationalisieren.“ (Naugk et al. 2016, 45-46). Wie komplex die filmische Umsetzung dabei wird, entscheiden die Lerner:innen in ihren Kleingruppen. Kooperatives Lernen ist zugleich auch eine methodische Entscheidung, bei der den Schüler:innen die Möglichkeit eröffnet wird, soziale Kompetenzen auszubauen (vgl. Borsch 2015, 16f.; Kerres 2018, 194). Nicht jede Gruppenarbeit ist automatisch kooperatives Lernen. Das Schaffen einer *positiven Interdependenz* der gemeinsamen Arbeit auf ein Ziel hin, für das alle Lerner:innen Verantwortung tragen, ist elementar (vgl. Johnson / Johnson / Holubec 2005, 18; Borsch 2015, 15; Brüning / Saum 2017, 8f).

Videoproduktion soll nicht bedeuten, die Schüler:innen mit dem Text alleine zu lassen, sondern vielmehr unterschiedliche Wahrnehmungen auf den Text als wertvolle Ressource für Perspektivoffenheit zu akzentuieren. Wie der literarische Text oder nur Teile dessen individuell wahrgenommen werden, hält auch die rezeptionsästhetische Dimension inne. Innerhalb eines transformativen Prozesses von Balladen in diverse mediale Erzeugnisse sind Schüler:innen dabei stetig mit „Unbestimmtheit“ (Iser 1970) konfrontiert. Ihre Verschiedenheit in der Wahrnehmung bedarf der Aushandlungsprozesse im Rahmen der Transformation, die (kooperative) Gruppe muss miteinander ins Gespräch über den Text kommen, um ihn gemeinsam zu transformieren. Dabei ist die gemeinsame Kooperationsituation zu betonen, die von der Vielfalt der Perspektiven, Ideen, Impulse und verschiedenen Vollendungsmomenten des Textes profitieren kann.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht bezieht sich das vorgestellte Modell auf die strukturierte Balladenanalyse nach Conrad (2014; 2017) für Kunstballaden. Mein Modell zur medialen *Balladentransformation* legt dabei, ebenso wie das Modell von Conrad, das Verständnis der Ballade als konstruiertem Gattungshybrid zugrunde. Zentrale Grundannahme beider Modelle ist die Relation der Gattungsdimensionen, die sich bedingen, durchdringen und neue Bedeutungsdimensionen eröffnen (vgl. Conrad 2014, 55f.) und dies entgegen der tradierten Frage nach einer dominanten Gewichtung. Conrads Modell stützt sich auf die Genett'sche Terminologie *histoire* und *discours* (vgl. Genette 2010 [1998], 17ff) und die Erweiterung seiner Analysekatoren durch Martínez und Scheffel (1999).

Kritisch anzumerken ist die Betonung der lyrischen Ebene als *discours 1*. Diese determiniert als „formale[s] Korsett“ (Conrad 2014, 67) weitere Ebenen, obgleich die Relation betont werden soll. Dieser Dissonanz bewusst, wird das Modell als „Interaktionsschema“ (ebd. 73f.) verstanden und die Rahmung des *discours 1* akzeptiert. *Discours 2* ist vornehmlich narratologisch orientiert. *Discours 3*, als dramatische Ebene, ist durch intra- und homodiegetische Figurenrede in enger Relation zu *discours 2* (vgl. ebd.). Diegese (*histoire 1*) und Hypodiege (*histoire 2*) stehen dabei im Zentrum des Modells, wobei die *histoire 1*, das Gesamtzuerzählende, eng mit dem narratologisch geprägten *discours 2* und die *histoire 2*, als subordinierte Erzählwelt, eng mit der Figurenrede verbunden ist (vgl. ebd.). Sie stellt den „Grenzraum“ (ebd. 60 et passim), in Anlehnung an den Begriff der *Heterotopie* nach Foucault (2006 [1976]), heraus. Auch wenn kritisch beäugt werden kann, dass die Beziehungen mehr paradigmatischer Relation erwachsen sind und sich die Interaktion mehr durch Austausch denn durch syntagmatische Kombinatorik vollzieht, ist herauszustellen, dass die Analyse als Destillat nicht wie oft im balladesken Forschungskanon von einer Gewichtung ausgeht, sondern mehrdimensionale Kanäle berücksichtigt und die vielfältige Korrespondenz stark macht.

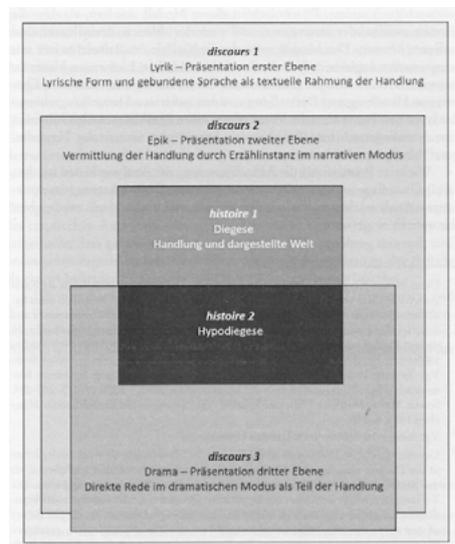


Abb. 1: Modell zur strukturierten Balladenanalyse (Conrad 2017, 28).

Das Modell der medialen Balladenanalyse betont die Verbindung von filmischem und gattungsanalytischem Lernen über die eigene Produktion und die Reflexion des Produkts. Die Dimensionen der Filmanalyse nach Staiger (2010) fließen bewusst aus dreigeteilt konstruierter Sicht mit ein. Aus literaturdidaktischer Sicht bezieht sich das Modell auf die Überlegungen zur Balladenanalyse nach Ehlers (2010) und Felsner, Helbig und Manz (2012). Ehlers (2010) stellt die Kontextualisierung der Ballade in den Mittelpunkt, ausgehend von einem lyrischen Schwerpunkt (vgl. ebd. 280-291). Felsner, Helbig und Manz (2012) verweisen dazu, ausgehend von episch-dramatischem Teil, erst im weiteren Verlauf auf die lyrischen Merkmalsausprägungen (vgl. ebd. 163 ff).<sup>9</sup>

Zusammenfassend ergibt sich so einerseits die Frage nach der Kontextualisierung (Erkennen der Gattung, Entstehungsjahr, Autor:in); andererseits nach der narrativ-dramatischen Struktur (Wovon wird erzählt und wie wird es betont?), in direkter Verbindung zu den lyrischen Merkmalen (Wie tragen Versmaß, Strophe, Reim und rhetorische Mittel zu der inhaltlichen Dimension bei? Was oder wen betonen sie? Welche Zusammenhänge ergeben sich daraus?). Dabei sind die Ausprägungen nicht hierarchisch, sondern ergänzend zu verstehen.

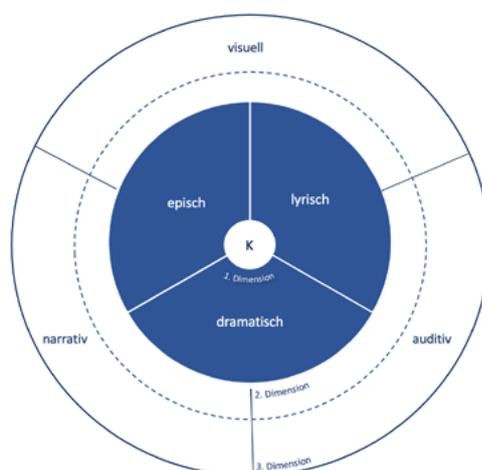


Abb. 2: Modell zur medialen Balladentransformation

<sup>9</sup> Sie beziehen sich hierbei stärker auf die Erzähltextanalyse.

Die *erste Dimension*, die Kontextualisierungsdimension (K), ist als Nukleus zu begreifen und hält die basalen Wissensinformationen inne: Gattungsbezeichnung *Ballade* – und nicht etwa ‚nur‘ *Gedicht* – Autor:in, Entstehungsjahr. Erweiterungen wie der historische Kontext, künstlerische Realisierungsdimensionen (Radierungen, o.ä.) oder typologische Dimensionen (z.B. numinose Ballade) sind flexibel erweiterbar. Die *zweite Dimension*, die balladeske Hybriddimension, versteht die Ballade als dreigliedrige Schnittstelle und nuanciert sie gleichsam als eine Gattung zwischen den klassischen Großgattungen Epik, Lyrik und Dramatik. Dabei gewichtet und hierarchisiert das Modell keine Dimension, sondern spricht sich aus Sicht von Conrad (2014) für die Korrespondenz der Dimensionen untereinander aus. Zwar haben alle drei Dimensionen in dieser Perspektive kennzeichnende Elemente, diese sind jedoch flexibel an die heterogene Lerngruppe anpassbar und erweiterbar (z.B. rhetorische Figuren). Die *dritte Dimension*, die filmische Hybriddimension, bezieht zwei Argumentationsstränge mit ein: Einerseits die produktive Ebene, indem die Transformation der Ballade als (filmischer) Performanzakt zu begreifen ist und andererseits das Lernen über den Film als dreigliedriges Konstrukt aus narrativen, auditiven und visuellen Anteilen. Auch hier sind alle Elemente nicht hierarchisch und wechselseitig aufeinander bezogen zu verstehen. Das Modell der medialen Balladentransformation ist als *doppelte Drehscheibe* konzipiert, Größe einer Ebene wird nicht mit einer Dominanz gleichgesetzt. Auch wenn die jeweiligen Anteile im Ausgangsmodell nahezu gleich groß gestaltet sind, ist das Modell gestaltbar und flexibel in alle Richtungen zu begreifen. Die Drehscheibenmetaphorik steht dabei auch für die Vielfältigkeit verschiedener ‚Einstellungen‘ – und Analysen – eines literarischen Textes und einer damit gewollten Trennschärfe. Das Modell bezieht die Korrespondenz und die Bedeutung der filmischen Ebenen für den Balladenunterricht mit ein. Im Sinne des textanalytisch-produktionsorientierten didaktischen Vorgehens kann z.B. gefragt werden, welche handelnde Figur wurde wie und warum filmisch transformiert? Warum wurde zu Textstelle X das Geräusch Y erzeugt und welche Wirkung möchte ich damit erzeugen?

Der fachliche Kern bleibt im Zentrum der Auseinandersetzung, erlaubt jedoch durch die verschiedenen Dimensionen unterschiedliche Zugriffe. Die Differenzierung erfolgt nicht über die Aufgabenstellung, sondern binnendifferenziert über das selbstgewählte Medium. Komplexe filmische Balladentransformationen dürfen dabei selbstverständlich neben abstrakten sinnlich-erfahrbaren Kombination (Fotoversuch mit Knete, Murmeln, Tüchern o.ä.) stehen. Jeder individuell erlebte Transformationsprozess und jedes Ergebnis ist wertvoll und soll zum gemeinsamen Gespräch und zur Reflexion über die Ballade einladen. Das Modell möchte die produktive Transformation als rezeptionsästhetischen und individuellen Prozess stark an den Ausgangstext koppeln, aber gleichzeitig selbstbestimmte Zugänge zum literarischen Text eröffnen, ohne nach dem Text zu differenzieren und kooperative Momente und Austausch zu vernachlässigen. Das Potenzial des Ansatzes liegt im zeitgemäßen Zusammendenken von Film und Ballade für einen hochwertigen inklusiven Fachunterricht für alle Schüler:innen. Das heißt nicht, dass der Film unreflektiert als reine Produktionsgröße verortet wird. Das Modell ist die Basis eines laufenden Qualifikationsvorhabens, das auf die Entwicklung einer inklusiven Balladendidaktik für die Sek. I abzielt. Die Modellentwicklung konturiert sich dabei durch verschiedene Erhebungszyklen und Fragestellungen, die hier nicht näher ausgeführt werden können.

## 4 — EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Das Forschungsdesign des Promotionsvorhabens strukturiert sich nach dem Ansatz des *Design-Based Research* im Allgemeinen (vgl. Akker et al. 2006) und der *fachdidaktischen Entwicklungsforschung* des Dortmunder *FUNKEN-Modells* im Speziellen (vgl. Dube / Prediger 2017) und ist ein iterativer und zyklischer Prozess.

Im Folgenden werden Teilergebnisse des ersten Kleinstzyklus präsentiert, die den Prozess der Transformation in den Mittelpunkt rücken. Das Erkenntnisinteresse lag hierbei beim Initiieren einer prozessualen und dynamischen Lernentwicklung im individuellen Transformationsprozess einer Ballade im produktiven und sinnanregenden Lehr-Lern-Setting.

Die Rückkopplung auf den fachlichen Inhalt im Prozess ist dabei gleichermaßen relevant, bei individuellem Zugriff und Perspektivenvielfalt. Damit stellt sich der hier vorliegende Beitrag gleichsam der Kritik, handlungs- und produktionsorientierte Ansätze stünden oft losgelöst neben dem Fachinhalt. Da Material-Transformationen unzählige Möglichkeiten erlauben, wurde eine begründete Vorauswahl getroffen (Tücher, Murmeln, Kerne etc.) und eine filmische Dimension in den Fokus genommen. Der auditive Kanal ist als *ein* mögliches Teilelement in filmischen Transformationsprozessen zu betrachten, um sich der explorativen Erforschung von Transformationsprozessen anzunähern und transparente und diskutierbare Ergebnisse zu erhalten. Seine Bedeutsamkeit für Imaginationsprozesse zeigt sich gleichsam in Auseinandersetzungen mit einer Didaktik und Ästhetik des Hörens (vgl. Wermke 2010; Wermke 2013). In diesem Designzyklus wurden drei Schüler:innen einer siebten Klasse an einer inklusiven Schule mit verschiedenen Leistungsstufen (sehr gut bis ausreichend) und diagnostiziertem Förderbedarf Emotionale-soziale Entwicklung (ESE) bei der Produktion von Geräuschen in einem explorativen Setting mit einer offenen und wertfreien Aufgabenstellung aufgenommen.

Für die Datenerhebung wurde im ersten Zyklus auf *Lautdenkprotokolle* (Lautes Denken) zurückgegriffen.<sup>10</sup> Eingeführt wurde dies mit einer standardisierten Instruktion und einem Beispiel aus einem anderen Fach (vgl. Dannecker 2018, 133). Ausgewertet wurden die Transkriptionen deduktiv-induktiv nach der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (QIA) (vgl. Mayring 2015). Die ausgewählte und zu transformierende Ballade war *John Maynard* von Th. Fontane (1886) als Gesamttext.<sup>11</sup>

Die Auswertung hat gezeigt, dass Materialeigenschaften in Verbindung mit experimenteller Geräuscherzeugung (hier: [G]) und unterschiedlichen, aber konkreten Textstellen gebracht werden. Es wird demzufolge nicht ‚irgendetwas‘ transformiert, sondern das von den Schüler:innen gewählte Material wird in enge Beziehung mit dem Fachinhalt gesetzt.

SuS 01: Also, einmal als das Boot brennt, das Knistern [G] [...] So, Feuer, Feuer knistert [G]

Das Knistern der Aluminiumfolie aktiviert nicht nur das akustische Gedächtnis, sondern verbindet sich im Prozess mit der Inhaltsdimension des brennenden Schiffs

<sup>10</sup> Ergänzt durch Verbal- und Fotoprotokolle und konzise Reflexion in der Nachbesprechung.

<sup>11</sup> Die Ballade steht stellvertretend für eine Reihe von klassischen schulischen Balladen des 18. und 19. Jahrhunderts. Es wurde sich für den klassischen Kanon, auch wenn die Konstruiertheit von Kanon bekannt ist, als Kulturgut entschieden. Zum Erhebungszeitraum war die Ballade noch nicht intensiv bearbeitet bzw. analysiert worden.

*Schwalbe*. Die Materialeigenschaft *Knistern* ist damit eine zentrale Bezugsgröße im Transformationsprozess und das Material hält Mittlerfunktion zwischen produktivem Übertragungsprozess und Balladeninhalt inne.

Brennendes Boot ↔ Feuer ↔ **Knistern** ↔ Materialeigenschaft ↔ Aluminiumfolie

Es zeigt sich zudem, dass sinnanregende Kombinatorik in paradigmatischer Relation im Entscheidungsprozess für/gegen ein bestimmtes Material für eine konkrete und bewusste Vorstellungsbildung wird. Am folgenden Beispiel kann nachvollzogen werden, dass das individuelle Wahrnehmen einer Materialeigenschaft bewusst mit der eigenen Vorstellungsbildung für sich selbst und andere verbunden ist. Dabei steht nicht irgendein Bild im Vordergrund, sondern ein zu der Ballade atmosphärisch passendes Bild: das Meer bzw. die See.<sup>12</sup> Eine über Material kommunizierte Teilhabe an inneren Prozessen ist somit tendenziell möglich.

SuS 02: [...] da könnte man sich ein bisschen Meer vorstellen. Was ist, wenn ich hier das Tuch lege und darauf die Murmeln [G]

Bewusste Vorstellungsbildung ↔ Meer/See ↔ Wellen ↔ **Hin-/Her** ↔ Murmeln ↔ Materialeigenschaft

Besonders prägnant wird diese Materialübertragung in der Wahrnehmung von abstrakten Inhalten, die weit über eine bloße Wiedergabe hinausgehen. Das Geräusch einer sich drehenden Murmel in einem kleinen Plastikgefäß wird dabei zum Ausgangspunkt für eine hochkomplexe Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Es ist dem:der Schüler:in nicht nur möglich, den korrekten Inhalt der Ballade wiederzugeben, sondern über das Material selbst einen eigenen Vergleich einzubeziehen. Diese Erweiterung bezieht eine multisensorische Ebene ein. Die motorische Kontrolle über die Schnelligkeit der sich drehenden Murmel, in einem transparenten Plastikgefäß in der Hand, geht mit der inhaltlichen Ebene, dem Tod der Hauptfigur als Stillstand, d'accord.

SuS 02: Und dann war der Steuermann leider tot [...] hört halt sein Leben auf zu [G], hört halt sein Leben auf [G], wird immer langsamer, langsamer der Herzschlag [G], bis er irgendwann stillsteht.

Tod ↔ Figur J. Maynard ↔ Einschluss ↔ **Murmel im Gefäß** ↔ Drehbewegung ↔ Langsam ↔ Stillstand

Überdies ist die visuelle Wahrnehmung des Materials ein persönlicher Ausdruck. Das Eingeschlossensein, dem durch die Reduziertheit der gewählten Materialien ein starkes Ausdrucksmoment verliehen wird, fordert geradezu das Gespräch über den Ausgang der Ballade ein. Die Transformation verlässt an diesem Punkt einen rein wiedergebenden Akt und grenzt an die eigene Interpretation konkreter fachlicher Inhalte. Ein literarischer Inhalt wird damit für andere über das Material als Vermittler erfahrbar. Es wird deutlich, wie stark eine komplexe Bildlesekompetenz damit verbunden ist. Einerseits über die bewusste Erzeugung von (Vorstellungs-)Bildern, um innere Bilder mitzuteilen bzw. auf diese abzielen und andererseits in der mehrdimensionalen Betrachtung und Analyse des eigenen Produkts (hier: Murmel im transparenten Gefäß) in Rückbezug zur Ballade. Die Produktion damit ist keinesfalls losgelöst vom Text zu betrachten.

<sup>12</sup> Im Original wird der Eriesee benannt, einer der größten Seen Nordamerikas und Teil der größten Binnenseefläche der Welt.

Die Dimension der Multimodalität ist dabei besonders bei einem Kind mit Förderschwerpunkt (FS ESE) ausgeprägt. Es begreift nicht nur das Material, sondern auch den eigenen Körper als Medium:

SuS 03: Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei, ok [G]. Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei [spricht und erzeugt rhythmisches Klackern]

Die Grenze zur Rhythmik und damit Metrik, durch eigene laute Wiederholung einer konkreten Verszeile, sind dabei fließend. Es findet im Prozess eine außerordentlich intensive Beschäftigung mit der durch Personifikation geprägten Zeile statt. Wird über den Transformationsprozess hinaus das Ergebnis *zusätzlich* einbezogen, wird deutlich, dass es sich vielmehr um eine Bild-Klang-Collage handelt: der Versuch eines mit skizziertem Duktus angedeuteten anthropomorphen Herzens auf einer reduzierten Kraftpapiertüte, das aus dem Gedränge eingeschlossener und klackernder Murmeln zu entkommen versucht.

Alle Schüler:innen kommen in dieser Untersuchung zu komplexen und wertvollen Ergebnissen, die an der multimodalen Grenze zu weiteren Sinnen stehen. Jede:r Schüler:in schafft einen individuellen Zugang zum Text und nuanciert andere Textstellen auf unterschiedlichen taxonomischen Ebenen. Jede:r Schüler:in kann ihre:seine individuellen Perspektiven einbringen, ohne dass der literarische Text durch kreative Produktion ausgegrenzt wird. Es war zwar abzusehen, dass eine gewisse Unterschiedlichkeit in der explorativen Untersuchung zum Tragen kommt, jedoch nicht in dieser Intensität und mit dieser Deutlichkeit zum literarischen Text.

Diese Beobachtungen decken sich mit einem der wenigen und frühen ersten Versuche der Literaturdidaktik, das Potenzial von Verschiedenheit von Vorstellungsbildung für den analytisch-interpretativen Unterricht mit Lyrik zu nutzen. Köster (1997) betont dabei wie „außerordentlich diskrepant“ (ebd., 42) die zeichnerischen Schüler:innenergebnisse von Tannen seien, die zu einem Gedicht entstanden waren, und verweist auf die „Vielfalt im Vergleich mit anderen“ (ebd., 43).<sup>13</sup> Aus inklusiver Perspektive ist insbesondere die Chance der Unterschiedlichkeit hervorzuheben und der Wertschätzung aller Ergebnisse. Dabei darf sich der Blick nicht allein auf das transformierte Endprodukt richten, sondern muss die Transformation als wichtige Prozessdimension miteinbeziehen. Es gilt daher nun in weiterführenden Designzyklen zu klären, inwieweit kooperative und analytische Prozesse in einem produktiven und transformativen Lehr-Lern-Setting korrespondieren. Gleichsam gilt es die filmische Ebene bewusst zu verorten.

## 5 — AUSBLICK

Das innovative Potenzial des hier vorgestellten Ansatzes liegt in dem bewussten Zusammendenken der Ballade und des filmischen Lernens für eine inklusive Balladendidaktik, die vielfältige Perspektiven des Textzugangs und der Auseinandersetzung hervorhebt. Es steht weniger das Endprodukt, das ohne Frage Wertschätzung verdient, aber nicht in Konkurrenz zum Ausgangstext verstanden werden soll, sondern vielmehr der Prozess und seine Reflexion im Vordergrund. Das Modell der medialen Balladen-

<sup>13</sup> Relativierend muss angemerkt werden, dass Köster (1997) sich nur auf den zeichnerischen Ausdruck bezieht. Die Tannen-Skizzen, zu dem Gedicht Tannen von Bertolt Brecht entstanden, changieren dabei zwischen reduziert-abstrakt über konzise-narrativ und suchen Korrespondenz, ausgehend von der Tanne, zur Interpretation.

transformation möchte, unter Rückgriff einer konstruierten Gattungsauffassung von vier Großgattungen, die Korrespondenz der Dimensionen betonen. Die Dynamik des Drehscheibenmodells und seine eigene Flexibilität sind dabei hervorzuheben.

Erste Ergebnisse aus dem laufenden Qualifikationsprojekt geben Hinweise darauf, dass konkrete Textstellen und Medieneigenschaften im Transformationsprozess eng miteinander verwoben werden. Das ausgewählte Material wird zum Vermittler von individueller Wahrnehmung des literarischen Textes und zum Ausgangspunkt fachlicher Auseinandersetzungen. Ungeachtet des erwartbaren Spektrums ist die Intensität der Prozesse/Ergebnisse breit gefächert. Hinzu kommt, dass in den vorgestellten Ergebnissen jedes Kind einen eigenen Zugang zum Text entwickelt, unterschiedliche Schwerpunkte setzt und versucht, konkrete Inhalte der Ballade erfahrbar zu machen. Die Ballade ist damit nicht per se eine sinnanregende Gattung im pädagogischen Kontext. Sie kann es jedoch durch ein entsprechend transformatives Lehr-Lehr-Setting werden. Es gilt eben dieses Potenzial im engen Diskurs mit dem Film in weiteren Designzyklen auf der Ebene des Austausches im inklusiven Unterricht empirisch zu überprüfen, um eine inklusive und zeitgemäße Balladendidaktik in der Sek. I zu entwickeln.

## QUELLENVERZEICHNIS

### PRIMÄRQUELLEN

— **Fontane, Theodor (1962)**: John Maynard (1886). In: Groß, Edgar / Schreinert, Kurt (Hg.): *Ballade und Gedichte*. München: Nymphenburger, 75–78. — **Goethe, Johann Wolfgang von (1998)**: Ästhetische Schriften 1821–1824. In: Birus, Hendrik (Hg.): *Über Kunst und Altertum III–IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

### SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2014)**: Textualität und Bildlichkeit. Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In: Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika (Hg.): *Bildung der Imagination*, Bd. 2. Oberhausen: Athena, 389–400. — **Akker, Jan van den et al. (2006)**: *Educational Design Research*. London: Routledge. — **Axer, Eva (2012)**: „Lebendiges Ur-Ey“ und „gegenständliche Dichtung“. Goethes gattungstheoretische Äußerungen zur Ballade im Kontext seiner naturwissenschaftlichen Schriften. In: *Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft*, H. 1 (2012), 64–86. — **Becker, Susanne / Pabst-Weinschenk, Marita (2009)**: Gar nicht so mysteriös – die Ballade im Unterricht. In: *Deutsch 5-10*, H. 21, 36–39. — **Berg, Gunhild [2020]**: Goethes Erlkönig Multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens. In: *MiDU*, H. 1 (2020), 3–13 DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.2>. — **Biewer, Gottfried (2017)**: *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — **Böing, Ursula / Terfloth, Karin (2013)**: „Gedichte lesen, erleben und handelnd erleben“. Elementarisierung als Schlüssel für den Literaturunterricht. In: *Lernen konkret*, H. 32, 24–30. — **Borsch, Frank (2015)**: *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. — **Braungart Wolfgang (2005)**: Das Ur-Ei. Einige mediengeschichtliche und literaturanthropologische Anmerkungen zu Goethes Balladenkonzeption, in: *literatur für leser*, H. 1 (2005), 1–15. Auch online: [http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart\\_ur-ei.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/braungart_ur-ei.pdf) [01.09.2021]. — **Brüning, Ludger / Saum, Tobias (2017)**: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategisch zur Schüleraktivierung*. 1. Strategien zur Schüleraktivierung. 11. überarbeitete Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule. — **Burckhart, Holger / Jäger, Bennet (2016)**: Menschenrechte. In: Heddrich, Ingeborg et al. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 87–92. — **Conrad, Maren (2014)**: *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur methodischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. — **Conrad, Maren (2017)**: Die Ballade im Gattungshybrid. Ein Modellvorschlag zur strukturierten Analyse. In: Bartl, Andrea et al. (Hg.): *Die Ballade. Neue Perspektiven auf eine traditionsreiche Gattung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 21–36. — **(CRPD) UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations) (2006)**: *Conventions of the Right of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Committee of the General Assembly*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [01.09.2021]. — **Dannecker, Wiebke (2013)**: Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. In: Dannecker, Wiebke (Hg.): *Literaturvermittlung und Binnenzugänge – empirische Zugänge*. Bielefeld: Aisthesis, 7–14. — **Dannecker, Wiebke (2018)**: Lautes Denken. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2. Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 131–146. — **Dube, Juliane / Führer, Carolin (2020)**: *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen/Basel: UTB. — **Dube, Juliane / Prediger, Susanne (2017)**: Design Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik. In: *leseforum.ch*, H. 1 (2017), 1–15. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf) [01.09.2021]. — **Ehlers, Swantje (2010)**: *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **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*, H. 1 (1989), 4–48. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [01.09.2021]. — **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 (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: kopaed, 204–229. — **Frederking, Volker (2008)**: Lyrikunterricht symmedial und digital. (Syn)Ästhetische Bildung mit ‚neuen Medien‘ am Beispiel von Goethes Ballade Der Zauberlehrling. In: Frederking, Volker / Kepser, Matthis / Reh, Matthias (Hg.): *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. München: kopaed, 157–184. — **Frederking, Volker (2013)**: Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 515–545. — **Frederking, Volker (2019)**: Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschicht-

liche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom „Prolog im Himmel“ aus Goethes Faust. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 153-179. — **Genette, Gérard (2010)**: Die Erzählung. 3. durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Fink. — **Grimm, Gunter E. (2008)**: *Gedichte und Interpretationen*. Deutsche Balladen. Stuttgart: Reclam. — **Groß-Kunkel, Anke (2017)**: *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — **Henze, Walter / Röbbelen, Ingrid (1987)**: Ballade. In: *Praxis Deutsch*, H. 35, 14-20. — **Hesse, Matthias / Krommer, Axel (2006)**: „Du sollst nicht...“ – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: kopaed, 145-160. — **Hinz, Andreas (2002)**: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 9 (2002), 354-361. — **Iser, Wolfgang (1970)**: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Universitätsverlag. — **Johnson, David W. / Johnson, Roger T. / Holubec, Edythe (2005)**: *Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Übersetzt von Anke Simon. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2016)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Kerres, Michael (2005)**: Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: Dieckmann, Bernhard / Stadtfeld, Peter (Hg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Auch online: [https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/mdidaktikkerres\\_0.pdf](https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/mdidaktikkerres_0.pdf) [01.09.2021]. — **Kerres, Michael (2018)**: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter. — **Klafki, Wolfgang (1975)**: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 9. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz. — **Köpf, Gerhard (1976)**: *Die Ballade: Probleme in Forschung und Didaktik*. Kronberg im Taunus: Scriptor-Verlag. — **Köppe, Tilmann / Winko, Simone (2013)**: *Neuere Literaturtheorien*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler. — **Köster, Juliane (1997)**: Schüler zeichnen „innere Bilder“. Intersubjektive Bezüge und Vorstellungsbildung beim Textverstehen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 42, 42-47. — **Köster, Juliane (2001)**: Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht. In: Köppert, Christine / Metzger, Klaus (Hg.): *Entfaltung innerer Kräfte*. Velber bei Hannover: Friedrich, 175-185. — **Kreuzer, Helmut (1992)**: Medienwissenschaftliche Überlegungen zur Umsetzung fiktionaler Literatur. Motive und Arten der filmischen Adaption. In: Kreuzer, Helmut (Hg.): *Aufklärung über Literatur. Epochen, Probleme, Tendenzen – ausgewählte Aufsätze*. Heidelberg: Winter, 254-271. — **Krommer, Axel (2018)**: Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [01.09.2021]. — **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 (Hg.): *Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert*. Bern: Lang 2009, 11-28. — **Laufhütte, Hartmut (2013)**: *Deutsche Balladen*. Durchgesehene Ausgabe. Stuttgart: Reclam 2013, 592-632. — **Leubner, Martin (2007)**: Adaption. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart u. a.: Metzler, 5. — **Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2009)**: *Einführung in die Erzähltheorie*. 8. Auflage. München: Beck. — **Mayring, Philipp (2015)**: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz. — **(MKR) Medienkompetenzrahmen NRW (2021)**: <https://medienkompetenzrahmen.nrw/> [01.09.2021]. — **(MKR Synopse) Synopse des Medienkompetenzrahmens in das Fach Deutsch (2019)**: *Integration der Ziele des Medienkompetenzrahmens NRW (MKR) in die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums*. Qua-LiS NRW. Online-Fassung, Inkraftsetzung 23.06.2019: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI\\_GY19/KLP\\_SI\\_MKR\\_Formulierungen\\_finalb\\_docx.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI_GY19/KLP_SI_MKR_Formulierungen_finalb_docx.pdf) [01.09.2021]. — **Müller-Seidel, Walter (1968)**: Die deutsche Ballade. Umriss Ihrer Geschichte. In: Hirschenauer, Rupert / Weber, Albrecht (Hg.): *Wege zum Gedicht, Bd. II: Interpretationen von Balladen. Neuauflage*. München u.a., 17-83. — **Naugk, Nadine et al. (2016)**: *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz. — **Preis, Mathias (2018)**: *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. München: kopaed. — **Preis, Mathias (2020)**: Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In: *MIDU*, H. 2 (2020), 1-19 DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>. — **Rading, Karin / Simmes, Katharina (2018)**: Balladen als Film. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4 (2018), 22-26. — **Schüller, Liane / Weber, Bianca (2017)**: Erzählgedichte medial transformieren. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3 (2017), 36-41. — **Segebrecht, Wulf (2012)**: *Deutsche Balladen. Gedichte, die dramatische Geschichten erzählen*. Münster: Hanser. — **Spinner, Kaspar H. (1995a)**: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Spinner, Kaspar H. (1995b)**: *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. — **Spinner, Kaspar H. (1998)**: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6 (1998), 46-54. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 4. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 247-257. — **Spinner, Kaspar H. (2013)**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319-333. — **Staiger, Michael (2010)**: *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*.

München: Oldenbourg 2010. — **Stalder, Felix (2016)**: *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Susteck, Sebastian (2015)**: *Expliztheit und Impliztheit. Untersuchungen zu einem Grundproblem des Literaturunterrichts und seiner Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz. — **(UN-BRK) Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (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/DE/Service/Publikationen/a729-un-konvention.html> [01.09.2021]. — **Wermke, Jutta (2010)**: Hör-Bilder. Zum Ergänzungsverhältnis von auditiver Vorstellung und visueller Wahrnehmung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. In: Wermke, Jutta (Hg.): *Hörästhetik – Hörerziehung*. München: kopaed, 34-52. — **Wermke, Jutta (2013)**: Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 128-201. — **Zabka, Thomas (2013)**: Ästhetische Bildung. In: Frederking et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 471-487.

## ÜBER DIE AUTORIN

**Laura M. Lewald-Romahn**, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihr Qualifikationsvorhaben zielt auf die Entwicklung einer inklusiven Balladendidaktik (Sek. I) ab. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Literatur-/Mediendidaktik, Balladendidaktik, Rezeptionsästhetik, qualitative Lehr-Lern-Forschung