

Wiebke Dannecker

## Perspektiven für empirische und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben

Neben der theoretisch-konzeptionellen Grundlegung einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik stellt insbesondere die empirische Fundierung derzeit noch ein Desiderat dar. Auch insgesamt ist „die empirische Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar“ (Musenberg/Riegert 2015: 20) und die Konkretisierung an exemplarischen Unterrichtsthemen und Lerngegenständen stellt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Musenberg/Riegert 2015: 41). Die Bedeutung empirischer Arbeiten hat in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewonnen, was sich nicht nur an der zunehmenden Zahl drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte ablesen lässt, sondern sich auch in deutschdidaktisch ausgerichteten Methodenbänden zu qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren widerspiegelt (vgl. Dannecker/Schmitz 2019; Boelmann 2018; Groeben/Hurrelmann 2006).

Die nachfolgenden Arbeiten geben einerseits Einblicke in aktuell entstehende Qualifikationsarbeiten und andererseits einen Ausblick darauf, wie sich die Diskussion in Bezug auf das Forschungsfeld der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik erweitern ließe. Dabei kann es nicht darum gehen, unterschiedliche methodische Zugriffe gegeneinander auszuspielen, vielmehr sei dies als Ermunterung verstanden, in einen kritisch-konstruktiven Austausch über Fragen und Herausforderungen einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik einzutreten und eine Diskussion über diesen Band hinaus zu initiieren.

### Literaturverzeichnis

- Boelmann, J. M. (Ed.). (2018). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Vols. 1–3). Schneider Hohengehren.
- Dannecker, W., & A. Schmitz (Eds.). (2019). *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education*. Springer.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.). (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Juventa.
- Musenberg, O., & J. Riegert (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 13–28). Kohlhammer.

### **Pirkko Friederike Dresing (Universität zu Köln): (Bildungs-)Sprachliche Normen im Umgang mit (Sach-)Texten im inklusiven Kontext**

Die Vermittlung und Aneignung schulischen Wissens findet in bedeutendem Maß über Sachtexte statt (vgl. Schmellentin et al. 2017: 73). Mit steigender Komplexität der Materialien geht eine zunehmende Überforderung von Schüler:innen „mit schwachen Lesefähigkeiten und wenig Bezug zu konzeptionell schriftlicher Sprache bzw. zu schulisch-fachsprachlichen Registern“ (Schmellentin et al. 2017: 73) im Umgang mit den Sachtexten einher. Es wird deutlich, dass die in der Schule verwendete Sprache zu einer Hürde in der Partizipation an Bildungserfolg und Lernzuwachs wird, wenn die sprachlichen Kompetenzen den jeweiligen Anforderungen nicht entsprechen (vgl. Gogolin/Duarte 2016). Ein an Individualisierung von Kompetenzerwartungen, Lernzugängen und -zielen ausgerichteter inklusiver Unterricht erfordert u. a., Sprache im Unterricht mündlich wie schriftlich adressatenangemessen, entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen zu gestalten, um allen Schüler:innen die Teilhabe am Fachunterricht zu eröffnen (vgl. Gebele/Zepter 2016). Gleichzeitig werden auch für den inklusiven Fachunterricht bildungssprachliche Kompetenzen als eine zentrale Voraussetzung für schulische und gesellschaftliche Teilhabe und damit als bedeutendes Lernziel beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek 2016; Gebele/Zepter 2016; Becker-Mrotzek/Linnemann 2017). Für Schüler:innen mit „dauerhaften oder temporären Schwierigkeiten im Bereich sprachlichen Lernens“ (Bock 2020) stellt eine starke bildungssprachliche Kompetenzorientierung dann ein Exklusionsrisiko dar. Aus der Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik ergibt sich daraus die Frage nach der Funktionalität und der Angemessenheit der bildungssprachlichen Anforderungen im inklusiven Fachunterricht und diesen Anforderungen zugrundeliegenden Erwartungen an das sprachliche Handeln der Schüler:innen (vgl. Bock 2020; Morek/Heller 2012). Hier setzt das Promotionsprojekt an und geht im Kontext bildungssprachlicher Normen der Frage nach, welche sprachlichen Anforderungen sich in Sachtexten und im Umgang mit den Sachtexten in der Unterrichtskommunikation in inklusiven Lerngruppen zeigen. Ziel des Forschungsvorhabens ist es zum einen, die Rolle der Lehrkräfte als Normautoritäten in dem Spannungsfeld zwischen Teilhabemöglichkeit und Exklusionsrisiko empirisch zu untersuchen. Zum anderen soll empirisch rekonstruiert werden, inwiefern und an welchen Stellen sich bildungssprachliche Normen für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen als teilhabefördernd oder -hinderlich erweisen. Aus Sicht der Sprachnormenforschung werden damit zwei Perspektiven auf sprachliche Normen eingenommen (vgl. Gloy 1995): Die Perspektive auf das Sprachnormwissen bzw. -bewusstsein von Lehrkräften, das als Grundlage für die Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Unterrichtskommunikation verstanden wird, und die Perspektive auf die Sprachnormpraxis im inklusiven Unterricht, da Erkenntnisse über das Sprachnormwissen noch keinen Rückschluss auf die tatsächliche Sprachnormpraxis und deren handlungsleitenden Sprachnormen ermöglichen.

### **Literaturverzeichnis**

Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (pp. 47–56). Gilles & Francke.

- Becker-Mrotzek, M., & Linnemann, M. (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Eds.), *Lexikon Inklusion* (pp. 111–112). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bock, B. M. (2020). Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. *k:ON*, 2(2/2020), 279–294.
- Gebele, D., & Zepter, A. L. (2016). Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (pp. 108–136). Gilles & Francke.
- Gloy, K. (1995). Zur Methodologie der Sprachnormenforschung. In O. Müller, D. Nerius, & J. Schmidt-Radefeldt (Eds.), *Sprachnormen und Sprachnormwandel in gegenwärtigen europäischen Sprachen* (pp. 73–93). Universität Rostock, Fachber. Sprach- und Literaturwissenschaft.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (pp. 478–499). De Gruyter.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101.
- Schmellentin, C., Dittmar, M., Gilg, E., & Schneider, H. (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin (Eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (pp. 73–91). Narr.

**Anna Kochanova (Freie Universität Berlin):  
Sprachbildung und -förderung in Grundschulwillkommensklassen: Spielen, Erzählen  
und Imaginieren als gemeinsame Sprach- und Erfahrungsräume**

Neu zugewanderte Kinder wurden und werden im Bildungskontext immer noch als vorübergehendes ‚Problem‘ wahrgenommen und behandelt. Diese These stützt sich auf den ausführlichen historischen Rückblick, der Kontinuitäten sowie Leerstellen hinsichtlich des Umgangs mit Seiteneinsteiger:innen im (west-)deutschen Schulsystem aufzeigt. So weist das gegenwärtig weitverbreitete Modell der Segregation der Kinder in sogenannten Willkommensklassen<sup>1</sup> darauf hin, dass die einst implementierten ‚ausländerpädagogischen‘ Zugänge stets re-aktualisiert werden. Die spezifischen Belange neu zugewanderter Schüler:innen, wie etwa die Unterstützung der Identitätsentwicklung der Kinder durch die Anerkennung ihrer mehrsprachigen Biografien, finden genauso wenig Berücksichtigung wie ressourcenorientierte Ansätze der Sprachbildung. Dies spiegelt sich auch in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen wider, in denen diese Thematik eine eher marginale Stellung einnimmt; der Fokus richtet sich vornehmlich auf ‚assimilationsorientierte‘ Ansätze und den Erwerb von Kompetenzen in der ‚Zielsprache‘ Deutsch. Es wird hierbei außer Acht gelassen, dass neu zugewanderte Kinder nicht nur im Prozess der Aneignung deutschsprachlichen und kulturellen Wissens gefördert werden, sondern auch in ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen sowie ihrer literarischen und sinnlich-ästhetischen Entwicklung Unterstützung erfahren sollten.

Hier setzt die qualitativ-empirische Studie meines Promotionsvorhabens an und stellt insofern eine Innovation in der Forschungslandschaft zu Willkommensklassen dar, als dass der kindlichen Sozialisation der Seiteneinsteiger:innen im Deutschunterricht Raum gegeben wird. Es werden Möglichkeiten erörtert, innovative Perspektiven der Deutsch- und Literaturdidaktik sowie ‚interkulturelle‘ Perspektiven der Allgemeinen Grundschulpädagogik auf den Unterricht in Willkommensklassen zu übertragen und zu erforschen, wie Sprachbildungsprozesse unter derartigen veränderten Prämissen erfolgen.

Durch interdisziplinäre Überlegungen wird im Promotionsvorhaben die Annahme diskutiert, dass die planmäßige Einbeziehung der Aktivitäten des *Spielens*, *Erzählens* und *Imaginierens*<sup>2</sup> in den Unterricht in separaten Lerngruppen den Schüler:innen gemeinsame kommunikative Erfahrungsräume eröffnen kann, indem die (deutsche) Sprache als ein ‚natürliches‘ Verbindungselement genutzt wird. Diese drei Aktivitäten erhalten als anthropologische Konstanten Bedeutung, die sprach- und kulturübergreifend die motivational-emotionale Involviertheit der Schüler:innen aktivieren und somit die Spracherwerbsprozesse positiv prägen können. Die Studie wird durch die Frage geleitet, wie und mit welchen Wirkungen die systematische Einbindung von spielerischen, narrativen und imaginativen Aktivitäten in die alltäglichen Unterrichtspraxen in Willkommensklassen (Sprach-)Bildungsprozesse anzuregen und nachhaltig zu beeinflussen vermag.

---

<sup>1</sup> Je nach Bundesland werden separate Lerngruppen für Seiteneinsteiger:innen, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen im schulpflichtigen Alter in Deutschland ankommen, unterschiedlich bezeichnet.

<sup>2</sup> Diese Aktivitäten werden von Johannes Merkel (2000) in einen Gesamtzusammenhang überführt. In meinem Dissertationsvorhaben habe ich mich für den Begriff ‚Imaginieren‘ anstatt des von Merkel (2000) genannten ‚Phantasierens‘ entschieden, denn Phantasie im Sinne des Schaffens von fiktiven Welten ist nur ein Teilbereich von Imagination, die auch Vorstellungs- und Einbildungskraft beinhaltet.

Um die Leitfrage des Promotionsvorhabens zu beantworten, wurde eine offene Rahmenkonzeption für die Unterrichtsstudie entwickelt, die in Kooperation mit zwei Lehrerinnen einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde. Dabei wurden Aktivitäten des Spielens, Erzählens und Imaginierens als Orientierungsrahmen für die Gestaltung des Unterrichts in den jeweiligen Willkommensklassen der beiden Lehrkräfte konzeptionell eingebunden. Das Forschungsdesign ist darauf ausgerichtet, die Prozesse, die in Unterrichtsinteraktionen stattfinden, ethnographisch zu erforschen und deren Wechselwirkungen zu erfassen. Den methodologischen Rahmen bildet das Prinzip der *Triangulation*, welches die Kombination von *videogestützter Teilnehmender Beobachtung* während der Projektunterrichtseinheiten und die Durchführung von *Leitfadeninterviews* mit den Lehrerinnen als konstitutive Bestandteile des Forschungsdesigns umfasst.

Die rekonstruktiv-interpretative Analyse der Unterrichtseinheiten erfolgt durch die Auswahl von Schlüsselszenen aus den Beobachtungssituationen, die als *key incidents* (vgl. Kroon/Sturm 2002) gefasst und ausgewertet werden. Die Leitfadeninterviews wurden bereits mithilfe der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2014) ausgewertet. Dabei zeigte sich bislang: Die erhöhte emotional-motivationale und sprachliche Involviertheit der Kinder während des Projektes wurde von den beiden Lehrerinnen trotz der je unterschiedlichen Gestaltungs- und Herangehensweisen akzentuiert und als Erfolg bewertet. Dies führt zu der Annahme, dass durch die Aktivitäten des Spielens, Erzählens und Imaginierens Erfahrungsräume konstituiert werden (können), in denen das Potenzial des triadischen Zugangs auch unter variablen Bedingungen (etwa Unterrichtsgestaltung, Zusammensetzung der Adressat:innengruppe, Alter der Kinder etc.) in unterschiedlichem Maße ausgeschöpft werden kann. Derzeit befinde ich mich im Prozess der Analyse von aussagekräftigen *key incidents*, deren Auswahl durch die Fragestellungen der Dissertation vorstrukturiert und durch das Prinzip der Komparation geleitet war.

Die Erkenntnisse der Dissertation sollen dazu beitragen, die Unterrichtsgestaltung in Willkommensklassen zu überdenken und empirisch fundiert konzeptionelle Veränderungen zu etablieren, die der (sprachlichen) Sozialisation der Kinder und ihren Bedürfnissen Rechnung tragen.

### Literaturverzeichnis

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9th ed.). Barbara Budrich.

Kroon, S., & Sturm, J. (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (pp. 96–113). Schneider Hohengehren.

Merkel, J. (2000). *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. Kunstmann.

**Pia Sabrina Maria Königs (Universität zu Köln):  
Intertextualität und Synthese beim materialgestützten Schreiben im inklusiven  
Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Rekonstruktion und  
Analyse der Herstellung intertextueller Bezüge auf Grundlage (dis-)  
kontinuierlicher Texte beim materialgestützten Argumentieren**

Das Promotionsvorhaben knüpft an erste empirische Ergebnisse aus der deutschdidaktischen Forschung zum materialgestützten Schreiben an (vgl. Schüler 2017; Feilke et al. 2018; Emmersberger 2019; Budke et al. 2020, 2021; Gebele et al. 2020). Seit 2012 ist der Gegenstand in den Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife für das Fach Deutsch als lese-schreibdidaktisches Aufgabenformat implementiert (vgl. KMK BAHD 2012: 25f.).

Theoretisch konzeptualisiert und beforscht ist das materialgestützte Schreiben als ein genuin lesebezogenes und intertextuelles Schreiben auf Grundlage einer polytextuellen Materialbasis u. a. in den Bereichen der Multiple Document Comprehension und dem Synthesis Writing (vgl. Spivey 1990; Segev-Miller 2007; Britt/Rouet 2012; Solé 2013). Im schulischen Kontext verfolgt es als didaktisches Aufgabenformat im Deutschunterricht bislang vorrangig in der Sekundarstufe II eine (wissenschafts-)propädeutische Funktion (vgl. Schüler 2017), wohingegen im Fach Geographie die Diskursfähigkeit zu kontroversen Sachthemen durch ein argumentierend-schreibendes Verarbeiten von polytextuellem und multiperspektiviertem Material bereits in der Sekundarstufe I vermittelt wird (vgl. DGfG BMSG 2020: 21f.).

Generell liegt eine wesentliche Herausforderung beim materialgestützten Schreiben in der Abbildung von Multiperspektivität und somit im intertextuellen Zugriff auf das Bezugsmaterial sowie in dessen Synthese. An dieser Stelle setzt das Qualifikationsprojekt an: Es analysiert empirisch (qualitativ), wie Lerner\*innen einer inklusiven Sekundarstufe I sowohl im Rezeptions- als auch im Textproduktionsprozess intertextuelle Bezüge zu einer konfligierenden Materialbasis aus kontinuierlichen sowie diskontinuierlichen Materialien herstellen, indem sie auf die verschiedenen Darstellungsformen und Materialinformationen zugreifen und im Rahmen einer schriftlichen Argumentation eine Synthese erarbeiten. Ziel der Analyse soll insbesondere auch sein, erste Zugänge zu Intertextualität bzw. Vorläuferfähigkeiten von (impliziter) Intertextualität zu rekonstruieren (vgl. Pohl 2007), um sie als empirischen Anknüpfungspunkt für eine Förderung intertextuellen Schreibens in der Sekundarstufe I nutzbar zu machen.

In diesem Kontext bilden Schüler\*innen, zu deren Profil ein diagnostizierter Förderschwerpunkt gehört, ein besonderes Erkenntnisinteresse, da empirische Forschungsergebnisse zum materialgestützten Schreiben im inklusiven Lernsetting bislang noch kaum vorliegen (vgl. Schüler/Dix 2019; Budke et al. 2021).

Die qualitative Rekonstruktion und Analyse der intertextuellen Leistungen der Lerner\*innen werden anhand von drei verschiedenen Datenformen durchgeführt. Die Dokumentation der individuellen Rezeptions- und Schreibprozesse der Schüler\*innen geschieht mit Hilfe von Lautes-Denken-Protokollen, welche die materialübergreifende Arbeit mit der Dokumentenbasis fokussieren. Textproduktdaten wiederum dienen dem Aufschluss über die textuelle Verarbeitung der Materialbasis. Darüber hinaus ermöglichen retrospektive Fokusinterviews einen reflektierenden Rückbezug auf den vollständigen Arbeitsprozess und können insofern zusätzliche

Erkenntnisse über die Selbsteinschätzung der Lerner\*innen zu ihren individuell erlebten (inter-textuellen) Verarbeitungen der Dokumentenbasis liefern.

Zusammenfassend zielt dieses Vorgehen darauf, die verschiedenen Phasen des materialgestützten Arbeitsprozesses in einem integrativen Mosaik aus der Prozessperspektive, der Textproduktperspektive sowie einer reflektierenden Retrospektive zusammenzuführen und somit eine ganzheitliche Sicht auf den Forschungsgegenstand in Hinblick auf die leitende Fragestellung zu ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In J. R. Kirby, & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes* (pp. 276–314). Cambridge University Press.
- Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S., & Zepter, A. L. (2020). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3/2020, 108–125.
- Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S., & Zepter, A. L. (2021). Materialgestütztes argumentierendes Schreiben in inklusiven Lerngruppen. In A. Budke, & F. Schäbitz (Eds.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (pp. 173–199). LIT Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) BMSG (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. [www.geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards\\_Geographie\\_2020\\_Web.pdf](http://www.geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf)
- Emmersberger, S. (2019). *Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben in kommunikativen Kontexten*. Schneider Hohengehren.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2018). *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Fillibach bei Klett.
- Gebele, D., Zepter, A. L., Budke, A., & Königs, P. (2020). Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten Schreiben. Inklusiv Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive. *k:ON*, 2(2/2020), 172–189.
- Kultusministerkonferenz (KMK) BAHD (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.
- Schüler, L. (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Schneider Hohengehren.
- Schüler, L., & Dix, A. (2019). Materialgestütztes Schreiben im inklusiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen. In K. Lehnen, T. Pohl, S. Rezat, T. Steinhoff, & M. Steinseifer (Eds.), *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche* (pp. 55–62). universi.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse sythesis: The case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231–250). Elsevier.

Sole, I. (2013). Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task. *Written Communication*, 30(1), 63–90.

Spivey, N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2), 256–287.



**Laura M. Lewald-Romahn (Universität zu Köln):**

**Balladenanalyse durch mediale Transformation – Konzeption und Erprobung eines Modells für den inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I**

Die gegenwärtige Balladenanalyse bewegt sich eng an den Bedingungen der Gedichtanalyse und geht von einem klassisch dreigeteilten Gattungsverständnis aus. Da sie aus dem Verständnis eines „metatextuelle[n] Hybridtext[s]“ (Conrad 2014: 52) heraus jedoch gleichsam Dimensionen der Epik und Dramatik berührt, wird ihr dieser Blick kaum gerecht. Gleichzeitig soll die Gattungsauffassung um den Film erweitert werden (vgl. Lewald-Romahn 2021), um den Grundstein für eine zeitgemäße mediale Balladendidaktik zu legen, die den inklusiven Literaturunterricht als „Medienkulturunterricht“ (vgl. Staiger 2007; Staiger 2020) begreift und imaginative Filmerfahrung und Analyse (vgl. Spinner 2004) noch stärker zusammendenkt.

Das Ziel des empirischen Promotionsvorhabens ist dabei die Entwicklung eines Modells für die Sekundarstufe I, das gemeinsame und individuelle Wahrnehmungen und Perspektiven zusammendenkt und die Unterschiedlichkeit aller Kinder „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker 2020) als Potenzial begreift (vgl. hierzu auch von der Groeben 2011). Dem Promotionsprojekt liegen dabei rezeptionsästhetische, produktive und symmediale (vgl. Frederking 2010) Vorannahmen zu Grunde. Eigene ästhetische Erfahrungen, unterschiedliche Sinneseindrücke und Beobachtungen mit Literatur (vgl. Preis 2017) sollen einen besonderen Stellenwert erfahren, damit die Balladenanalyse nicht zum schriftlichen Selbstzweck avanciert. Das rein formale Herausfiltern, insb. nach lyrischen Spezifika, ist ohne textuelle Sinnzuweisung kaum zielführend für einen zeitgemäßen Analyseumgang (vgl. von Brand 2010: 82). Zugleich laden Balladen durch ihre Mehrdimensionalität zur medialen Umformung ein (vgl. u. a. Berg 2020; Dube & Führer 2020: 86ff.) und können so unterschiedlichen Lerner:innen verschiedene Zugriffsmöglichkeiten bieten.

Das Modell lehnt sich aus empirischer Sicht an ein Design-Based Research-Setting im Allgemeinen (vgl. Bakker 2018) und der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Speziellen an (vgl. Dube & Prediger 2017). Der Ansatz wird dabei im Feld prozessual weiterentwickelt, erprobt und reflektiert. Die Daten, erhoben aus Lautem Denken, Gruppendiskussion und Videografie, werden qualitativ ausgewertet. Das Promotionsprojekt ist praxisnah ausgerichtet, um einen differenzierenden Zugang für den inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln, der individuelle und konstruktive Aneignung ebenso wie den wertschätzenden Blick auf Unterschiedlichkeit in den Blick nimmt. Es möchte gleichsam einen Beitrag für die inklusive Literaturdidaktik und Mediendidaktik leisten und diese stärken.

### **Literaturverzeichnis**

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education*. Routledge.
- Berg, G. (2020). Goethes Erlkönig Multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens. *MiDu*, 2(1). <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.2>
- Brand, T. v. (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (6th ed.). Klett/Kallmeyer.
- Conrad, M. (2014). *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur methodischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der Kunstballade*. Universitätsverlag Winter.

- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Dube, J., & Führer, C. (2020). *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. UTB.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). *Design Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik*. Leseforum. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)
- Frederking, V. (2010). Symmedialer Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik* (Vol. 2, pp. 515–545). Schneider Hohengehren.
- Groeben, A. v. d. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen* (2nd ed.). Cornelsen.
- Lewald-Romahn, L. M. (2021). Mediale Balladentransformation. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. *MiDu*, 3(1). <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- Preis, M. (2017). *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. Kopaed.
- Spinner, K. H. (2004). Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In J. Hartmut, & P. Josting (Eds.), *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik* (pp. 199–206). Kopaed.
- Staiger, M. (2007). *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Schneider Hohengehren.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.

**Julia Podelo (Universität Bayreuth/Humboldt-Universität zu Berlin):  
Literaturunterricht und Diversität – Möglichkeiten und Modelle eines  
diversitätsbewussten Literaturunterrichts am Beispiel der russlanddeutschen  
Literatur**

Seit mehr als 20 Jahren prägen die Forderungen der interkulturellen Pädagogik und der nach ihr entwickelten weiteren (migrationspädagogischen, rassismuskritischen, diversitätsbewussten usw.) Konzepte das Handlungsfeld Schule. Im Bereich der Literaturdidaktik fruchteten vor allem inter- und transkulturelle Ansätze/Modelle/Konzepte, die bereits innerhalb der Pädagogik breite Rezeption erfahren hatten, für die Literaturdidaktik allerdings bisher noch keiner umfassenden kritischen Analyse unterzogen worden sind.

Die Themenauswahl der *interkulturellen* Literaturdidaktik lief dabei seit mehreren Jahrzehnten parallel zur Literaturwissenschaft: Es wurden neue Inhalte und Texte in den Blick genommen wie zum Beispiel die „Gastarbeiter“-Literatur, die von Migrant:innen verfasste „Lyrik der Fremde“, ins Deutsche übersetzte Texte nichtdeutscher Autor:innen oder die Literatur vertriebener Jüd:innen. Von dieser Entdeckung ausgeschlossen sind bisher jedoch russlanddeutsche Autor:innen und ihre Texte, d. h. die Literatur ehemaliger deutscher Siedler:innen, die im 18. und 19. Jahrhunderten Richtung Russisches Zarenreich auswanderten und aufgrund prägender, diskriminierender Ereignisse in der UdSSR im 20. Jahrhunderten wieder mehrheitlich nach Deutschland zurückwanderten (vgl. Gansel 2018; Haman/Irod 2019; Mevissen 2019; Paulsen 2018; Rosenstern/Roth 2018). In keiner vorliegenden literaturgeschichtlichen Abhandlung (vgl. Bormann 1994; Rötzer 2006; Beutin et al. 2013) finden sich Verweise auf deren Schaffen. Gerade die interkulturelle Öffnung der Literaturwissenschaft erlaubt ein solches Ignorieren dieser Werke aber nicht mehr, insbesondere da dies weder durch eine zu geringe Fülle an Untersuchungsmaterial noch durch einen irgendwie gearteten Mangel an literarischer Qualität dieser Texte liegen kann.

Ein Grundverständnis für diese Literatur und ihr pädagogisches wie literaturdidaktisches Potential zu schaffen, ist das Anliegen meiner Dissertation. Bei der Suche nach geeigneten literaturdidaktischen Konzeptionen zeigten sich jedoch einige kritische Aspekte: Wie aus den einleitenden Bemerkungen erkennbar wird, fehlen bisher kriterienorientierte Analysen der existierenden *inter-/transkulturellen* Konzepte (vgl. Wrobel 2006; Wintersteiner 2006) für den Deutschunterricht. Vielfach scheinen die meisten Konzepte mehr ein curriculares Additivum denn ein ganzheitliches Konzept zu bieten und den Kulturbegriff – willentlich oder unabsichtlich – auf *ethnische Differenz* zu reduzieren (vgl. Wintersteiner 2006: 15, 20). Neuere Impulse der Pädagogik, wie eben migrationspädagogische oder diversitätsbewusste Ansätze, wie sie die aktuelle bundesweite *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* mehrheitlich zu etablieren gedenkt, wurden bisher noch kaum eingebunden. Auch fehlen Untersuchungen zur konkreten Anschlussfähigkeit an Curricula sowie die Fokussierung auf Einstellungen der Lehrkräfte. Vielmehr vermitteln sie häufig den Eindruck, mit der Wahl des richtigen Werkes und der passenden Methode sei ein „guter“ *interkultureller* Literaturunterricht schon machbar, obschon die folgenreiche Studie von John Hattie (2020) erneut die Rolle der Lehrkraft für die Qualität des Unterrichts betonte. Bisherige Konzepte konzentrieren sich auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz an Schüler:innen und/oder den Beitrag der interkulturellen Literatur für deren Identitätsentwicklung,

ohne jedoch hierbei die selbige bei der Lehrkraft anzubahnen. Wenig Anknüpfungspunkte finden sich zudem zu Konzepten der zweitsprachlichen Deutschdidaktik (vgl. Wintersteiner 2006: 19), aber auch zu neueren Forschungslinien der deutschen Literaturwissenschaft, insbesondere der Interkulturellen Germanistik. Insgesamt überwog der Eindruck, dass mit den bisher mehrheitlich rezipierten literaturdidaktischen Konzeptionen und Modellen der Literatur der Deutschen aus Russland (aber auch anderer gesellschaftlicher Minderheiten) nicht genüge getan werden könne.

Das zentrale Forschungsinteresse der Dissertation ist es daher, seit dem Jahr 2000 vorliegende Konzepte des Literaturunterrichts hinsichtlich ihrer Passung zu einem modernen diversitätsorientierten und inklusiven Literaturunterricht zu analysieren und daraus resultierende Implikationen für die Praxis des Deutschunterrichts, aber auch die LehrerInnenbildung aufzuzeigen.

Als Beispielgegenstand dienen hierfür Texte der Deutschen aus Russland: Der Mehrwert dieser Texte liegt in der Erwartung einer Konfrontation mit *deutschen* Kulturelementen. Die Lesenden werden jedoch schnell der Tatsache gewahr, dass diese *deutsche* Kultur eine andere ist als die ihnen gegenwärtig bekannte. Damit können die Texte einen wesentlichen Impuls zu einer ersten kritischen Auseinandersetzung mit „natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen“ (Mecheril et al. 2010: 14) liefern, indem sie darauf aufmerksam machen, dass auch die eigene, als homogen wahrgenommene *deutsche* Kultur anders verstanden, verhandelt und tradiert werden kann, das heißt selbst durch Diversität und Dynamik gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund erscheinen russlanddeutsche Texte für einen diversitätsbewussten Literaturunterricht gut geeignet, wodurch sich notwendigerweise eine Fokussierung der Arbeit auf die Diversitätsdimension „Migration“ und „natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen“ ergibt. Zugleich sind diese Texte aufgrund des bisherigen wissenschaftlichen Desinteresses an ihnen noch frei von „kanonischen“ Interpretationen und bieten dahingehend mehr Freiräume.

## Literaturverzeichnis

- Beutin, W., Beilein, M., Emmerich, W., Kanz, C., Lutz, B., Meid, V., Opitz, M., Opitz-Wiemers, C., Schnell, R., Stein, P., & Stephan, I. (Eds.). (2008). *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (7th ed.). Metzler.
- Bormann, A. v. (1994). Poesie im Auseinanderdriften. Die rumänendeutsche Lyrik. In W. Barner (Ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart* (pp. 843–859). Beck.
- Gansel, C. (2018). Das Vergangene erinnern. Russlanddeutsche Literatur vor und nach 1989 (Einleitung). In C. Gansel (Ed.), *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung* (pp. 17–31). Okapi.
- Haman, B., & Irod, M. (2019). Deutschstämmige Schriftsteller im Ostblock. In G. Pye, Gillian, & S. Strümper-Krobb (Eds.), *Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa. Ethnic German writers of communist Eastern Europe* (pp. 5–13). Hartung-Gorre.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2020). *Lernen sichtbar machen* (5th ed.). Schneider Hohengehren.
- Mecheril, P., Mar Castro Varela, M. do, Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mevisen, S. F. (2019). Russlanddeutsche Literatur. In Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.), *Dossier Russlanddeutsche* (pp. 70–78).

- Paulsen, N. (2018). Erinnerung als Traumabewältigung in der Literatur der Russlanddeutschen. Einblicke in die Vergangenheit und Gegenwart der Literatur der Russlanddeutschen. In C. Gansel (Ed.), *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung* (pp. 33–67). Okapi.
- Rosenstern, A., & Roth, M. L. (2019). Zur Situation der russlanddeutschen Literatur gestern und heute. In G. Pye, & S. Strümper-Krobb (Eds.), *Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa. Ethnic German writers of communist Eastern Europe* (pp. 89–95). Hartung-Gorre.
- Rötzer, H. G. (2008). *Geschichte der deutschen Literatur. Epochen – Autoren – Werke* (2nd ed.) C. C. Buchners.
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis*. Studien Verlag.
- Wrobel, D. (2006). Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In C. Dawidowski, & D. Wrobel, (Eds.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven* (pp. 37–52). Schneider Hohengehren.

### **Kristina Schmitt (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt): Szenische Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse im diversitätssensiblen Literaturunterricht**

Die Entwicklung eines didaktischen Konzepts für einen diversitätssensiblen Deutschunterricht ist für alle Schularten von zentraler Bedeutung. Für den Aufbau eines theoretischen Fundamentes sollen deshalb die Ansprüche eines diversitätssensiblen Unterrichts mit den Zielen des Literaturunterrichts, insbesondere literarischer Lernprozesse, in Verbindung gebracht werden. Dabei stehen szenische Verfahren als zentrale Methode zur Förderung beider Zielsetzungen im Zentrum.

Szenische, darstellende Verfahren können im Wechselspiel mit anderen Lernformen eine wichtige unterstützende und ergänzende Funktion im diversitätssensiblen Literaturunterricht übernehmen, denn sie ermöglichen ein Lernen mit allen Sinnen, mit Kopf, Herz und Hand. Denken, Fühlen, Handeln und Wissen werden im Spiel miteinander in Verbindung gebracht und somit, ganz im Sinne des inklusiven Bildungsgedankens, ein ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozess initiiert. „Das Praktische und das Theoretische, das Individuelle und das Kollektive, das Psychische und das Physische, das Kognitive und das Sinnliche, das Geistige und das Emotionale“ (Klepacki 2007: 133). Dadurch wird den Schüler\*innen ein individueller, multisensorischer und emotionaler Zugang zu literarischen Texten ermöglicht. „In der spielerischen Annäherung an literarische Texte wird die Grenze zwischen Ich und Textwelt zunehmend durchlässig und es öffnet sich ein Handlungsraum für vielsinnige Erfahrungen und Begegnungen mit sich, dem Text und anderen“ (Mayer 2018: 213). Ziel dabei ist ein offenes Setting, das nicht auf einen vorgegebenen Lern- und Entwicklungsweg abzielt, sondern so flexibel gestaltet ist, dass es Spielraum für heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse bietet. Szenische spielerische Verfahren umfassen alles in allem einen großen Methodenreichtum und viele Facetten, welche individualisiertes, differenziertes und zugleich kooperatives Lernen simultan vereinen können (vgl. Mayer 2018: 197). Auf der Grundlage des theoretischen Fundaments wird das Potenzial szenischer Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse in einem diversitätssensiblen Unterrichtskonzept am Beispiel eines differenzierten „Theatertagebuchs“ (entwickelt in Anlehnung an das Lesetagebuch) aufgezeigt.

#### **Literaturverzeichnis**

- Klepacki, L. (2007). *Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform*. Beltz Juventa.
- Mayer, J. (2018). Hören, sehen, erzählen und spielen. Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In J. Mayer, B. Geist, & A. Krapf (Eds.), *Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst* (pp. 197–226). Schneider Hohengehren.