



Educational Design Research

Volume 8 | Special Issue 2 | 2024 | Article 70

Contribution Academic Article

Title **Design-Based Research und Inklusion – das *DiaMantEn*-Modell zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung inklusiver Unterrichtsarrangements im Deutschunterricht**

Author **Laura M. Lewald-Romahn**
University of Duisburg-Essen
Germany

Abstract In der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist man auf konkrete Unterrichtsgegenstände und die lokale Lösbarkeit von Bildungsproblemen ausgerichtet, um ein Unterrichtsdesign zu entwickeln. In der inklusiven Deutschdidaktik ist eine Reflexion entlang der Pole Vielfalt, Gemeinsamkeit und Differenzierung besonders bedeutsam. Der Beitrag stellt ein DBR-Modell für den inklusiven Literaturunterricht vor, das darauf abzielt, Lehr-Lern-Arrangements für den inklusiven Deutschunterricht konstruierbar und für Entwicklungsforschungsprojekte erprobbar zu machen. Es ist in einem bereits abgeschlossenen Dissertationsprojekt entstanden und erprobt worden. Das vorgestellte Modell zur (Fach-)Didaktischen Möglichkeitsraumentwicklung – anwendungsbezogen und theoriegeleitet für Entwicklungsforschungsprojekte (*DiaMantEn*-Modell) geht u.a. vom Dortmunder FUNKEN-Modell aus und entwickelt dieses für inklusive Bedarfe weiter. Es bezieht zu diesem Zweck sonderpädagogische Sichtweisen in die Konstruktion von inklusiven Lehr-Lern-Arrangements ein, hebt gleichzeitig selbstgewählte theoretische Bezugspunkte,

die in die Praxis überführt werden sollen, hervor, legt besonderen Wert auf die Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen und definiert den Begriff des Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsraum am Beispiel der inklusiven Literaturdidaktik des Deutschunterrichts.

Keywords Design-Based-Research, Fachdidaktische Entwicklungsforschung, DBR-Modelle, Inklusion, Literaturdidaktik, Deutschunterricht

DOI dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2201

Citation Lewald-Romahn, L. M. (2024). Design-Based Research und Inklusion – das *DiaMantEn*-Modell zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung inklusiver Unterrichtsarrangements im Deutschunterricht. *EDeR – Educational Design Research*, 8(2), 1-20.

dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2201

Licence Details Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Design-Based Research und Inklusion – das *DiaMantEn*-Modell zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung inklusiver Unterrichtsarrangements im Deutschunterricht

Laura M. Lewald-Romahn

1.0 Introduction

Das Konstruieren und Designen von Lehr-Lern-Arrangements in den unterschiedlichen Fächern ist nicht nur ein umfangreicher Prozess, sondern auch ein fachdidaktisches „Kerngeschäft [...], [um] mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen“ (Prediger et al., 2012, S. 452). Dabei wird zu Recht betont, dass die Entwicklung und Erforschung von fachdidaktischen Lehr-Lern-Prozessen nicht in strukturell verwandte Forschungsdisziplinen übertragen werden sollten (z.B. in die Erziehungswissenschaft oder Psychologie), da hier fachdidaktische Fragestellungen nur eine sekundäre oder gar keine Rolle spielen (vgl. Dube & Prediger, 2017, S. 10). Lehr-Lern-Arrangements für einzelne Unterrichtsfächer zu konstruieren, ist eine fachdidaktische Aufgabe, da curricular verbindliche Bildungsinhalte und/oder Unterrichtsgegenstände mit definierten Kompetenzziele im Zentrum stehen, die spezifisches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen voraussetzen.

Für viele Fachdidaktiken, wie bspw. die Deutschdidaktik, ist Inklusion noch immer ein junges Paradigma (vgl. Frickel & Kagelmann, 2016). Die allgemeine Fachdidaktik setzt sich bereits mit dem Thema Inklusion auseinander (u.a. Blömer et al., 2014; Musenberg & Riegert, 2015; Werning & Avci-Werning, 2015; Menthe et al., 2016; Naugk et al., 2016; Lütje-Klose et al., 2018; Veber et al., 2019; ebenso wie die inklusive Literaturdidaktik des Deutschunterrichts u.a. Hennies & Ritter, 2013; dies., 2014; Olsen & Hochstadt, 2019; Dannecker & Kónya-Jobs, 2021; Dannecker & Schindler 2022; Dannecker, 2023), die hier im Fokus steht. Empirische Nachweise stehen jedoch – vor allem für die Sekundarstufe I in der Breite des Fachunterrichts – vielfach noch aus (vgl. Musenberg & Riegert, 2015, S. 20; Böhnert & Hölzner, 2019, S. 39).

Es ist dabei insgesamt nicht mehr ausreichend, Lehr-Lern-Arrangements inklusiv ‚mitzudenken‘, sondern die grundlegenden didaktischen Konstruktionsbedingungen müssen strukturell geprüft und reflektiert werden. Es geht darum, „Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens [und] das Arrangement eines Unterrichts, in

dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren“ (Haas, 2015, S. 7)¹ zu hinterfragen, um Bildungsgerechtigkeit, (mediale) Teilhabe und Partizipation einzulösen. Es braucht die Konstruktion von differenzierten Lehr-Lern-Arrangements, die die Balance von Gemeinsamkeit und Individualität in kompetenzzielorientierten Settings halten und sowohl in Theorie und Praxis erprobt sind (vgl. Hennies & Ritter, 2013).

Frickel (2020) spricht in diesem Zusammenhang davon, den (Literatur-)Unterricht als *Möglichkeitsraum* für Inklusion zu verstehen. Ein Möglichkeitsraum entsteht jedoch nicht allein aus theoretischen Überlegungen heraus, sondern erfordert (empirische) Erprobung. Es eignet sich daher ein designbasierter Zugriff. Die Fragestellung dieses Beitrags lautet somit: Wie können inklusive Lehr-Lern-Arrangements, die als Möglichkeitsräume verstanden werden, konstruiert, implementiert und durch Intervention weiterentwickelt werden, um sie theoretisch und praktisch weiterzuentwickeln und zu beforschen? Hierfür wird zunächst ein Überblick über die fachdidaktische Entwicklungsforschung gegeben und interdisziplinär hergeleitet, wie inklusive Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsräume verstanden werden können. Dies dient zur Herleitung und Vorstellung des DBR-Modells zur (Fach-)Didaktischen Möglichkeitsraumentwicklung – anwendungsbezogen und theoriegeleitet für Entwicklungsforschungsprojekte (*Dia-MantEn-Modell*), das im Rahmen einer Dissertationsstudie entwickelt wurde.

2.0 Fachdidaktische Entwicklungsforschung und Unterrichtsdesign von inklusiven Lehr-Lern-Arrangements

In der fachdidaktischen Entwicklungsforschung – auch als Design-based Research (DBR) bekannt – gibt es nicht ‚den‘ entwicklungsforschenden Ansatz. DBR ist allgemein als eine Reihe von Ansätzen aufzufassen (vgl. Barab & Squire, 2004, S. 2).² Die Erkenntnisgewinnung lokaler Theoriebildung zur Initiierung von Lernprozessen hat besondere Bedeutung in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Hußmann et al., 2013). Hier ist das Ziel häufig curricularer Ausrichtung, individuelle Lernausgangslagen und Lernprozesse sind von Relevanz.

¹ Hier am Beispiel des Literaturunterrichts.

² Dies bezieht die Diskurse um *Design-Based-Research*, *Design Research* und *Design Science* mit ein. Vgl. hierzu weiterführend Collins, A. (1992). Towards a Design Science of Education. In: Scanlon, Eileen/O’Shea, Tim (Hrsg.): *New Directions in Educational Technology* (S. 15–22). Berlin/Heidelberg: Springer; Wittmann, E. C. (1992). Mathematikdidaktik, als ‚design science‘. In *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13 (1), S. 55–70; Wittmann, E. C. (1995). Mathematics Education as ‚design science‘. In *Educational Studies in Mathematics*, 29(4), S. 355–374; Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), S. 105–112; Collins, A.; Joseph, D.; Bielaczyc, K. (2004). Design research. Theoretical and methodological issues. In *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), S. 15–42. Einen guten Überblick über die unterschiedlichen Bezeichnungen bzw. Strömungen bietet Dube (2018).

Dabei geht es nicht um das Herausarbeiten oder Vergleichen von Lernständen, sondern die Weiterentwicklung eines didaktischen Designs durch Evaluation und Intervention innerhalb iterativer Design-Zyklen.

Die Bildungsforschung musste sich in der Vergangenheit immer wieder der Kritik stellen, dass Fragen in der Forschung und Praxis zu weit voneinander entfernt seien (vgl. The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5). Die engere Verzahnung beider Domänen wurde sowohl auf der Seite der Wissenschaftler*innen, als auch auf der Seite der Praktiker*innen gefordert (vgl. De Jong et al., 1999; Burkhardt & Schoenfeld 2003; Prediger et al., 2012, S. 452). Sie soll einer „konkurrierende[n] Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung“ (Dube & Prediger, 2017, S. 10) entgegenwirken. Die Domänen werden daher nicht als einander gegenüberstehend betrachtet, sondern konsequent im ganzheitlichen Forschungsprozess zusammengedacht (vgl. Dube & Prediger, 2017, S. 10; Dube, 2018, S. 49f). Es handelt sich somit um eine theoriegeleitete Praxis und eine praxisgeleitete Theorie, die von Evaluation und Intervention gekennzeichnet ist, um Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und die gewonnenen Erkenntnisse in die (lokale) Theoriebildung der Disziplin zurückzuführen. Damit ist gemeint, dass das Ziel „eine Forschung [ist], mit der man innovative Lösungen für praktische Bildungsprobleme entwickelt und wissenschaftliche Erkenntnisse theoretischer Art gewinnt.“ (Reinmann, 2014, S. 92) Die Lösbarkeit des spezifischen Bildungsproblems ist auf lokale Anwendbarkeit ausgelegt (vgl. Gravemeijer & Cobb, 2006; Prediger et al., 2012). Während es den Ausgangspunkt bildet, fließen die evaluierten (Zwischen-)Ergebnisse der Design-Experimente wiederum in die (lokale) Theoriebildung mit ein (vgl. Reinmann, 2017, S. 51).

Während die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen eher allgemein auf die curricularen Unterrichtsgegenstände blicken, perspektivieren die Fachdidaktiken eben diese. Es ist „Aufgabe der Fachdidaktiken, theoretisch-reflektierte und zugleich empirisch-rekonstruierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln.“ (Dannecker, 2019, S. 55) Bei der Konstruktion von inklusiven Arrangements hat Zusammenführung von sonderpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven daher großes Potenzial – hier am Beispiel des Literaturunterrichts.

Für die theoretische Grundlegung und unterrichtspraktische Konkretisierung eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts erscheint die Zusammenführung fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektiven [...] produktiv, da in der interdisziplinären Perspektive bislang z. T. nicht ausgeschöpftes Potenzial des Literaturunterrichts und damit weitere unterrichtliche Möglichkeiten sichtbar werden. (Frickel, 2020, S. 129)

Dies ist zugleich ein strukturelles Bildungsanliegen im Sinne der Teilhabe aller und ein Schritt auf dem Weg zur Einlösung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne des Art. 24 (Bildung) der UN-Behindertenrechts-

konvention (vgl. CRPD, 2006; UN-BRK, 2018, Hrsg.).³ Für die deutschsprachige Literaturdidaktik, die an dieser Stelle im Fokus steht, ist die fachdidaktische Forschung noch immer ein junges Feld (vgl. Dube, 2016; Dube & Prediger, 2017; Dube, 2018; Dube & Hußmann, 2019; Drepper & Uhl, 2022); insbesondere im Bereich der inklusiven Literaturdidaktik (vgl. Lewald-Romahn, 2021; dies., 2022; dies. 2024a; dies. 2024b, i.D.; Dannecker, 2022; Dube & Dannecker, 2024).⁴

3.0 Inklusive Lehr-Lern-Arrangements entwickeln und beforschen

3.1 Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsräume

Möglichkeitsräume (engl. *possibility spaces*) stellen in der pädagogischen Psychologie eine „Unsicherheit des pädagogischen Handelns“ (engl. *pedagogic of uncertainty*) (vgl. Weiß, 2021, S. 1888) dar. Unsicherheit meint die Situativität des Handelns von Lehrkräften in sozialen Räumen, die „weder deterministisch noch [...] kontingent“ (Weiß, 2021, S. 1888) sind, da bspw. auch curriculare Festschreibung oder Differenzierung keinen *garantierten* Erfolg versprechen kann. Frickel (2020; 2022) betrachtet den Literaturunterricht als Möglichkeitsraum. Folgt man dieser Ansicht, kann man festhalten, dass man inklusive Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsräume bezeichnen kann, die ihrerseits durch designbasierte Zugriffe konstruierbar und empirisch beforschbar werden.

Eine „Kernkompetenz [...] liegt in der Fähigkeit, in der strukturell gegebenen Unsicherheit pädagogischen Handelns in *Möglichkeitsräumen* rational zu handeln“ (Weiß, 2021, S. 1889)⁵. Dies impliziert, dass Möglichkeitsräume grundsätzlich im Unterrichtsdesign konstruierbar und veränderbar sind, um komplexes Unterrichtshandeln in der Unsicherheit zu reduzieren. Sie berühren dabei verschiedene Ebenen: den (kernlehrplanbezogenen) (Projekt-)Unterricht oder die 1:1-Interaktion (vgl. Weiß 2021, S. 1889). Damit lassen sich durch die Nutzung der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Struktur – Mikro, Makro und Meso – drei Ebenen am Beispiel des Literaturunterrichts herausarbeiten: Die *Mikroebene*, in der das Individuum in einer 1:1-Begegnung ist (z.B. individuelle Bild-Textbegegnung durch einen Stummen Impuls, Tafelanschrieb, Wortmeldung), die *Mesoebene*, in der Individuen einen neuen Möglichkeitsraum ausformen, indem sie ihn aus- und verhandeln (z.B. kooperatives Lehr-Lern-Arrangement zur gemeinsamen Textproduktion und Textüberarbeitung), und die *Makroebene*, in der der Literatu-

³ „(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from a secondary education, on the basis of disability“ (Art.24, Abs. 2a)

⁴ Dabei kann vor allem die Mathematikdidaktik bereits auf eine solide Publikationsbasis zurückblicken (u. a. Prediger & Link, 2012; Prediger et al., 2012; 2016).

⁵ ‚Unsicherheit pädagogischen Handelns‘ im Orig. mit ‚U.‘ abgekürzt.

runterricht als struktureller Raum eine Gesamtstruktur bildet (z.B. Lesen eines Jugendromans als curriculare Verpflichtung, die aus entsprechenden Inhaltsfeldern der Kernlehrpläne hervorgeht).

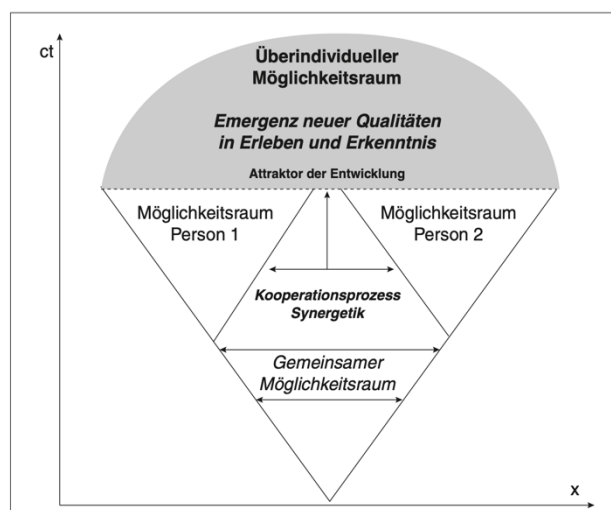


Abbildung 1: Überindividueller Möglichkeitsraum (Feuser, 2013, S. 289)

In der Sonderpädagogik spricht Feuser vom „[ü]berindividuelle[n] Möglichkeitsraum“ (Feuser, 2013, S. 289). Individuelle (Entwicklungs-) Räume verschiedener Kinder begegnen sich, dadurch kann eine „Emergenz neuer Qualitäten in Erleben und Erkenntnis“ (Feuser, 2013, S. 289) entstehen – sog. „Synergetik“ (Feuser, 2013, S. 289) (Abb. 1). In der Kooperation, im Austausch und im Verhandlungsprozess begegnen sich eigene Möglichkeitsräume und lassen durch den gemeinsamen Prozess weitere Räume entstehen, die zu etwas Neuem führen können und an dem das Kind persönlich wachsen kann, um neue Entwicklungsziele zu erreichen. Diese Perspektive ist strukturell mit Feusers entwicklungslogischer Didaktik⁶ sowie seinen Überlegungen zum *Gemeinsamen Gegenstand* verbunden und berücksichtigt sein *Entwicklung induzierendes Lernen* (vgl. Feuser, 1989; 1998; 2013). Allerdings muss Feusers Sicht dahingehend reflektiert werden, dass diese Sicht nicht 1:1 in den Fachunterricht übernommen werden kann. Curricular verbindliche Unterrichtsinhalte, aus den Kernlehrplänen oder in schulinterne Lehrpläne übersetzt, sind gegenüber dem Schaffen von Gemeinsamkeit in seinen Ausführungen⁷ sekundär. Ebenso spricht Feuser nicht von Lehr-Lern-Arrangements, sondern von „Lern-Handlungs-Felder[n]“ (Feuser, 2009, S. 165). Feusers Auffassung nach entstehen Möglichkeitsräume demzufolge in Feldern und sind immer durch Teilhabe gekennzeichnet. Aber wer Teilhabe erlebt,

hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und wer es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen [...] ab. Diese

⁶ Zudem lassen sich Bezüge zu der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij (1987) ausmachen. Auch als *Lew Semjonowitsch Wygotski* im Deutschen realisiert.

⁷ Auch im Zuge der Outcome-Orientierung in der Bildungspolitik der 2000er Jahre.

Faktoren konstruieren in ihrer Dialektik den Möglichkeitsraum.
(Feuser, 2009, S. 160)

Auf den Fachunterricht bezogen bedeutet dies, dass inklusive Lehr-Lern-Arrangements, die als Möglichkeitsräume verstanden werden, bildungsgerechte, soziale (System-)Räume sozialer Teilhabe sind. Ferner muss einbezogen werden, dass die fachdidaktische Lesart vom ‚Möglichkeitsraum = Lehr-Lern-Arrangement‘ systemtheoretisch nicht vergessen darf, dass diese Räume streng genommen keine (System-) Positionen der Akteure sind (vgl. Lewald-Romahn, 2024b i.D.). Dahinter steht die Annahme, dass Unterricht in ein komplexes Mikro- und Makrosystem des Zusammenlebens in pluralistischen und sozialen Systemen“ (Naugk et al., 2016, S. 21; dazu auch Hinz, 2002, S. 257) eingebunden ist – in *Felder*. Wie ist der individuelle Möglichkeitsraum meiner Schüler*innen im didaktisierten Lehr-Lern-Arrangement als gemeinsamer Möglichkeitsraum im gesamten Feld eingebunden? Welche Haltungen und Überzeugungen (*beliefs*), Vorannahmen oder Erwartungen (innere Systemstruktur) herrschen als (ggf. versteckte) Dispositive vor? Wer hat Zugang zu meinem Literaturunterricht? Lasse ich schriftsprachliche Literatur lesen oder verstehe ich unter Literatur einen weiteren Begriff mit Comic-/Graphic-Novel-Adaptionen, Hörfassungen und/oder Theater und Videospielen? Und inwieweit nehmen politisch-juristische Maßnahmen dabei bildungspolitischen Einfluss (äußere Systemstruktur)?

Wichtig zu betonen ist, dass Lehrer*innen nicht auf alle Ebenen Einfluss nehmen können (und müssen): Vielmehr geht es um die ganzheitliche Reflexion des (Möglichkeits-)Raums im Feld. Denn die Konstruktion eines Möglichkeitsraums für inklusiven Fachunterricht zerbricht dann, wenn Felder nicht entsprechend berücksichtigt wurden. Wenn bspw. im differenzierten Lehr-Lern-Arrangement wieder von ‚den‘ (kognitiv) *starken* vs. ‚den‘ *schwachen* Schüler*innen gesprochen wird, liegt nichts anderes als eine implizite Zwei-Gruppen-Theorie in einem *vermeintlich* inklusiven Rahmen vor. Gleiches gilt für gut gedachte Differenzierung, die dann ihr Ziel verfehlt, wenn Schüler*innen sich nicht willkommen im Lehr-Lern-Raum fühlen (Haltungsfragen) oder als Ziel der Inklusion identifiziert und ihnen individuelle Wege zugeschrieben werden. In diesen Konstellationen zerbricht, auch bei gut gemeinten Bestrebungen, der Möglichkeitsraum als inklusives Lehr-Lernarrangement an Orientierungs- und Haltungsfragen. Denn Differenzierung darf nicht dazu führen, dass letztlich neue Trennlinien gezogen werden (vgl. Ziemer, 2016, S. 103; Frickel, 2020, S. 116). Schüler*innen ist sehr wohl bewusst, wie sie betrachtet werden und was ihnen Lehrer*innen zutrauen.

Frickel (2020) überträgt die dreidimensionale Struktur Feusers auf die „zentralen Größen Leser-, Text- und Methodenfaktor“ (Frickel, 2020, S. 121). Im Möglichkeitsraum können sich alle Schüler*innen entwickeln, verschiedene Aufgaben- und Tätigkeitsniveaus sind in Relation zum Entwicklungsstand und zum Gegenstand Literatur im Deutschunterricht didaktisch einzubeziehen (vgl. ebd., S. 122). Leser-, Text- und

Methodenfaktor stellen die *Raumfaktoren* des Möglichkeitsraums dar. Die innere und äußere Reflexion von Feldern bezieht sich auf die Differenzlinienkonstruktion der *Feldfaktoren*. Das bedeutet, eigene Konstruktionsgrößen werden de- und rekonstruiert, um sich der auf die Konzeption einwirkenden Größen in der Konstruktion des didaktischen Designs bewusst zu werden, die in der Umsetzung zu Hürden führen *könnten*: Wie mache ich *Andere anders* (vgl. Messerschmidt, 2013, S. 49) und woran mache ich dies fest? Welchen Blick auf *Tätigkeiten* lege ich zugrunde oder hierarchisiere ich (z.B. ästhetisch unter kognitiv)? Welchem Kind schreibe ich welche Tätigkeit (unbemerkt) in der Konstruktion zu? Welche Antworten antizipiere ich bei welchen *Gegenständen* und wie viel Entscheidungsmöglichkeit oder Zugriffswege hat das Kind? Inwiefern muss ich Kompetenz/Kompetenzverständnis reflektieren, um kognitives Verständnis nicht über weitere Modellierungen (z.B. sozial, ästhetisch) zu blenden? Welche curriculare Restriktionen und welche Freiheiten (z.B. Ersatz einer Klassenarbeit durch Portfolio) ergeben sich? (vgl. Lewald-Romahn, 2024b i.D.)

Es geht nie darum alle Differenzlinien aufzulösen, sondern sie differenzsensibel wahrzunehmen (vgl. Lewald-Romahn, 2024b i.D.). Eine strukturell verwandte Ansicht hat Boger (2015; 2019), die auf Inklusion als metaperspektivisches „Trilemma“ verschiedener institutioneller Plateaus blickt, die Knotenpunkte „Empowerment“, „Normalisierung“ und „Dekonstruktion“ bestimmt, und feststellt, dass es nicht um das Erreichen aller Paradigmen geht, sondern um die Reflexion und das Wissen um die (teils widersprüchlichen) Gelenkstellen. Ein Lehr-Lern-Arrangement als Möglichkeitsraum ist immer nur eine gegenwärtige und ambivalente Realisierung seiner selbst, er ist nie ‚fertig‘ oder ‚perfekt‘ – er ist *ein(e) Möglichkeitsraumkonstrukt* (vgl. Lewald-Romahn, 2024b i.D.).

3.2 (Fach-)Didaktische Möglichkeitsraumentwicklung – anwendungsbezogen und theoriegeleitet für Entwicklungsforschungsprojekte: *DiaMantEn*-Modell

Das im Folgenden vorgestellte *DiaMantEn*-Modell beruht auf der Grundannahme der Unterscheidung von Raum- und Feldfaktor(en) (Kap. 3.1). Es ist in einer DBR-Studie zum inklusiven Balladenunterricht entstanden und erprobt worden (vgl. Lewald-Romahn, 2024a; dies. Lewald-Romahn, 2024b, i.D.). Es entwickelt das Dortmunder FUNKEN-Modell (vgl. Prediger & Link, 2012; Prediger et al., 2012, 2013, 2015, 2016; Hußmann et al., 2013; Dube & Prediger, 2017; Abb. 2), unter Berücksichtigung von Reeves (2000; 2006) (Abb. 3) und inklusiven Perspektiven weiter. Das großgeschriebene „D“ (Diamanten) ist auch als Referenz auf das Dortmunder Modell zu verstehen, da es die Kerncharakteristika „gegenstandsorientiert, prozessorientiert, iterativ und vernetzt“ (Prediger et al., 2012, S. 454 [Herv. i. Orig.]) und die Fokussierung auf den konkreten Unterrichtsgegenstand beibehält. Allerdings unterscheidet es sich auch gleichermaßen vom FUNKEN-Modell, da es

u.a. den reflexiven Einbezug sonderpädagogischer Theoriebildung als obligatorisch ansieht.

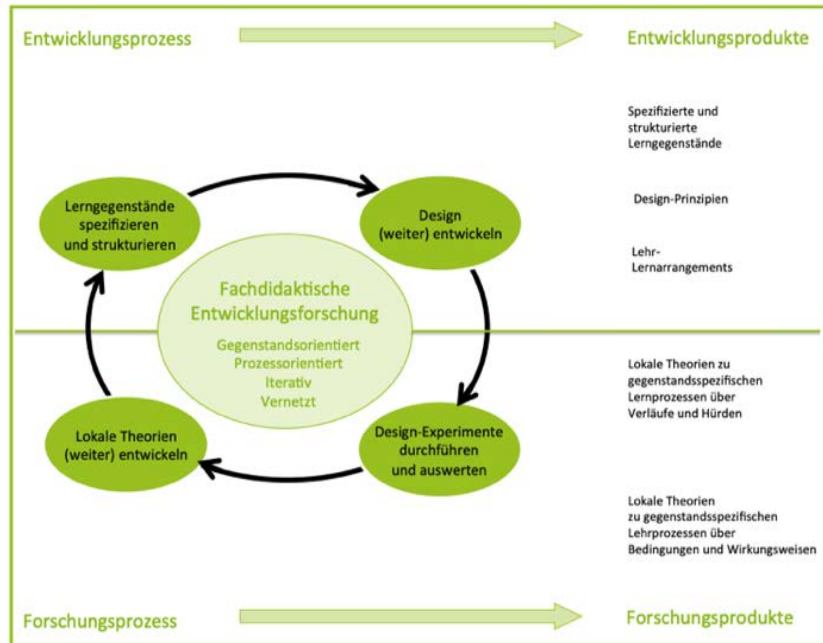


Abbildung 2: Dortmunder FUNKEN-Modell (Prediger et al., 2012, S. 454)

Das *DiaMantEn*-Modell widmet sich dem Handlungsproblem, dass inklusive und empirisch erforschte Lehr-Lern-Arrangements für den Deutschunterricht (insb. in der Sek. I) noch ausstehen.

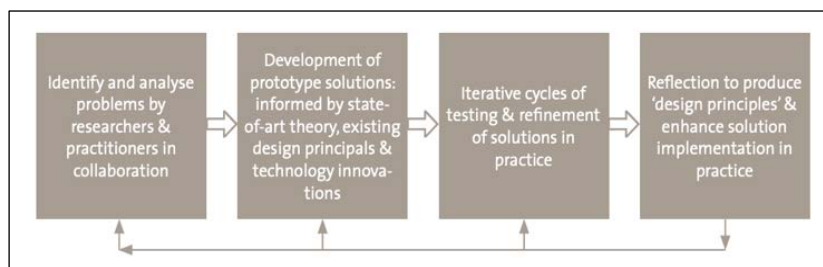


Abbildung 3: DBR-Prozessablauf (Reeves, 2000, dies. 2006 aus Plomp 2010, S.14)

Dies ist ein strukturelles Bildungsproblem, das in Wissenschaft und Praxis bekannt ist (vgl. Musenberg & Riegert, 2015, S. 20; Böhnert & Hölzner, 2019, S. 39). Es geht also nicht darum die verschiedenen DBR-Modelle gegeneinander auszuspielen, sondern vielfältige Perspektiven auf DBR zuzulassen und im DBR-Diskurs auszuhandeln. Das Modell stellt *eine* Möglichkeit vor, inklusive Lehr-Lern-Arrangements für Entwicklungsforschungsprojekte in der inklusiven Deutschdidaktik zu konstruieren, um sie in der Praxis zu erproben und empirisch auszuwerten. Es handelt sich um ein fachdidaktisches Modell, das sonderpädagogische Theorien in die fachdidaktische Modellierung einbezieht. Zudem kann ein bewusster Theoriepunkt herausgestellt werden, von dem Innovationskraft angenommen wird (z.B. ein Modell). Gleichzeitig werden dabei, in Bezug zu Bogers Sicht auf Inklusion (2015; 2019), die Differenzlinien im Feld aktiv einbezogen und reflektiert. Das Ziel ist

nicht das vollständige Auflösen der Differenzlinien, sondern das differenzsensible Bewusstmachen, Hinterfragen und Reflektieren von Paradoxien, Widersprüchen und/oder Unterschieden. Jedes Lehr-Lern-Arrangement ist letztlich als Konstruktion, *eine* Realisierung seiner selbst und als *eine* Möglichkeit zu verstehen. Es berücksichtigt in der Praxis die jeweiligen Bedürfnisse und Herausforderungen im inklusiven Unterricht einer Lerngruppe. Denn Lerngruppen sind immer heterogen. Gleichzeitig geht damit das reflexive Eingeständnis einher, dass prinzipiell jedes Arrangement, unabhängig wie ‚gut‘ es für den Literaturunterricht differenziert ist, ein Kind (noch) nicht mitdenken und somit ausschließen könnte – und damit (noch) nicht inklusiv wäre.

Anders als im FUNKEN-Modell, in dem der Startpunkt tendenziell unabhängig sein kann (vgl. Hußmann et al. 2013, S. 31), wird in Bezug zu Reeves (2000; 2006; Abb. 3) davon ausgegangen, dass mit der bereits erfolgten Identifikation des strukturellen Bildungsproblems gestartet wird und nun ein eigenes fachdidaktisch-sonderpädagogisches Verständnis entwickelt wird. Damit ist der Einstieg in den DBR-Prozess beim *DiaMantEn*-Modell – anders als im FUNKEN-Modell – nicht beliebig. Die Betonung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Sachanalyse des Gegenstands macht die Beziehung zum FUNKEN-Modell deutlich. Die *Einbindung* der interdisziplinären Sichtweisen erfolgt jedoch bereits in einem Schritt zuvor. Das Ziel ist nicht, die inklusiven Aspekte an bestehende Theorien und den sachanalytisch vollerschlossenen Lerngegenstand ‚anzupassen‘ oder ‚inklusive mitzudenken‘, sondern konkret in der Verdichtung weiterzudenken. Frickel & Kagelmann (2016) bezeichnen diese Anpassung von unterrichtlicher Theorie und Methodik als an Inklusion „akkommodiert“ (S. 12). Daran anknüpfend ist die Perspektive auf Innovation. Innovation kann auch eine Alternative bzw. Weiterentwicklung meinen, die von den Akteur*innen bisher als selbstverständlich betrachtet wird und (noch) nicht als ‚Bildungsproblem‘ betrachtet wird. Zum Beispiel die Balladenanalyse im Literaturunterricht, die in der (schriftlichen) Analyse nach Dreischritt und rhetorischen Mitteln kaum hinterfragt wird und noch immer kognitive über ästhetisch-performative Zugänge stellt. Zwar liegen bereits einige handlungs- und produktionsorientierte Methoden vor, doch die schriftliche Analyse ist noch immer leitend. Dies wird u.a. in den schriftlich-analysierenden Aufgabentypen deutlich, in denen die Analyse nur ein Teil der *schriftlichen* Typen ist (vgl. u.a. im Fach Deutsch QUA-LiS NRW 2024). Die grundlegende Ausrichtung einer Balladenkulturdidaktik, die von einem veränderten Gattungsverständnis der Ballade ausgeht, Vielfalt in den Analysewegen eröffnet (z.B. ästhetische Formensprache, Performanz) und Schriftlichkeit nur als *eine* Realisierung ansieht, ist hingegen neu (vgl. Lewald-Romahn 2024b). Dieses Beispiel soll zeigen, dass ‚Bildungsprobleme‘ durchaus etwas sein können, die bisher nicht als problematisch identifiziert wurden – denn die schriftliche Balladenanalyse ist ja grundsätzlich möglich. Vielmehr geht es darum, alternative Wege und Umgangsweisen zu eröffnen. So bedeutet dies für inklusive Settings nicht etwa eine reine Erhöhung des Hilfefkartenangebots, sondern die ganzheitliche Reflexion von Zugriffswegen in Bezug zu sonderpädagogischen Theorien.

Dabei geht es nie um das kompetitive Ausspielen verschiedener Realisationen, sondern das wertfreie Reflektieren: Wie könnte es anders gedacht werden? Wen schließen bisherige unterrichtliche Wege aus? Welchen Schüler*innen schreibe ich (auch unbewusst) was (Wahl-/Pflichtaufgabe, didaktischer Weg, Hilfekarte etc.) zu? Von welchen didaktischen Angeboten nehme ich an, dass welches Kind sie wie nutzt – und warum denke ich so in der Planung des Arrangements? Wie kann sich z.B. das Gattungsverständnis oder die Auffassung des Unterrichtsgegenstands weiterentwickeln und/oder verändern? Und ist hier auch ein ästhetischer Zugriff auf den Gegenstand möglich (z.B. Nutzen von Farben und Formen, Körper als Medium)? Wie wichtig ist mir die Realisierung von Schriftlichkeit im Unterrichtsdesign – oder gibt es alternative Zugriffswege?

Die Einbindung interdisziplinären Bezugs, sonderpädagogischer Theorien und das damit verbundene Inklusionsverständnis und die potenzialgeleitete Akzentuierung liegen auf der Ebene des Feldes. Beide Ebenen – Raum und Feld – umgeben die auf Boger (2015; 2019) zurückgehenden Differenzlinienkonstruktionen. Sie verweisen auf (Vor-) Annahmen, Paradoxien oder Spannungsfelder und können niemals vollständig aufgelöst, wohl aber für den inklusiven Deutschunterricht reflektiert werden, z.B.: Welche Literatur mit welchen Inhalten wähle ich für welches Ziel aus und wen in der Lerngruppe schließt dies vielleicht aus? Wen spricht es möglicherweise besonders intensiv an (Unterrichtsgegenstand, Lerngruppenanalyse)? Welche Zugänge wähle ich warum für meine Lerngruppe (gedruckter Text, Hörfassung)? Schließt diese Konstruktion auch Schüler*innen aus? Können die Schüler*innen den Zugang frei wählen oder wechseln? Wie wird das erworbene Wissen (medial) gesichert (iPad, Stift, Foto) oder von wem gesichert (Schüler*in, Einbezug von Inklusionsbegleiter*innen)? Welche Alternativen oder Übungen gibt es in dieser Konstruktion (Methode, Sicherungsstrategie)? Unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen ergeben sich so sechs Fixpunkte zum Entwerfen des inklusiven Lehr-Lern-Raum als Möglichkeitsraum (Abb. 4 und Tab. 1 als Legende). Dabei liegt der Unterrichtsgegenstand auf der Ebene des Raums. Vier Fixpunkte sind auf das FUNKEN-Modell zurückzuführen. Die zwei neuen Punkte *Einbindung* und *Akzentuierung* expandieren das bisher rechteckige FUNKEN-Modell und erweitern es dreidimensional. Es wird vom zweidimensionalen Rechteck zum dreidimensionalen Oktaeder – zum Diamanten⁸ –, in dessen Mitte sich die Konstruktion des Möglichkeitsraums befindet (Abb. 4) (vgl. Lewald-Romahn 2024b, i.D.)

⁸ Oktaeder-orientierte Formen kommen bei Mineralien vor, so auch bei Diamanten.

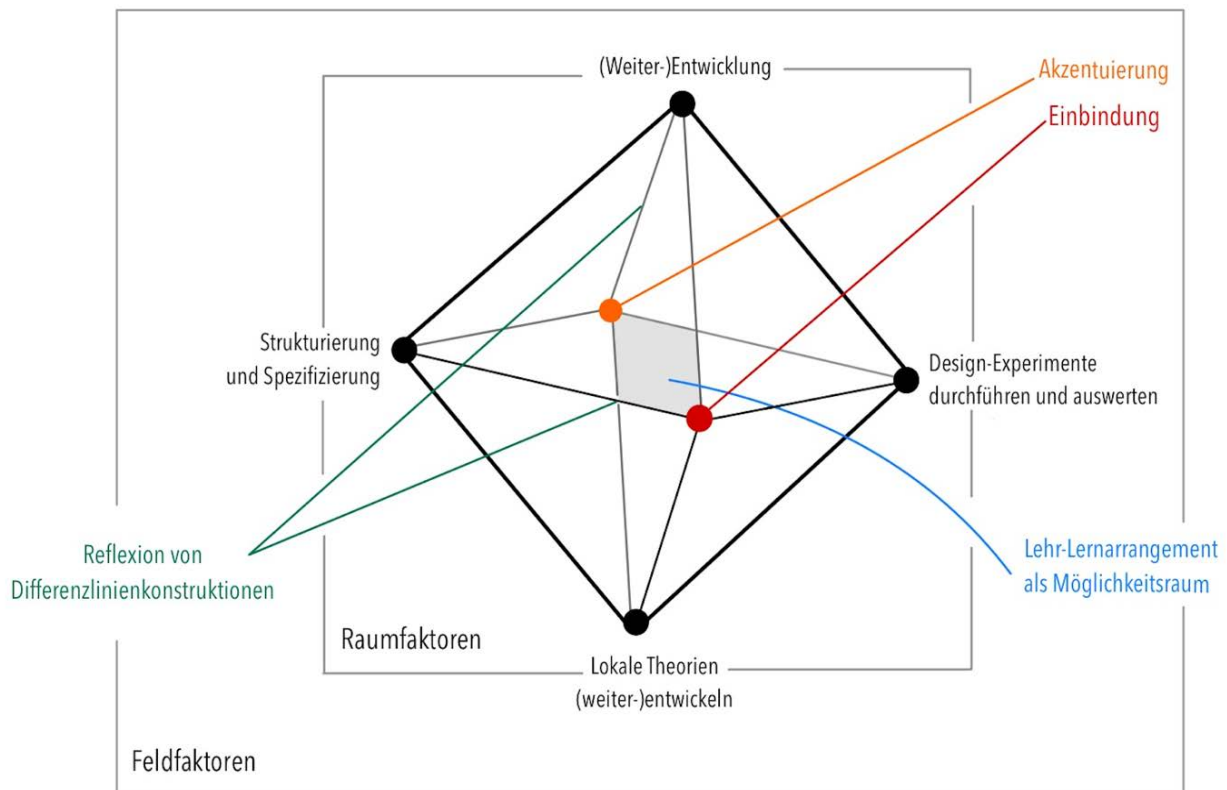


Abbildung 4: DiaMantEn-Modell, in Anlehnung an das Dortmunder Modell (Prediger et al., 2012) (Lewald-Romahn, 2024b)

Fixpunkte	Erklärung	Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen
Einbindung	Sonderpädagogische bzw. interdisziplinäre Theorie(n)/Perspektiven in das eigene fachdidaktische Verständnis einbeziehen, Differenzlinienkonstruktion identifizieren, um Haltung, Sichtweisen und/oder Beziehung zum Lerngegenstand und zur Lerngruppe reflektieren – ein (eigenes) verdichtetes fachdidaktisches Verständnis herausarbeiten	
Strukturierung und Spezifizierung	(Bezug zum FUNKEN-Modell) Umfassende Sachanalyse des Unterrichtsgegenstands, einschließlich der gegenwärtigen Curricula und praxisrelevanter Restriktionen (z.B. Aufgabentypen), aktueller Forschungsstand, potenzialorientierte Annahmen	
Akzentuierung	Gesondertes Herausstellen eines Inhalts (z.B. bestehendes Modell o.ä.), um das Arrangement daran anzubinden und seinerseits weiterzuentwickeln; ein Bezugspunkt, dem der:die Forscher:in besondere Bedeutung zuschreibt (Innovation), um das Arrangement entlang dessen als Prototyp zu konstruieren	
(Weiter-)Entwicklung	(Bezug zum FUNKEN Modell) Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements als Prototyp durch Aufgabenformulierung, Design des Lehr-Lernarrangements in den Design-Zyklen (weiter-)entwickeln	
Design-Experimente durchführen und auswerten	(Bezug zum FUNKEN Modell) (Teil-)Elemente testen und evaluieren	
Lokale Theorien (weiter-)entwickeln	(Bezug zum FUNKEN Modell) Auswertungen der Experimente in die theoretische Basis zurückführen, um lokale Theorien weiterzuentwickeln	

Tabelle 1: Legende: Fixpunkte im DiaMantEn-Modell in Anlehnung an das FUNKEN-Modell (vgl. Lewald-Romahn 2024b, i.D.)

Das Innovative an dem Modell ist, dass es sich um eine Modellierung für die inklusive Literaturdidaktik des Fachs Deutsch handelt, die sowohl interdisziplinäre Perspektiven als auch das Herausstellen einer Theorie o.ä. erlaubt. Innovativ meint dabei den Einbezug von Modellen oder auch von neuen, aber vielleicht zunächst abwegigen Gedanken. Damit rückt diese DBR-Auffassung deutlich näher an die Modellentwicklung/-konstruktion des *Design Thinkings* (vgl. Curedale, 2019) heran. Auch durch die Formgebung des Modells und den Umgang mit dem Innovationsgedankeneinbezug ist eine strukturelle Verwandtschaft auszumachen (Double-Diamond-Modell): In sog. ‚Dark Horse‘-Prototypen-Phasen werden bewusst sehr kreative, neuartige und teils risikoreiche Ideen eingebunden (vgl. ebd., 2019). Allerdings geht es nie darum, zu zeigen, dass ein Modell ‚besser‘ ist. Es geht immer um die Diskussion weiterer Möglichkeiten. Gleichzeitig ist das *DiaMantEn*-Modell selbst zu reflektieren. Es ist noch ein limitiertes Modell, da es nicht so frei im Zugriffsweg ist wie sein Bezugsmodell. Es ist sowohl ein Forschungsergebnis als auch eine methodische Anwendung im Rahmen eines abgeschlossenen Dissertationsprojekts (vgl. Lewald-Romahn, 2024a; dies., 2024b, i.D.). Das bedeutet auch, dass es noch weiterentwickelt und/oder für die Bedürfnisse anderer inklusiver Fachdidaktiken, z.B. auch der Fremdsprachendidaktik, angepasst werden kann.

Um diese Überlegungen zu konkretisieren, werden sie im Folgenden auf die Entwicklungsforschungsarbeit des qualitativ ausgerichteten DBR-Projekts bezogen, das als Dissertationsstudie in der Literaturdidaktik durchgeführt wurde. Das Forschungs- und Entwicklungsinteresse dieses Projekts richtete sich auf die formal-ästhetische und narrative Auseinandersetzung mit der Ballade als kanonisiertem und curricular verankertem Gegenstand und ihrer audiovisuellen Dispositive. Dabei stand die Frage im Raum, wie allen Schüler*innen ein analytischer Zugang zum Unterrichtsgegenstand eröffnet werden kann und wie dieser fachdidaktisch gestaltet sein muss, um ihn in einer inklusiven Schüler*innengruppe lernwirksam einzubinden und Unterschiedlichkeit als strukturelle Ressource mitzudenken (vgl. Lewald-Romahn, 2024a; dies., 2024b i.D.).

Um das Arrangement zu planen, wurde zunächst das eigene Verständnis der Balladenanalyse reflektiert. Hinzugezogen wurden die Theorie von Feuser zum *Gemeinsamen Gegenstand* (u.a. 1989), die Überlegungen von Seitz zum *Kern der Sache* (2006) und Fornefelds *mehr Sinn Geschichten* (2011), um zu einem eigenen fachdidaktischen Verständnis von inklusivem Balladenunterricht zu gelangen (Verdichtung). Das bedeutet, dass sowohl bestehende fachdidaktische Annahmen als auch eigene Perspektiven und Haltungen mit den sonderpädagogischen Theorien zu Gemeinsamkeit und Individualität (insb. Feuser und Seitz) und dem Umgang mit Material bzw. Materialität (insb. Fornefeld) zusammengeführt wurden. In diesem Schritt ging es nicht darum, die ein-

zelen Ebenen gegeneinander auszuspielen oder mögliche Unversöhnlichkeiten von Theorien herauszuarbeiten, sondern zu einer reflexiven Verdichtung des eigenen Verständnisses im inklusiven Balladenunterricht zu gelangen. Denn unreflektierte Übernahmen von sonderpädagogischen Theorien in die Fachdidaktik können zu Sollbruchstellen führen. Ein Beispiel hierfür ist die Auffassung des *Gemeinsamen Gegenstands* von Feuser (1989), der nicht automatisch den *Unterrichtsgegenstand* darstellt.⁹ Leitend waren u.a. die Fragen: Was bedeutet es, die ausgewählten Theorien auf Balladenunterricht anzuwenden? Wie verändert dies die Sicht auf den Gegenstand oder meine eigene Sicht? Was muss für welche Schüler*innen angepasst werden? Wo gibt es Brüche, Spannungen oder Paradoxien in diesem Prozess?

Denn Inklusion ist immer ein „trilemmatisch[es]“ (Boger, 2015; dies., 2019) Dilemma der Ebenen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion, das nicht aufgelöst, wohl aber reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass das eigene fachdidaktische Verständnis durch Hinzuziehung interdisziplinärer Bezüge in Bezug zum Gegenstand ausgeschärft wurde, ohne dass der Gegenstand selbst bereits im Fokus stand. Dieser wurde im Folgeschritt sachanalytisch, auf Grundlage der sonderpädagogischen Reflexion in der Einbindung, theoriegeleitet und gattungstheoretisch für den inklusiven Raum weiterentwickelt. Es wurde dabei nicht mehr von einer Gattungstrias (Epik, Lyrik und Dramatik), wie sie bisweilen für Balladen üblich ist, ausgegangen, sondern von einer Gattungstetraktys (Epik, Lyrik, Dramatik, filmische/mediale Gattungen) (vgl. Lewald-Romahn, 2024a; dies. 2024b i.D.). Im konkreten Arrangement wurde diese neue Gattungsauffassung der Ballade durch ästhetische Formensprache und Farben unterstützt, um performative und filmische Analysen in Kleingruppen und im Austausch mit der Großgruppe zu ermöglichen (vgl. Lewald-Romahn, 2024a; dies., 2024b, i.D.).

Gleichzeitig wurde das bisherige multimodale Modell zum Umgang mit Balladen (vgl. Lewald-Romahn, 2021) akzentuiert, damit es in den Prozess einfließen und weiterentwickelt werden konnte. Es ging jedoch nicht vorrangig um die quantitative Modellweiterentwicklung, sondern das qualitative Unterrichtsdesign in Korrespondenz mit eben diesem. Zwar ist diese DBR-Auffassung sehr nah an reinen Modellentwicklungsprozessen, es geht jedoch um die Anpassung und Entwicklung von Modellen in Bezug auf Lehr-Lern-Arrangements (qualitativ) und nicht um die Frage, welches Modell didaktisch ‚besser‘ einsetzbar ist (quantitativ). Dieser Gesamtprozess ging Hand in Hand mit dem Aufstellen der Design-Prinzipien, die handlungsleitend für den Prozess waren. Die Überlegungen und Ergebnisse dieser Arbeit spiegeln sich daher ihrerseits in eben diesen wider (vgl. Lewald-Romahn, 2024b, i.D.).

⁹ Der Gemeinsame Gegenstand „ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, S. 24).

Bedeutsam ist zudem der reflexive Umgang mit Differenzlinien im laufenden Entwicklungsforschungsprozess. Es wurde nicht nur mit Blick auf die Weiterentwicklung des Entwicklungsforschungsprozesses reflektiert, sondern auch permanent gefragt, inwieweit die interdisziplinäre Theoriebildung und die Deutschdidaktik Hand in Hand gehen oder ob sich weitere Spannungsfelder auftun.¹⁰ Denn auch zunächst ‚gut gemeinte‘ Differenzierung kann zu Hürden führen. Verschiedene methodisch-didaktische Wege wurden daher nicht hierarchisiert, sondern dies zielte darauf ab, das Arrangement in seiner didaktischen Orchestrierung ganzheitlich zu reflektieren.

4.0 Ausblick

Möglichkeitsräume, verstanden als Lehr-Lern-Arrangements für den inklusiven Literaturunterricht, entstehen nicht allein aus theoretischen Überlegungen heraus, sondern erfordern Erprobung. Dabei muss jedoch der Lehr-Lern-Raum im Feld reflektiert werden, um bildungsgerechte Räume in der Inklusion zu konstruieren. Es geht dabei nie darum, alle Differenzlinien aufzulösen, sondern vielmehr darum, diese aktiv in die DBR-Konstruktion einzubeziehen und zu reflektieren.

Dem vorgestellten *DiaMantEn*-Modell liegt die Annahme von Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsräume im strukturellen Gefüge von Raum- und Feldfaktoren zu Grunde. Es betont vor allem die Einbindung von sonderpädagogischen Theorien in fachdidaktische Entwicklungsforschungsprojekte und die damit verbundene ganzheitliche Reflexion in Bezug auf die Haltung zum inklusiven Deutschunterricht. Dies zielt auf die Entwicklung eines verdichteten fachdidaktisch-sonderpädagogischen Verständnisses ab, um es in Beziehung zum Gegenstand und den Lerner*innen zu reflektieren. Gleichzeitig ermöglicht es das Akzentuieren von z.B. Modellen und ihre Weiterentwicklung in inklusiven Bildungsräumen. Bisher ist das *DiaMantEn*-Modell nur in der inklusiven Literaturdidaktik erprobt worden, in der es auch entwickelt wurde, und daher limitiert. Es bietet jedoch das Potenzial, es auch in anderen inklusiven Fachdidaktiken zu nutzen, weiterzuentwickeln oder die Sichtweise auf inklusive Lehr-Lern-Arrangements als Möglichkeitsräume in Theorie und Praxis auszuscharfen. Damit folgt es dem Ziel, auch zukünftig Bildungsräume zu konstruieren, die Teilhabe, Partizipation und die potenzialorientierte Einbindung aller Schüler*innen in den Blick nehmen.

5.0 References

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13(1), 1–14.
- Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M., & Werning, R. (Hrsg.) (2014). *Perspektiven auf inklusive Bildung*.

¹⁰ Immer in Abgleich mit den aufgestellten Design-Prinzipien des Forschungsvorhabens.

- Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung 18). Springer.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Böhnert, K., & Hölzner, M. (2019). Sprachdidaktik und Inklusion. Eine Bestandsaufnahme. *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 43(4), 34–40.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14.
- (CRPD) UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations) (2006): Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Art. 24. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Curedale, R. (2019). *Design Thinking, Process & Methods*. Design Community College.
- Dannecker, W. (2019). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Implikationen. *ide* 43(4), S. 53–60.
- Dannecker, W. (2022). Perspektiven für empirisch und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 141–151). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dannecker, W. (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M.-T. Leuker (Hrsg.), *Intersektionalität und erzählte Welten* (S. 375–400). wbg Academic.
- Dannecker, W., & Kónya-Jobs, N. (Hrsg.) (2021). Themenheft Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung. *MiDU*, 3(1). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/144>
- Dannecker, W., & Schindler, K. (Hrsg.) (2022). *Diversitätssensible Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dube, J., & Dannecker, W. (Hrsg.) (2024). *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen*. Band in der Reihe SLLD-B. Online-Band in der Reihe SLLD-B, Bd. 11/2024. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- De Jong, O., Kortland, K., & Waarlo, A. J. (Hrsg.) (1999). *Bridging the Gap between Theory and Practice: Research says to the Science Teacher*. ICASE.
- Drepper, L., & Uhl, B. (2022). Tagungsbericht „Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen“ (22.03.2022 –

- 23.03.2022, Bergische Universität Wuppertal). *Didaktik Deutsch*, 52/53, 66–72. <https://doi.org/10.21248/dideu.97>
- Dube, J. (2016). Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Modellierung von Lernprozessen zum rhetorischen Stilmittel der Metapher. *Annual Journal der Pädagogischen Hochschule Tirol transfer Forschung <> Schule*, 2, 300–302.
- Dube, J. (2018). Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik 1* (S. 49–64). Schneider Hohengehren.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozesse in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1–15. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In C. Priebe, C. Mattiesson & K. Sommer (Hrsg.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen Praxisbezogene Anwendungsaspekte Zielgruppenorientiertes Publizieren* (S. 17–35). Klinkhardt.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html#content>
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Juventa.
- Feuser, G. (2009). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, 17(3), 156–165.
- Feuser, G. (2013). Die ‚Kooperation am Gemeinen Gegenstand‘ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Kohlhammer.
- Fornefeld, B. (Hrsg.) (2011). *Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch* (Grundlagen in der Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 1). Lit.
- Frickel, D. A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In K. Kloppert, S. Neumann & V. Ronge (Hrsg.), *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven* (S. 113–132). Schneider Hohengehren.
- Frickel, D. A. (2022). Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 103–119.). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (Hrsg.) (2016). *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33). Peter Lang.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning perspektive. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney &

- N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 17–53). Routledge.
- Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 11. Auflage. Klett/Kallmeyer.
- Hennies, J., & Ritter, M. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28>
- Hennies, J., & Ritter, M. (Hrsg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Fillibach bei Klett.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)*, 9, 354–361.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandorientierte Unterrichtsdesign entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann.
- Lewald-Romahn, L. M. (2021). Mediale Balladentransformation – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusiver Literatur- und Mediendidaktik. *Medien im Deutschunterricht (MiDU)*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.4>
- Lewald-Romahn, L. M. (2022). Balladenanalyse durch mediale Transformation – Konzeption und Erprobung eines Modells für den inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 149–150). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Lewald-Romahn, L. M. (2024a). „Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht. *k:ON Sonderausgabe*, 4 (2024), 54–75. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.4>
- Lewald-Romahn, L. M. (2024b). *Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I (DiLiKuS 7)*. WVT. (i.D.)
- Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T., & Werning, R. (Hrsg.) (2018). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Klett/Kallmeyer.
- Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hammann, M., & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2016). *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (Fachdidaktische Forschungen 10). Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2013). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In E. Kleinau, Elke & B. Rendtorff (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 47–62). Barbara Budrich.

- Musenbergh, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenbergh & J. Riegert (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13–28). Kohlhammer.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Olsen, R., & Hochstadt, C. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Beltz.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–36). https://ris.utwente.nl/ws/portal-files/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Prediger, S., & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegung* (S. 29–46). Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU)*, 65(8), 452–457.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47, 877–891.
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M., & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 405–435. http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-BMBF-Forum-Fachdidaktik_Prediger_etal.pdf
- QUA.LiS NRW (2024). *Aufgaben(typen)*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamt-schule/deutsch/deutsch-klp/aufgabentypen/aufgabentypen.html>
- Reeves, T. C. (2000). *Enhancing the worth of instructional technology research through „design experiments“ and other developmental strategies. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*. <http://itechl.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf>

- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 52–66). Routledge.
- Reinmann, G. (2014). *Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2024/06/Reader_DBR_Juni-2024.pdf
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–62). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8423>
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- (UN-BRK) Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Präambel*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf?sessionid=052A6083BDF9ACFA12C00DF8E11BB017.delivery2-replication?blob=publicationFile&v=1>
- Veber, M., Benölken, R., & Pfitzner, M. (Hrsg.) (2019). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktik* (Begabtenförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 7). Waxmann.
- Weiß, S. (2021). Unsicherheit pädagogischen Handelns. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 1888–1889). 20., überarbeitete Auflage. Hogrefe.
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Klett Kallmeyer.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Bd. 2). Hrsg. v. Joachim Lompscher. 2. Auflage. Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, K. (2016). Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 103–113). Lang.

Author Profile

Laura Maria Lewald-Romahn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen und Lehrerin für Deutsch, Kunst und Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft) (Sek. I/II). Sie wurde mit einer Arbeit zum inklusiven Literaturunterricht mit Balladen an der Universität zu Köln promoviert. Ihre

Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Literatur- und Mediendidaktik: Literar(ästhet)isches Lernen in heterogenen Lernraum, Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht, Balladendidaktik und Adaption/Transformation.

Author Details

Dr. Laura Maria Lewald-Romahn
Universität Duisburg-Essen
Germany
laura.lewald-romahn@uni-due.de

Editor Details

Prof. Dr. Tobias Jenert
Chair of Higher education and Educational Development
University of Paderborn
Warburger Straße 100
Germany
+49 5251 60-2372
Tobias.Jenert@upb.de

Journal Details

EDeR – Educational Design Research
An International Journal for Design-Based Research in Education
ISSN: 2511-0667
uhh.de/EDeR
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)
University of Hamburg
Schlüterstraße 51
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838-9640
+49 40 42838-9650 (fax)
EDeR.HUL@uni-hamburg.de
hul.uni-hamburg.de

In collaboration with

Hamburg University Press
Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –
Landesbetrieb
Von-Melle-Park 3
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838 7146
info.hup@sub.uni-hamburg.de

