
GESCHICHTEN SIND FÜR ALLE DA DIGITAL STORYTELLING ALS ZUGANG EINES INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHTS

Lisa König
Pädagogische Hochschule Freiburg | lisa.koenig@ph-freiburg.de

ABSTRACT

Die Ausprägung literarischen Verstehens gilt als eine der zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts in allen Altersgruppen. Einerseits sind Kinder bereits von klein auf mit Geschichten umgeben, sodass sie lernen müssen, mit diesen umzugehen. Andererseits werden die Lernenden durch die Ausbildung literarischen Verstehens zur Partizipation an der literarischen Kultur befähigt. Die Vermittlung literarischer Kompetenz und literarischer Bildung in inklusiven Lerngruppen erfordert jedoch vor dem Hintergrund der Lern- und Leistungsdispositionen der Schüler*innen eine Abkehr vom printbasierten Literaturunterricht und den Einbezug alternativer Zugangsweisen. Im Rahmen des Beitrags werden daher beispielhafte Ergebnisse des Entwicklungsprojekts *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* des *DiLeG-SL-Verbunds* vorgestellt, die Rezeptions- und Produktionsformen literarischen Verstehens von Schüler*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich *Lernen* in einem medialgestützten und schriftbefreiten Unterricht dokumentieren. Hierzu werden Potenziale und Herausforderungen eines intermedial ausgerichteten inklusiven Literaturunterrichts aufgezeigt und sich hieraus ergebende Implikationen für die Unterrichtspraxis abgeleitet.

SCHLAGWÖRTER

— LITERARISCHES VERSTEHEN — INKLUSIVE LERNGRUPPEN — SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERBEDARFE — INTERMEDIALES LERNEN — DIGITAL STORYTELLING

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

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

ABSTRACT (ENGLISH)

Stories Are for Everyone. Digital Storytelling as an Access to an Inclusive Literature Class

Developing literary comprehension is one of the central tasks of teaching German in all age groups. On the one hand, children are surrounded by stories from an early age, so they have to learn how to deal with them. On the other hand, through the training of literary comprehension, learners are enabled to participate in literary culture. Imparting literary competence and literary education in inclusive learning groups requires a move away from classic print-based literature lessons and the inclusion of alternative approaches against the background of students' dispositions regarding learning and performance. In this article, exemplary results of the development project "*Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling*" of the *DiLeG-SL* are presented, which document forms of the reception and production of literary understanding in pupils with diagnosed special educational needs in the area of learning in media-supported lessons devoid of written texts. For this purpose, the potential and challenges of an intermedia-oriented inclusive literature teaching are pointed out and resulting implications for teaching practice are highlighted.

KEYWORDS

— LITERARY UNDERSTANDING — INCLUDING STUDY GROUPS — SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS — INTERMEDIAL LEARNING — DIGITAL STORYTELLING

Geschichten stellen in der Lebenswelt aller Kinder – unabhängig von ihren Lern- und Leistungsvoraussetzungen – eine feste Größe dar: Bilderbücher, Comics, Hörspiele und -bücher, Filme, Serien und Apps erzählen von literarischen Welten, die es zu entschlüsseln gilt. Der verstehende Umgang mit literarischen Gegenständen stellt Rezipient*innen jedoch vor vielfältige Herausforderungen (vgl. u.a. Abraham / Kepser 2016; Abraham / Knopf 2013; Spinner / Pompe / Ossner 2016; Büker 2006): Handlungsstränge müssen entwirren, beschriebene Orte imaginiert und das Handeln literarischer Figuren nachvollzogen werden (vgl. u.a. Spinner 2006; 2007; Boelmann / König 2021a; Schilcher / Pissarek 2015; Ritter 2019). Hierzu ist es erforderlich, literarische Kompetenzen auszubilden und literarische Bildung zu erwerben, um mit narrativen und metastrukturellen Gestaltungselementen von Geschichten umzugehen (vgl. ebd.). Insbesondere Schüler*innen mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen¹ tun sich zu Beginn ihres literarischen Verstehensprozesses jedoch noch schwer damit, einen Zugang zur literarischen Welt zu finden. Dies begründet sich vor allem darin, dass Geschichten im schulischen Literaturunterricht immer noch überwiegend lesend erschlossen werden sollen, um sich anschließend anhand von textuell gestützten Aufgaben mit diesen auseinanderzusetzen und schriftbasierte oder mündliche Dokumentationen des Verstehensprozesses zu erstellen (vgl. von Glasenapp et. al. 2020). Im Sinne eines kindorientierten und die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigenden Unterrichts gilt es allerdings, für Schüler*innen – die ihre Verstehensprozesse in text- und schriftbasierten Unterrichtssettings erschwert oder eingeschränkt abrufen können – auf alternative Zugangsformen zurückzugreifen, um eine auf die Voraussetzungen und Vorerfahrungen des Kindes zugeschnittene Annäherung zu ermöglichen.

Das abgeschlossene Entwicklungsprojekt *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* des *Dileg-SL-Verbunds* (vgl. Boelmann / König / Rymeš 2016-2019) nahm vor diesem Hintergrund die Ausprägung literarischen Verstehens in zwei inklusiven Lerngruppen (N=48) anhand eines medialgestützten Literaturunterrichts in den Blick. Hierbei wurde die Literaturrezeption durch eine Medienverbundpraxis (vgl. Kruse 2014a; 2014b Josting / Maiwald 2007) ausgeweitet und um medienpraktische Arbeitsphasen ergänzt, sodass ein nahezu schriftfreier Literaturunterricht² realisiert werden konnte.

Im Rahmen des folgenden Beitrags werden die empirischen Forschungsergebnisse des Entwicklungsprojekts zum literarischen Verstehensprozess von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* vorgestellt. Hierzu wird das Projekt zunächst im aktuellen Forschungsdiskurs zu inklusiven Literaturvermittlungssetting und den damit einhergehenden Differenzierungsmöglichkeiten verortet. Im Anschluss daran

¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass dem Beitrag ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde liegt und sich nicht nur auf Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen bezieht. Alle Schülerinnen und Schüler verfügen über unterschiedliche Lern- und Leistungsdispositionen, die es im Zuge eines kindorientierten Unterrichts zu berücksichtigen und miteinzubeziehen gilt. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen – besonders im Bereich Lernen (vgl. für die Terminologie die *Förderschwerpunktbezeichnung des Landes Baden-Württemberg*) – benötigen dabei jedoch besondere Aufmerksamkeit, da ihren Lernvoraussetzungen im Rahmen eines printbasierten Literaturunterrichts zumeist nicht entsprochen werden kann und dies besondere planerische und diagnostische Fähigkeiten der unterrichtenden Lehrkräfte erfordert. Angesichts dessen stehen diese im folgenden Beitrag im Fokus.

² Sowohl der Konzeption als auch der Durchführung des Projekts lag ein weiter Text- bzw. Literaturbegriff zugrunde, der davon ausgeht, dass sich Narrationen nicht nur in Büchern, sondern unabhängig von ihrer medialen Tradierung in unserer Gesellschaft finden. Vor dem Hintergrund der Allgegenwärtigkeit dieser Narrationen in der kindlichen Lebenswelt gilt es daher, die Potenziale medialer Narrationen zu untersuchen und für die Anbahnung literarischen Verstehens in den Literaturunterricht miteinzubeziehen. Für Schüler*innen, die sich beispielsweise mit der Dekodierung von Schrift schwertun, bedeutet dies, dass sie durch einen schriftbefreiten oder schriftarmen Literaturunterricht trotzdem einen Zugang zum Literarischen erhalten, auch wenn sie Narrationen eventuell nicht erlesen können.

wird das Projekt forschungsmethodisch skizziert und die zentralen Ergebnisse der vielfältigen Rezeptions- und Produktionsformen der Lernenden dargelegt und hinsichtlich didaktischer Implikation für die schulische Literaturvermittlung diskutiert.

1 — DIDAKTISCHE ANSÄTZE ZUM LITERARISCHEN LERNEN IN INKLUSIVEN LERNGRUPPEN

Die Anbahnung literarischen Verstehens in inklusiven Lerngruppen gilt noch immer als eines der zentralen Desiderate der aktuellen literatur- und mediendidaktischen Forschung (vgl. u.a. von Glasenapp et al. 2020; Gailberger 2019). Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention rückte vermehrt die Notwendigkeit der Anpassung schulischer Vermittlungssettings an heterogene Lerngruppen in den Fokus, doch reichten zu Beginn die Lösungsansätze nur selten über methodisch-technische Lösungen zur Integration von Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen hinaus (vgl. hierzu die Diskussion in Wiprächtiger-Geppert 2009; Thäle / Riegert 2014; von Brand 2016; Naugk et al. 2016; Kruse 2016; Pompe 2016; Hennies / Ritter 2014; Frickel / Kagelmann 2016; von Glasenapp et al. 2020). Insbesondere in den letzten Jahren wurden vor diesem Hintergrund verschiedene didaktische Ansätze entwickelt, die mithilfe vielfältiger literaturdidaktischer Perspektiven einen Blick auf die Möglichkeiten gemeinsamen literarischen Lernens unabhängig von den Lern- und Leistungsdispositionen der Schüler*innen werfen (vgl. Boelmann / König 2021a, 312 f.). Hierbei wird entweder die Beschaffenheit literarischer Gegenstände als kulturalanthropologische Güter oder aber die Zugänglichkeit zu diesen als Ausgangspunkt für die Entwicklung didaktischer Konzeptionen genutzt. Beide Ansätze stehen im Rahmen des Projekts *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* zentral:

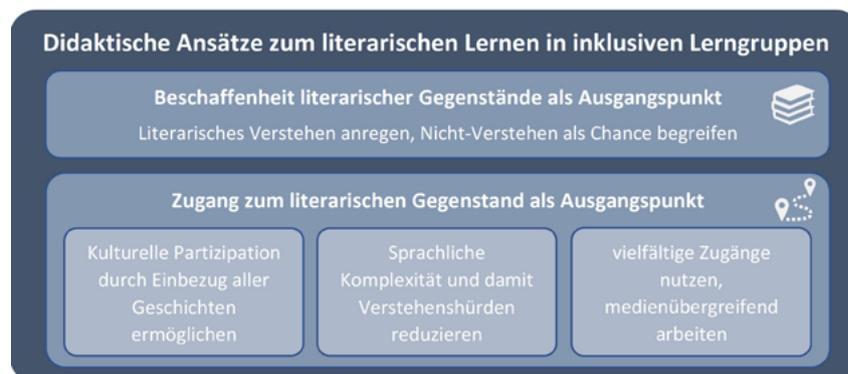


Abb. 1: Didaktische Ansätze zum literarischen Lernen in inklusiven Lerngruppen (eigene Abbildung)

Didaktische Ansätze, die sich auf die **Beschaffenheit literarischer Gegenstände** und ihrer daraus resultierenden Eignung für die Anbahnung literarischen Verstehens in inklusiven Lerngruppen beziehen, finden sich insbesondere in der Diskussion um die Ausrichtung von **literarischem Verstehen und Nicht-Verstehen**: Diesen steht zu meist der Gedanke Pate, dass sich das Verstehen literarischer Gegenstände nicht mit den Kategorien „erfolgreich“ oder „nicht erfolgreich“ fassen lässt, sondern vielmehr das Verstehen dem Nicht-Verstehen gleichberechtigt gegenübersteht (vgl. u.a. Hochstadt / Olsen 2019; Odendahl 2018; Mitterer 2016): Der Verstehensprozess

dokumentiert, welche Gestaltungsstrukturen ein*e Rezipient*in bereits erschlossen hat, wohingegen das Nicht-Verstehen verdeutlicht, welche Aspekte noch nicht zugänglich sind. Das Nicht-Verstehen wird dabei nicht als defizitär betrachtet, sondern vielmehr als Chance verstanden, in literarischen Gegenständen auch nicht jede Gestaltungsstruktur erschließen zu müssen (vgl. Olsen 2020, 63 f.). Insbesondere in leistungsstarken heterogenen Lerngruppen eignet sich dieser Ansatz, um Verstehensprozesse auch gemeinsam mit Lernenden zu thematisieren und die individuellen Vorstellungen zur Auseinandersetzung mit Literatur zu überdenken.

Im Gegensatz hierzu fokussieren didaktische Konzepte, die die **Zugänglichkeit literarischer Gegenstände** für inklusive Lerngruppen in den Blick nehmen, den grundsätzlichen Erwerb literarischer Verstehensprozesse:

Insbesondere in den jüngsten Veröffentlichungen zum Themenbereich inklusive Literaturdidaktik steht die Annahme zentral, dass gemeinsames Lernen in inklusiven Lerngruppen vor allem bedeuten sollte, allen Kindern einen **Zugang zu literarischer Kultur** zu ermöglichen (vgl. von Glasenapp et al. 2020, 15 f.). Hierzu sollten vor allem kulturanthropologische Geschichten thematisiert werden, die bedeutsam für die jeweiligen Rezipient*innen sind und an welche sich ästhetische und affektive literarische Bildungsaspekte ausprägen lassen. Hierbei steht folglich weniger die verstehende Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand im Mittelpunkt als vielmehr die grundlegende Partizipation am vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen literarischen Diskurs. Auch anspruchsvolle Werke, die auf den ersten Blick vielleicht überfordernd für Lernende mit weniger ausgeprägten Lernvoraussetzungen wirken, werden daher nicht ausgeschlossen; sie bieten eine Chance, da zu diesen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus Zugänge gefunden werden könnten (vgl. ebd.).

Konträr hierzu stehen Ansätze zur ‚Einfachen Sprache‘ oder ‚Leichten Sprache‘, die vor allem die Komplexitätsreduktion als Zugangsmöglichkeit zentral stellen. Um allen Lernenden einen Weg in die literarische Welt zu ermöglichen, sollte weniger mit dem Ausgangstext an sich, sondern vielmehr mit **sprachlich reduzierten Varianten des Stoffes** gearbeitet werden, um Verstehenshindernisse, die durch die sprachliche Komplexität eines Werkes entstehen, zu reduzieren. Insbesondere Schüler*innen mit weniger ausgeprägten Verstehensvoraussetzungen könnten hiervon profitieren, da ihnen so die Grundaussage einer Geschichte nicht verwehrt bleibe und sie positive Lektüreerlebnisse sammeln können (vgl. Bredel / Maaß 2016; Bock 2019; Becker 2020).

Medienübergreifende Konzepte nehmen indessen die Lernpotenziale vielfältiger Zugangsformen zum Erwerb literarischer Kompetenzen und literarischer Bildung in den Blick. Ausgehend von der Medienverbunddidaktik (vgl. Josting / Maiwald 2007; Kruse 2014a; 2014b) steht die Annahme zentral, dass Geschichten in allen Medienformen erzählt werden und anhand ihrer mediumsspezifischen Gestaltungsmerkmale unabhängig von anderen Rezeptionsfähigkeiten der Schüler*innen erschlossen werden können. Individuelle Vorerfahrungen können aufgegriffen und für die Anbahnung literarischen Verstehens genutzt werden, ohne dabei auf textuelle Vermittlungsformen angewiesen zu sein.

Unabhängig von den jeweiligen didaktischen Konzeptionen und den damit verbundenen pädagogischen Vorstellungen zum kindlichen Lernen ergeben sich aus den Ansätzen vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten, die sich auf unterschiedliche Bereiche der unterrichtlichen Gestaltung beziehen und in der Umsetzung des Projekts *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* aufgegriffen wurden.

2 — DIFFERENZIERUNGSMÖGLICHKEITEN IN INKLUSIVEN VERMITTLUNGSSETTINGS

Um Schüler*innen – auch unabhängig von einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf – in ihrem individuellen Lernfortschritt zu unterstützen und ein gemeinsames Arbeiten im Klassenverband ohne äußere Trennungsmaßnahmen zu realisieren, können die Lernstoffvermittlung und -planung differenziert werden. Für die Vermittlung literarischen Verstehens beziehen diese sich auf drei Bereiche: die Veränderung des **literarischen Gegenstands**, die Veränderung der gewählten **Unterrichtsmethode(n)** sowie die Veränderung der **Zielsetzung literarischen Lernens** (vgl. u.a. Boelmann / König 2020, 193; Boelmann / König 2021a, 139; s. Abb. 2).

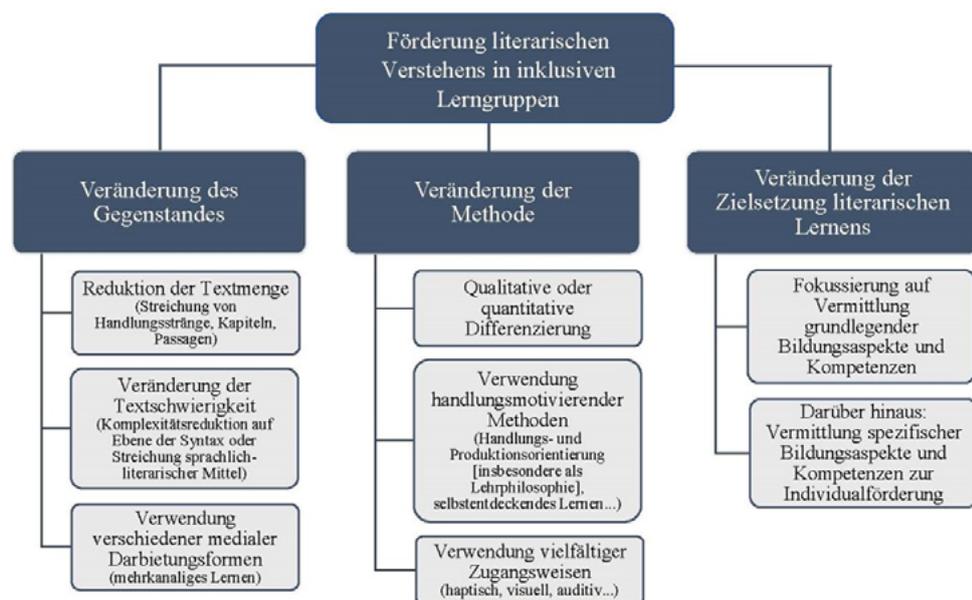


Abb. 2: Differenzierungsmöglichkeiten in inklusiven Lernsettings (eigene Abbildung, vgl. Boelmann / König 2020, 193; Boelmann / König 2021a, 139)

Der erste Bereich bezieht sich auf die Veränderung, Anpassung oder Adaption des **literarischen Gegenstandes**, anhand welchem literarische Verstehensprozesse erworben oder ausgebaut werden sollen. Alle Differenzierungsformen ermöglichen ein gemeinsames Arbeiten an derselben Geschichte.

Für Schüler*innen, die sich beispielsweise angesichts des *Umfangs einer Geschichte* überfordert zeigen, kann es verstehensförderlich sein, wenn sich diese nicht mit dem Gesamtwerk beschäftigen müssen, sondern lediglich einzelne Handlungsstränge, Kapitel oder Passagen rezipieren und andere für sie zusammengefasst werden. Im Sinne eines kompetenten Anderen werden sie so zu Expert*innen für spezifische

Teile des literarischen Gegenstands. Literarische Kompetenzen können im kleinen Rahmen erworben werden und gehen mit einem positiven Lern- und Lektüreerlebnis einher, ohne dass eine Lerngruppe mit unterschiedlichen Gegenständen arbeiten und damit eine externe, auch für Kinder erkennbare Differenzierung vorgenommen werden muss.

Während Möglichkeiten der Textreduktion eher einer quantitativen Differenzierung entsprechen, zielt die *Veränderung der Textschwierigkeit* (vgl. u.a. Frickel 2018; Winkler 2013; Rosebrock / Nix 2020) auf eine qualitative Differenzierung ab: Gegenstände, die als zu komplex für einzelne Lernende oder Lernendengruppen innerhalb eines Klassenverbandes eingeschätzt werden, können in ihrer Anforderungsstruktur verändert werden. So sind Streichungen auf syntaktischer Ebene ebenso denkbar wie die Reduktion spezifischer sprachlicher Mittel. Ansätze der ‚Leichten Sprache‘ oder ‚Einfachen Sprache‘ fallen u.a. unter diese Differenzierungsform (vgl. Bredel / Maaß 2016; Bock 2019; Becker 2020).

Darüber hinaus ist es ebenso möglich, Kindern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen unterschiedliche Medienformen für die Rezeption anzubieten. Diese können entweder im Sinne der intermedialen Lektüre (vgl. Kruse 2014a; 2014b) im gesamten Klassenverband zu einem multimodalen Lektüreerlebnis arrangiert werden oder lediglich für einzelne Lernende zur Verfügung stehen. Schüler*innen, die in einer spezifischen Rezeptionsform eingeschränkt sind, erhalten so dennoch einen Zugang zur gemeinsam erarbeiteten Geschichte und können dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der medialen Verarbeitung literarischer Erzeugnisse zu entdecken. Eine generelle Zuschreibung einzelner Medienformen zu Kindern mit spezifischen Lernvoraussetzungen sollte jedoch nicht vorgenommen, sondern die individuellen Lernpotenziale der verschiedenen Zugangsformen mitbedacht und die medialen Affinitäten der Schüler*innen angesichts ihrer Rezeptionsgewohnheiten berücksichtigt werden.

Der zweite Bereich umfasst **unterrichtsmethodische Differenzierungsmöglichkeiten** der schulischen Literaturvermittlung:

Ähnlich wie in anderen Fachdiskursen ist es möglich, auch die Aufgabenstellungen zur Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen sowohl *quantitativ als auch qualitativ* zu differenzieren. Während eine quantitative Differenzierung leistungsschwächeren Kindern mehr Zeit für die Bearbeitung von Kernaufgaben einräumt und leistungsstärkere Kinder durch vielfältige Aufgabensettings fördert, ermöglicht eine qualitative Differenzierung die Veränderung der Aufgabenkomplexität. Ähnlich wie bei den Differenzierungsmöglichkeiten zum literarischen Gegenstand zielt diese darauf ab, dass jedes Kind der Lerngruppe individuelle Lernfortschritte vollziehen kann, ohne dabei von anderen Schüler*innen separiert zu werden. Ein Austausch über die differenzierten Aufgaben kann anschließend sehr hilfreich sein, um Reflexionsprozesse anzustoßen oder aber Inhalte anhand der unterschiedlichen Zugangsformen anderer Kinder zu ergänzen

Darüber hinaus eignen sich insbesondere *handlungs- und produktionsorientierte Methoden* zum differenzierten Arbeiten, da unterschiedliche Herangehensweisen an einen literarischen Gegenstand gewählt oder durch die Lehrkraft angebahnt werden können. Schüler*innen setzen sich hier auf ihrem eigenen Niveau mit Aufgabenstellungen und Gestaltungsstrukturen des Literarischen auseinander, ergänzen sich dabei aber auch gegenseitig, sodass auch hier ein gemeinsames Arbeiten im Mittelpunkt steht (vgl. Haas 1984; 2015; Waldmann 1998).

Auch können *unterschiedliche Zugangsweisen zum Literarischen* mit diesen Methoden verbunden werden. So ist es möglich, nicht nur textuelle und schriftbasierte Formen bei der Auseinandersetzung in den Mittelpunkt zu stellen, sondern diese vor dem Hintergrund der kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszuwählen. Haptische, visuelle und auditive Reize können ebenso wie Schriftzeichen zur Förderung literarischen Verstehens herangezogen werden und unterstützen dabei u.a. die Imagination und die Auseinandersetzung mit beschriebenen Welten und Figuren.

Der dritte Bereich zielt auf **die Anpassung der Lernziele** auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ab: In heterogenen Lerngruppen ist es unabdinglich, die individuellen Lernstände der Kinder im Blick zu haben und vor diesem Hintergrund den Erwerb, Auf- und Ausbau fachspezifischer Fähigkeiten zu begleiten. Um allen Lernenden einen Zugang zum Literarischen zu ermöglichen, kann daher entweder der Aufbau grundlegender literarischer Kompetenzen und Bildungsaspekte zentral stehen oder aber die Setzung individueller Lernziele vorgenommen werden.

Der Aufbau *grundlegender literarischer Kompetenzen und Bildungsaspekte* nimmt den Zugang zum Literarischen in den Blick. Schüler*innen sollen anhand zentraler Rezeptions- und Analysetätigkeiten dazu befähigt werden, sich mit einem literarischen Gegenstand auseinanderzusetzen. Hierzu zählt u.a. der Aufbau des Verstehens von handlungstragenden und metastrukturellen Elementen, oder auch die Fähigkeit, in Abhängigkeit zum eigenen Verstehensprozess, Deutungsangebote aus lebensweltprägenden Geschichten abzuleiten (vgl. Boelmann / König 2021a). Die Befähigung der Schüler*innen zur Partizipation an der lebensweltlichen literarischen Kultur steht zentral.

Die Setzung *individueller Lernziele* fokussiert indessen nochmals stärker die aktuellen Lern- und Verstehensstände der Kinder. Vor dem Hintergrund einer genauen Lernstandsdiagnostik sollen die Fähigkeiten der Lernenden in ihrem Tempo schrittweise gefördert werden, um diese unabhängig von den Verstehensständen anderer Klassenkamerad*innen in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

Im Rahmen des Projekts ***Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling*** des ***Dileg-SL-Verbunds*** wurden verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der inklusiven Lerngruppen angewendet und in ein gemeinsames, für alle Kinder gleichermaßen lernförderliches Unterrichtssetting übertragen:

Vor dem Hintergrund der Medienverbunddidaktik und der intermedialen Lektüre (didaktisches Konzept: medienübergreifendes Arbeiten) wurde mit dem literarischen Gegenstand *Der Gruffelo* (Scheffler / Donaldson 1999) ein medienübergreifendes Unterrichtskonzept entwickelt, welches eine intermediale, schriftentlastete Rezep-

tion durch Bilderbuch, Hörspiel und Film ermöglichte und individuelle Rezeptionserfahrungen der Schüler*innen berücksichtigte. Das Arbeiten aller Kinder an einem gemeinsamen literarischen Gegenstand – unabhängig von ihren sonderpädagogischen Förderbedarfen – stand im Mittelpunkt; die individuelle Zugangsform wurde jedoch medial variiert. Darüber hinaus wurden die Aufgaben hinsichtlich ihrer unterrichtsmethodischen Präsentation und Realisierung differenziert: Alle Aufgaben wurden in digitalen Lernsettings mit Tablets bearbeitet, sodass die Kinder nicht nur auf schriftliche Formulierungen angewiesen waren, sondern sich die Aufgaben anhören und visuelle Stützsyste­me nutzen konnten. Ebenso wurde auf schriftliche Produktionen fast vollständig verzichtet. Die Schüler*innen hielten ihre Arbeitsstände und -ergebnisse in Videotagebüchern und Audioaufnahmen fest. Selbst entwickelte Geschichten wurden in Comics und Kurzfilmen umgesetzt. Getragen wurde das Setting von der gemeinsamen Zielsetzung des Aufbaus literarischer Grundkompetenzen in den Bereichen *Handlungsverstehen* und *Figurenverstehen* (vgl. Boelmann / König 2021a), die jedoch auf unterschiedliche Verstehensniveaus der Schüler*innen abzielten und damit die Lernstände der Kinder mitberücksichtigten.

Mithilfe dieses medienübergreifenden didaktischen Ansatzes und der verwendeten Differenzierungsvarianten war es Schüler*innen mit dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* möglich, ihre literarischen Kompetenzen auszubauen und ihren Verstehensprozess medial zu dokumentieren.

3 — MIT MEDIEN ZUM GESCHICHTENVERSTEHEN – ERGEBNISSE DES PROJEKTS DILEG-SL

3.1 — HINTERGRUND DES ENTWICKLUNGS- UND FORSCHUNGSPROJEKTS

Das Entwicklungsprojekt *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* wurde im Rahmen des bundesweiten Forscherverbunds *Digitales Lernen Grundschule* (gefördert durch die Deutsche Telekomstiftung) während des Schuljahres 2016/2017 an der Rosensteingrundschule in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt. Die Projekte des Verbunds zielten darauf ab, die Etablierung digitaler Medien an Grundschulen verschiedener Bundesländer unterrichtspraktisch und teilempirisch zu begleiten und Gelingensbedingungen wie Stolpersteine in unterschiedlichen Fachdisziplinen abzuleiten. Im Rahmen des Teilprojekts *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* stand die Förderung literarischen Verstehens von Drittklässler*innen mit digitalen Medien der baden-württembergischen Rosensteingrundschule im Mittelpunkt. Die Grundschule im nördlichen Stuttgarter Brennpunkt zeichnete sich durch eine äußerst heterogene Schüler*innenschaft aus; 97% der Lernenden verfügten über einen Migrationshintergrund, die Hälfte von ihnen hatte bereits Fluchterfahrungen sammeln müssen (vgl. Schenk 2017). Darüber hinaus wurden die Klassenverbände der Grundschule inklusiv unterrichtet, sodass Schüler*innen ohne Förderbedarfe mit Lernenden mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen zusammen unterrichtet und lediglich in einzelnen Förderstunden oder im Rahmen der Vorbereitungsklasse getrennt voneinander beschult wurden. Die Förderbedarfe lagen vornehmlich in den Bereichen *Lernen, soziale und emotionale Entwicklung* sowie *Sprache*.³

³ Angesichts der abweichenden Bezeichnungen für verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe zwischen den einzelnen Bundesländern sei für weiterführende Informationen zur Abgrenzung dieser auf die Seite des Kultusministeriums Baden-Württemberg verwiesen

Das Projekt wurde in zwei dritten Klassen über acht Wochen (sechzehn Unterrichtsstunden) hinweg durch studentische Lehrkräfte der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt. Diese entwickelten im Vorfeld gemeinsam mit der Projektleitung die Unterrichtsreihe anhand curricularer Lernziele des Faches Deutsch für dritte Klassen des Landes Baden-Württemberg: Zentral stand dabei die Vermittlung literarischen Verstehens anhand grundlegender Kompetenzen wie dem Handlungs- und dem Figurenverstehen, sowie die Anbahnung literarischer Eigenproduktionen anhand kindlicher Kenntnisse zum narrativen und dramaturgischen Aufbau von Geschichten (vgl. [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016a](#)). Vor dem Hintergrund der vielfältigen Lern- und Leistungsdispositionen der Lerngruppen wurde ein text- und schriftloses Lernsetting entwickelt, sodass die Schüler*innen nicht durch weniger ausgeprägte Lese- und schriftsprachliche Fähigkeiten in ihrem Erwerb literarischen Verstehens behindert werden sollten. Angesichts der hieraus resultierenden medialen Produktion der eigenen erdachten Geschichten wurden zusätzlich filmsprachliche Mittel als literarische Vermittlungstechniken in die Unterrichtsreihe aufgenommen:

	Themen und Dauer	Beschreibung
Block 1	Intermediale Lektüre (1 x 90 Minuten)	Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand des „Grüffelo“ Potenziale und Grenzen der verschiedenen Medienformen Text, Hörspiel und Film. Sie sammeln erste Erfahrungen bezüglich der für sie neuen Unterrichtsmedien (insbesondere im Umgang mit den iPads).
Block 2	Filmsprachliche Mittel (2 x 90 Minuten)	Die Schülerinnen und Schüler lernen ausgewählte filmsprachliche Mittel kennen und erproben deren Wirkung und Einsatzmöglichkeiten durch aktive Medienarbeit.
Block 3	Dramaturgie (2 x 90 Minuten)	Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über den dramaturgischen Aufbau von Geschichten und setzen diese aktiv um (beispielsweise in Form von Comics).
Block 4	Praktische Filmarbeit (3 x 90 Minuten)	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in Kleingruppen eigene Geschichten, erarbeiten deren filmische Umsetzung unter Berücksichtigung des bisher Erlernten und führen diese anschließend durch.
Block 5	Präsentation der Ergebnisse (1 x 90 Minuten)	Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und reflektieren das Projekt.

Abb. 3: Blöcke der schulpraktischen Umsetzung (eigene Abbildung, vgl. Boelmann / König 2021, 51)

Die Schüler*innen arbeiteten während der kompletten Unterrichtsreihe in inklusiv zusammengesetzten Teams gemeinsam an einem Tablet und den digitalen Aufgabensettings zur Förderung ihres literarischen Verstehensprozesses. Die Stunden wurden vollumfänglich mithilfe eines Kameraroboters videographiert, der zum einen das Klassengeschehen und zum anderen das konkrete Lehrer*innenhandeln dokumentierte. Darüber hinaus wurde das Arbeiten von zwei Kleingruppen mit separaten Schwanenhalskameras aufgezeichnet. Zur Auswertung und Analyse der angestoßenen Verstehensprozesse wurden die einzelnen Aufnahmen anschließend in ein *Vier-Perspektiven-Raster* (vgl. Boelmann / König / Rymeš 2019b) übertragen, sodass eine Betrachtung des Gesamtgeschehens und von Fokusstellen möglich wurde. Weiterhin dokumentierten die Schüler*innen ihre Arbeitsstände und Ergebnisse in Videotagebüchern, die ebenso gesichert und für die Analyse herangezogen werden konnten.

Ergänzt wurden diese um die Zwischenstände und finalen Versionen der Comic- sowie Filmproduktionen der Kinder, die als performative Akte ihrer literarischen Kompetenz qualitativ inhaltsanalytisch in Bezug auf die Verwendung filmsprachlicher sowie narrativ-dramaturgischer Mittel ausgewertet werden konnten.

3.2 — ERGEBNISSE DER LERNENDEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARFEN

Die Ergebnisse zum literarischen Verstehensprozess der beteiligten Schüler*innen beziehen sich auf alle Phasen der Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand: Zum einen konnte die Rezeption der Geschichte in Einzel- und Kleingruppenarbeiten beobachtet und anhand der Videographiedaten qualitativ inhaltsanalytisch kategoriegestützt ausgewertet werden; zum anderen konnten vielfältige Verarbeitungsformen des Verstandenen durch die Videographiedaten und den selbstentwickelten medialen Geschichtenumsetzungen tiefergehend qualitativ analysiert werden.

3.2.1 — MEDIAL GESTÜTZTE INTERAKTION ALS KATALYSATOR LITERARISCHEN VERSTEHENS (SCHWERPUNKT: REZEPTION UND MÜNDLICHE PRODUKTION)

Vor dem Hintergrund eines medienübergreifenden Ansatzes der gemeinsamen Literaturvermittlung ließ sich die Auseinandersetzung der Kinder mit einer Geschichte als Text, Hörspiel und Film genauer analysieren. Hierzu wurden insbesondere die videographierten Daten des ersten Unterrichtsblocks, sowie ergänzend die Bögen der teilnehmenden Beobachtung der entsprechenden Unterrichtsstunden ausgewertet, die während des gesamten Projekts zu allen Unterrichtsstunden angefertigt wurden (vgl. u.a. Boelmann / König 2021b, 57f.).

Im Rahmen des ersten Unterrichtsblocks setzten sich die Lernenden in inklusiv zusammengesetzten Teams intermedial mit dem Kinderbuch *Der Grüffelo* auseinander. Das Bilderbuch eignete sich nicht nur aufgrund des vorliegenden Medienverbunds für die Verwendung im Rahmen des Projekts; insbesondere die narrative Struktur des handlungslogisch überschaubaren, linearen Aufbaus sowie der klar voneinander abgrenzbaren Figuren erwiesen sich als für den Aufbau der literarischen Grundkompetenzen der Handlungsebene als geeignet. Grundlage für die unterrichtliche Umsetzung bildete die intermediale Lektüre (vgl. Kruse 2014a; 2014b), die hinsichtlich der verwendeten Unterrichtsmethoden und der Leerstellen (vgl. Iser 1976) der medialen Gratifikationen des *Grüffelo* für die Lerngruppen adaptiert wurde. Zunächst wurden den Schüler*innen in Form eines stummen Impulses Waldgeräusche präsentiert und ihr Vorwissen zum literarischen Setting Wald aktiviert. Nach einer anschließenden Austauschphase und einem erneuten genauen Zuhören, hörten die Kinder gemeinsam den Einstieg des Hörspiels an, setzten sich anschließend mit Passagen des Bilderbuchs auseinander und betrachteten das Aufeinandertreffen von Maus und Grüffelo im Animationsfilm. Der Rückweg der Maus durch den Wald wurde abwechselnd durch alle drei Medienformen gestaltet und durch Impulsfragen zu den jeweiligen Gestaltungsstrukturen angereichert.

Nach jeder medialen Darbietung hielten die Kinder ihre Erkenntnisse aus dem Gezeigten anhand von Leitfragen zum Handlungs- und Figurenverstehen in Form von Videotagebüchern fest. Diese wurden im Anschluss an den Unterrichtsblock mithilfe des Kategoriesystems BOLIVE-GS⁴ zur Bestimmung der Durchdringungstiefe des literarischen Verstehens genauer analysiert: Die Auswertung ergab, dass es insbesondere Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* leichter gelang, ihr Verstehen zu äußern, wenn die vorherige Rezeptionsphase ihrem präferierten Medium entsprach. Die entsprechenden Erfahrungsräume hinsichtlich literarischer und medialer Lektüregewohnheiten waren zu Projektbeginn in einem kurzen textentlasteten Begleitheft erfragt worden.



Abb. 4: Ausschnitt aus einem Videotagebuch - Ein Kind filmt, das andere erzählt.

Die meisten Kinder mit dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* wiesen eine Affinität zu interaktiv-visuellen Medienformen auf und konnten auch in diesem Bereich am besten ihre literarischen Verstehensprozesse artikulieren. Wenngleich anhand der Ergebnisse der Stichprobe des Projekts (N=48) keine validen empirischen Aussagen getroffen werden können, zeigen diese Ergebnisse einen ersten Zusammenhang zwischen medialer Affinität und literarischem Verstehensprozess, sodass zu vermuten ist, dass die Ausprägung literarischer Kompetenzen anhand eines für den Lernenden affinen Mediums leichter von statten gehen kann. Diesen Zusammenhang gilt es in weiterführenden Forschungsprojekten genauer zu untersuchen (vgl. MABEL-Projekt; Boelmann / König 2020-2022).

Darüber hinaus zeigte sich im Rahmen des ersten Unterrichtsblocks, dass die mediale Gestaltung der Rezeption und Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand als Katalysator für literarische Verstehensprozesse wirkte: Schüler*innen, die sich ansonsten mit schriftbasierten Settings schwertaten, wurden in die Lage ver-

⁴ Das Kategoriesystem BOLIVE-GS ist Teil des BOLIVE-Modells zum literarischen Verstehensprozess von Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen und Lernstandvoraussetzungen. Im Rahmen des Modells wird der literarische Verstehensprozess als an literarischen Gegenständen vollzogene Lernprozesse definiert, die durch literarische Bildung und literarische Kompetenzen beeinflusst und werden. Während literarische Bildungsaspekte vielfältige Zugangsformen, wie affektive Annäherungen, kognitive Durchdringungen, deklarative Wissensinhalte oder auch metakognitive Verarbeitungsvorgänge umfassen, beziehen sich die im Modell ausgewiesenen Grundkompetenzen auf die modellierbaren, skaliert messbaren und auf andere literarische Gegenstände übertragbaren Fähigkeiten der Schüler*innen – bspw. das Handlungs- oder Figurenverstehen. Um die Fähigkeiten diagnostizieren zu können, liegen für alle Grundkompetenzen empirisch abgesicherte Entwicklungsverläufe vor, die zeigen, wie die Durchdringungsprozesse der Lernenden zu einer bestimmten Grundkompetenz funktionieren. Anhand dieser Durchdringungsverläufe können Lehrkräfte schnell diagnostizieren, auf welchem Verstehensstand sich ein Kind befindet und was nächste Lernschritte sein können. Das Kategoriesystem BOLIVE-GS zeigt dabei die Verstehensverläufe von Grundschulkindern. Für das Projekt war dieses Kategoriesystem insbesondere deshalb geeignet, da es einen empirisch abgesicherten Überblick über die Kompetenzausprägungen der Schüler*innen lieferte und dabei konkrete Weiterarbeitsmöglichkeiten aufzeigte, die sich nicht nur auf einen printbasierten Unterricht beschränken, sondern unterschiedliche mediale Gratifikationen einbeziehen.

setzt, ihre literarischen Kompetenzen sowohl mündlich als auch in Interaktion mit anderen anzubringen. Dies wurde insbesondere bei der qualitativen Analyse der Videotagebücher deutlich. Exemplarisch sei im Folgenden eine Sequenz zur Mitte des ersten Unterrichtsblocks beschrieben:

Die Schüler*innen erhielten nach der Rezeption des ersten Teils des *Grüffelo* die Aufgabe, die bisherige Handlung in eigenen Worten nochmals zusammenzufassen und diese ihrem Gegenüber hinter der Tabletkamera zu erzählen (Bezugssystem: literarische Grundkompetenz – Handlungsverstehen, Niveau I). Das Videotagebuch eines Jungen mit sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* zeigt, wie dieser zunächst zu seinem Inklusionshelfer außerhalb des Bildes blickte und mit erkennbar enttäuschem Unterton sagte: „Das kann ich nicht.“ Seine Mitschülerin hinter der Kamera erwiderte daraufhin: „Doch, jetzt kannst Du das.“ Der Junge zögerte kurz, legte das Arbeitsblatt mit der schriftlichen Arbeitsanweisung weg und begann – zunächst stockend, mit zunehmender Videodauer jedoch immer sicherer – Teile des Gesehenen nachzuerzählen. Die Auswertung nach den Durchdringungsstufen des BOLIVE-GS Systems (vgl. Boelmann / König 2021a) ergab, dass der Junge durchaus in der Lage war, das handlungslogische Geschehen der Geschichte zusammenzufassen, Einzelelemente zu benennen und diese partiell in die richtige Reihenfolge bringen konnte (Durchdringungsstufe 2). Ähnliche Äußerungen fanden sich bei allen Kindern mit eingeschränkteren Lern- und Leistungsdispositionen, sofern diese in einem schriftbefreiten, medialen Setting arbeiten konnten.

3.2.2 — DIGITALE ARBEITSPHASEN ALS ANSTOSS LITERARISCHER ANSCHLUSSKOMMUNIKATION (SCHWERPUNKT: MÜNDLICHE PRODUKTION)

Neben der Analyse der medialen Auseinandersetzungen ermöglichte die Unterrichtsvideographie (vgl. Kürzinger / Pohlmann-Rother 2019; Boelmann / König / Rymeš 2019b) eine Analyse der Aushandlungsprozesse der Kinder untereinander in Interaktion mit einem literarischen Gegenstand (vgl. hierzu u.a. Charlton / Sutter 2007; Härle / Steinbrenner 2004). Als besonders auffällig erwiesen sich hierbei die Unterschiede der Kleingruppenarbeiten mit digitalem und analogem Material. Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* schien die Interaktion mit den digitalen Materialien deutlich leichter zu fallen als die Arbeit im Analogen, da sie hierbei von der Rolle des passiven Zuschauenden in die Rolle des aktiv am Gespräch Beteiligten wechselten. Auch hier sei exemplarisch eine videographierte Gruppenarbeit der Kinder beschrieben:

Die Lernenden erhielten im Rahmen des ersten Unterrichtsblocks die Aufgabe, in inklusiv zusammengesetzten Kleingruppen den Weg der Maus durch den Wald nachzuvollziehen, um ihr handlungslogisches Verstehen in einer interaktiv kommunikativen Situation zu festigen (Bezugssystem: literarische Grundkompetenz – Handlungsverstehen, Niveau II). Hierzu sollten sie auf dem Tablet einzelne Filmausschnitte des Animationsfilms auf einem vorbereiteten digitalen Weg in die richtige Reihenfolge – bestehend aus dem Treffen der Maus mit Fuchs, Eule, Schlange und Grüffelo – bringen. Die Filmausschnitte dauerten wenige Sekunden, konnten von den Kindern

jedoch so oft sie wollten angeschaut werden. Die Unterrichtsvideographie einer Fokusgruppe zeigte das interaktive Potenzial digitalen Arbeitens für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen besonders deutlich:

Ein Gruppenmitglied ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nahm das Tablet von seiner Klassenkameradin entgegen und ordnete das Treffen zwischen Maus und Schlange an den Anfang der Geschichte – ein typischer Fehler, wenn der Fokus des Geschichtenverstehens nicht auf dem Hinweg, sondern auf dem Rückweg der Maus durch den Wald liegt. Der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf widersprach daraufhin, schien aber nicht die richtigen Worte zu finden, um den gemachten Fehler genau beschreiben zu können. Daraufhin nahm er das Tablet an sich, schaute sich den Ausschnitt zwischen Maus und Schlange nochmal an und zog abschließend die Filmsequenz, begleitet von dem Wort „Da!“, an die richtige Stelle. Seine Mitschüler*innen schienen hierdurch zu verstehen, dass es zuvor einen Fehler gegeben hatte und diskutierten anschließend mit allen Gruppenmitgliedern, wie es dazu kommen konnte. Ohne das nochmalige Anschauen der Filmsequenz wäre es dem Jungen mit diagnostiziertem Förderbedarf wahrscheinlich nicht gelungen, den Fehler zu verdeutlichen und die Aufgabe für alle Kinder korrekt zu lösen. Vielmehr konnte durch die digitale Lernumgebung ein Gespräch initiiert, und die handlungslogische Struktur von Hin- und Rückweg diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Sequenz wurden alle videographierten Aushandlungsprozesse der inklusiv zusammengesetzten Lerntandems während unterschiedlicher Unterrichtssituationen gesichtet, transkribiert und anschließend qualitativ inhaltsanalytisch in Bezug auf die anschlusskommunikativen Fähigkeiten der Kinder und das vorliegende Abstraktionsniveau untersucht (vgl. König 2018, 120; s. Abb. 5).

Systematisierung anschlusskommunikativer Prozesse				
Gesprächs- verhalten (gesprächs- orientiert)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	assoziativ	monologisch unvollständig	monologisch vollständig	dialogisch vollständig
		Abstraktionsniveau des Gesprächsinhalts		
		nennen	abstrahieren	reflektieren
Gesprächs- verhalten (inhaltsorientiert)	reproduzierend			
	reorganisierend			
	analytisch-abwägend			

Abb. 5: Systematisierung literarischer Anschlusskommunikation zur Analyse der Aushandlungsprozesse (eigene Abbildung, vgl. König 2018, 120)

Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass sich der digitale Umgang mit kompetenzförderlichem Material insbesondere auf die Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarfen auswirkte. Während sich die Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf *Lernen* in analogen Aufgabensettings überwiegend assoziativ äußerten, konnten sie in Phasen mit digital-gestütztem Material bereits dialogische Passagen formulieren und auf das Gesagte ihrer Klassenkamerad*innen eingehen. Auch gelang es ihnen, ihre zuvor ausschließlich reproduzierenden Aussagen zum Handlungsgeschehen und den literarischen Figuren aus den analogen Arbeitsphasen in analytisch-abwägende Äußerungen zu überführen, in denen sie Alternativen benannten und sich teilweise sogar bereits auf eine Deutung festlegen konnten (vgl.

König 2018, 128). Vor allem die Interaktionsmöglichkeiten mit dem digitalen Material fungierten dabei als kommunikatives Stützsysteem, da die Kinder bei Unsicherheiten immer wieder auf dieses zurückgriffen und bspw. durch Vergrößern und Verkleinern Hinweise entdeckten, die ihnen in ihren Argumentationen hilfreich erschienen (vgl. ebd.).

3.2.3 — COMICS UND FILME ALS PRODUKTE LITERARISCHER KOMPETENZEN (SCHWERPUNKT: MEDIALE PRODUKTION)

Ergänzend zu der Analyse anschlusskommunikativer Gruppeninteraktionen wurden die von den Kindern entwickelten Geschichten hinsichtlich der Anwendung literarischer Kompetenzen (vgl. Boelmann / König 2021a) ausgewertet. Im Rahmen des dritten und vierten Unterrichtsblocks erhielten die Schüler*innen die Aufgabe, sich gemeinsam in einer Kleingruppe eine Geschichte auszudenken und diese medial umzusetzen. Im dritten Unterrichtsblock sollten sie hierzu einen Comic mithilfe der [App ComicLife 3](#) erstellen. Im vierten Unterrichtsblock sollte auf diese Geschichte aufgebaut und ein Kurzfilm produziert werden. Hierzu nutzten die Lernenden die App [iMovie-Trailer](#), die den Filmschnitt bereits vorgab, sodass die Kinder nur ein vorgegebenes Raster füllen mussten und sich so auf den narrativen und dramaturgischen Inhalt ihrer Geschichte konzentrieren konnten.

Für die Entwicklung ihrer Geschichte sollte insbesondere auf zuvor thematisierte dramaturgische Elemente geachtet werden (Etablierung eines Höhepunkts; grundlegender dramaturgischer Aufbau durch Einleitung – Hauptteil – Schluss). Bei den foto- und videographischen Umsetzungen sollten die Kinder zusätzlich auf die in Block Zwei vermittelten filmsprachlichen Elemente (Perspektiven: Normal-, Frosch- und Vogelperspektive; Einstellungsgröße: Totale, Halbtotale, Nah, Detail) und ihre Wirkung achten und diese möglichst passend zur gezeigten Szene auswählen. Die Schüler*innen wurden so vor die Aufgabe gestellt, ihre in Block Eins erworbenen literarischen Kompetenzen selbstständig anzuwenden und eine hinsichtlich vorgegebener Gestaltungskriterien passende Geschichte zu entwickeln und anschließend gemeinsam umzusetzen. Hierzu wurden die Gruppen wieder inklusiv zusammengesetzt und durch jeweils eine studentische Lehrkraft unterstützt, die aber – wie die videographischen Daten zeigten – überwiegend für formale Fragen von den Kindern herangezogen wurde.

Um die Anwendung literarischer Kompetenz in diesem Setting genauer zu untersuchen, wurden die produzierten Comics und Filme im Anschluss an die jeweilige Durchführung sowohl qualitativ inhaltsanalytisch nach Plausibilitätskategorien wie auch quantifizierend (vgl. Mayring 2016; Kuckartz 2012) analysiert (vgl. [Boelmann / König / Rymeš 2017, 4f.](#)). Hierbei wurde sowohl der narrative und dramaturgische Aufbau der Geschichte sowie die verwendeten filmsprachlichen Mittel ausgewertet und hinsichtlich ihrer Passung zueinander eingeordnet. Darüber hinaus wurde der Entstehungsprozess der jeweiligen Erzeugnisse videographiert und mit den Produkten in Beziehung gesetzt (s. Abb. 6).

gabensettings befördern literarische Anschlusskommunikation; alternative Produktionsformen wie mediale Umsetzungen einer erdachten Geschichte verdeutlichen das Verstandene von Kindern mit diagnostizierten Förderbedarfen besser als schriftbasierte Dokumentationen. Hierfür müssen Lehrkräfte jedoch ihre Schüler*innen und ihre individuellen Lernvoraussetzungen gut im Blick haben, um entsprechende Angebote unter gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen durchführen zu können. Insbesondere letzteres verhindert oftmals noch den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit wie ohne diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe. Darüber hinaus bedarf es weiterer literatur- und mediendidaktischer Forschungsarbeit, um die Potenziale und Herausforderungen eines medial gestützten Literaturunterrichts in heterogenen Lerngruppen herauszuarbeiten und kognitiv aktivierende und damit verstehensförderliche Unterrichtssettings zu entwickeln sowie Lehrkräfte in ihrer kindorientierten Arbeit zu unterstützen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

FILM

— **Der Grüffelo. GB / D 2009.** R.: Lang, Max / Schuh, Jakob.

HÖRSPIEL

— **EdelKids (2011):** Der Grüffelo: Das Original-Hörspiel zum Film.

LITERATUR

— **Donaldson, Julia / Scheffler, Andreas (1999):** Der Grüffelo. Weinheim: Beltz.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2016):** *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Abraham, Ulf / Knopf, Julia (2013):** *Deutsch. Didaktik für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

— **Becker, Maria (2020):** LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder und Jugendliche. In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven.* Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 279-298. — **Bock, Bettina (2019):** „Leichte Sprache“ – kein Regelwerk. *Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt.* Berlin: Frank & Timme. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2020):** Die Wolkenvölker im Deutschunterricht. Einsatzmöglichkeiten intermedialen literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven.* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 183-200. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021a):** *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021b):** „Mehr als nur wischen“ – Literarisches Lernen im digitalisierten Grundschulunterricht. In: Frederking, Volker (Hg.): *Digitales Lernen Grundschule. Fachdidaktische Ergebnisse eines Forscherverbundes.* Münster: Waxmann, 45-70. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa / Rymeš, Robert (2017):** Lernsettings der schulischen Medienpraxis. Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, H. 19. <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/353> [01.09.2021]. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa / Rymeš, Robert (2019a):** Actioncams und Kameraroboter: Ein mobiles Konzept zur technischen Umsetzung von Unterrichtsvideografie. In: Junge, Thorsten / Niesyto, Horst (Hg.): *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung.* München: kopaed, 195-206. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa / Rymeš, Robert (2019b):** Vom Storyboard zum eigenen Film. Schul- und Hochschulpädagogische Erfahrungen aus dem Teilprojekt „Digital Storytelling und intermediales Geschichtenverstehen“. In: Junge, Thorsten / Niesyto, Horst (Hg.): *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung.* München: kopaed, 43-56. — **Bredel, Ursula / Maaß, Christiane (2006):** *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis.* Berlin: Duden-Verlag. — **Büker, Petra (2006):** Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv, 120-133. — **Charlton, Michael / Sutter, Tillman (2007):** *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte.* Bielefeld: transcript. — **Frickel, Daniela (2018):** Textpassung. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik.* Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 185-201. — **Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (Hg.) (2016):** *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma.* Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. — **Frickel, Daniela et al. (Hg.) (2020):** *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven.* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag. — **Gailberger, Steffen (2019):** Literarisches Lesen – Literarisches Hören – Literarisches Erleben. Über Grenzen ästhetischer Erfahrungen in einem lesebezogenen Literaturunterricht und Chancen ihrer Überwindung mithilfe auditiver Medien. In: Schenk, Klaus / Zeisberger, Ingold (Hg.): *Literarisches Hören. Geschichte, Vermittlung, Praxis.* Kiel: Ludwig, 142-184. — **Haas, Gerhard (1984/2015):** *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe.* Seelze: Klett Kallmeyer. — **Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004):** *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Hennies, Johannes / Ritter, Michael (2014):** *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.* Stuttgart: Fillibach. — **Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (2019) (Hg.):** *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion.* Weinheim u.a.:

Beltz. — **Iser, Wolfgang (1976)**: *Der Akt des Lesens*. München: Fink. — **Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hg.) (2007)**: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed. — **König, Lisa (2018)**: Lass uns das zusammen machen! Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: Fereidooni, Karim / Kraus, Katharina / Hein, Kerstin (Hg.): *Schule gemeinsam gestalten. Band 2. Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, 117-132. — **Kruse, Iris (2014a)**: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Dettmar, Ute et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten: Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 179-198. — **Kruse, Iris (2014b)**: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*, H. 1, 1-30. — **Kruse, Iris (2016)**: Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 171-192. — **Kuckartz, Udo (2012)**: *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a. Beltz. — **Kürzinger, Anja / Pohlmann-Rother, Sanna (2019)**: Die videogestützte Evaluation im Projekt dileg-SL. Leitfragen, Ergebnisse und Perspektiven für die Grundschullehrerbildung. In: Junge, Thorsten / Niesyto, Horst (Hg.): *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung*. München: kopaed, 263-276. — **Mayring, Philipp (2016)**: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a)**: *Bildungsplan des Faches Deutsch des Landes Baden-Württemberg*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D> [01.09.2021]. — **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b)**: *SBBZ Förderschwerpunkt Lernen*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/4554235> [01.09.2021]. — **Mitterer, Nicola (2016)**: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript. — **Naugk, Nadine et al. (2016)**: *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Odendahl, Johannes (2018)**: *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang Verlag. — **Olsen, Ralph (2020)**: „Aber ist denn die Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“ Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In: Frickel, Daniel et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag. — **Pompe, Anja (2016)**: *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Riegert, Judith / Thäle, Angelika (2014)**: Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen. In: Hennies, Johannes / Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 195-208. — **Ritter, Michael (2019)**: *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2020)**: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Schenk, Arnfried (2017)**: Hier geht keiner ohne Abschluss. <http://www.zeit.de/2017/34/rosensteinschule-stuttgart-fluechtlinge-integration> [01.09.2021]. — **Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2015)**: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Aspekte literarischen Lernens. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Spinner, Kaspar H. (2007)**: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: AG Jugendliteratur und Medien (Hg.): *kj&m. Literarisches Lernen in der Grundschule*, H.3 (2006), 3-10. — **Spinner, Kaspar H. / Pompe, Anja / Ossner, Jakob (2016)**: *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **von Brand, Tilman (2016)**: Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen. Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 89-102. — **Waldmann, Günter (1998)**: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriß einer produktiven Hermeneutik; Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Winkler, Iris (2013)**: „Ich finde den Text schwierig...“ Textschwierigkeit als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermerkmalen. In: Boelmann, Jan M. / Frickel, Daniela (Hg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 395-412. — **Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009)**: *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. Lisa König ist akademische Mitarbeiterin für Literatur- und Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet u.a. das Zentrum für didaktische Computerspiel-forschung. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Untersuchung literarischer und interaktiv medialer Lernprozesse sowie der empirischen Bildungsforschung.