

GESCHICHTENVERSTEHEN INTERAKTIV POTENZIALE INTERAKTIONSBASIERTER LITERATUR- REZEPTION IN INKLUSIVEN LERNGRUPPEN

Lisa König

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

ABSTRACT

Der Einsatz von Games in inklusiven Bildungskontexten gilt als weitestgehend unerforscht, dabei bieten sie als interaktive Medienformen vielfältige Potenziale, um beispielsweise literarische Verstehensprozesse anzubahnen und literarische Kompetenzausprägungen bei Lernenden mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen zu ermöglichen. Im Rahmen des Beitrags werden folglich Ergebnisse des Projekts „Potenziale interaktionsbasierter Rezeption“ (kurz: PinbaR) vorgestellt, in welchem das Handlungsverstehen von Primarstufenschüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen* in einem print- und einem spielorientierten Setting genauer untersucht und Erkenntnisse hinsichtlich der Verwendung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien gewonnen werden konnten.

SCHLAGWÖRTER

INTERAKTIVE MEDIEN — LITERARISCHES VERSTEHEN — GAMES — INKLUSION
PRIMARSTUFE

**UNDERSTANDING STORIES INTERACTIVELY
POTENTIALS OF INTERACTION-BASED LITERATURE
RECEPTION IN INCLUSIVE LEARNING GROUPS**

ABSTRACT (ENGLISH)

The use of games in inclusive educational contexts is largely unexplored, yet as interactive media they offer a wide range of potential, for example to initiate literary comprehension processes and enable the development of literary competences in learners with diagnosed special educational needs. This article presents the results of the project "Potentials of interaction-based reception" (PinbaR for short), in which the comprehension of primary school pupils with special educational needs for learning in a print-orientated and a game-orientated setting was examined in more detail and findings regarding the use of cognitive and metacognitive learning strategies were obtained.

KEYWORDS

— INTERACTIVE MEDIA — LITERARY COMPREHENSION — GAMES — INCLUSION
— PRIMARY EDUCATION

1 — HINFÜHRUNG

Schüler*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen benötigen sowohl im Rahmen inklusiver Vermittlungssettings des Regelunterrichts als auch in speziellen Lerngruppen, u.a. an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, besondere Unterstützung bei der Anbahnung von Verstehensprozessen – und das über die Grenzen von Fachbereichen hinaus (vgl. Feuser 2018, 115; Hackbarth / Martens 2018, 191; Biewer / Schütz 2022, 127). Im deutschdidaktischen Diskurs wurden daher spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 – und verstärkt in den letzten zehn Jahren – Konzepte entwickelt, wie ein auf die Lern- und Leistungsdispositionen der Schüler*innen ausgerichteter und die Diversität von Kindern wahr- und ernstnehmender Deutschunterricht umgesetzt werden könnte; bezüglich des Literaturunterrichts wurden Ziele für das gemeinsame Unterrichten in inklusiven Lerngruppen bestimmt (vgl. u.a. Wiprächtiger-Geppert 2009; von Brand 2016), die Auswahl literarischer Gegenstände diskutiert (vgl. u.a. Frickel / Kagelmann 2016; Frickel et al. 2020; Hochstadt / Olsen 2019) und Differenzierungsmaßnahmen vorgestellt, die vor dem Hintergrund eines weiten Heterogenitätsbegriffs (vgl. u.a. Reich 2012; Prengel 1993) in inklusiven Settings adaptiv herangezogen werden könnten (vgl. u.a. von Brand 2016 bzw. in überarbeiteter Form von Brand / Brandl 2017; Boelmann / König 2020). Dabei spielt sowohl in einflussreichen Werken der letzten Jahre (vgl. Hennies / Ritter 2014; Pompe 2016; Frickel / Kagelmann 2016; Naugk et al. 2016) als auch in jüngeren Auseinandersetzungen der Literaturdidaktik (vgl. u.a. Frickel et al. 2020; Dannecker / Kónya-Jobs 2021) der Einsatz digitaler Medien, unabhängig von deren medialer Realisierung, zur Ermöglichung von kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe aller Lernenden eine zentrale Rolle.

Ein genauerer Blick in die empirische Forschungslandschaft zur Anbahnung literarischen Verstehens in inklusiven Lerngruppen, hier insbesondere durch digitale Medien, erweist sich jedoch noch heute – trotz der wiederholt betonten Bedeutsamkeit – als unsystematisch (vgl. Schiefele 2018, 3; Müller 2019, 424; Dannecker / Kónya-Jobs 2021, 4; Frickel et al. 2020, 10; Boelmann / König 2021, 132). Oftmals wird Inklusion eher im Rahmen didaktischer Implikationen mitgedacht oder als gemeinsame Querschnittsaufgabe, u.a. in der Lehrkräftebildung, fokussiert (vgl. Schüller / Bulizek / Fiedler 2021; Beier / Czaja 2023) statt als konkrete Ausgangsgröße empirischer Projekte herangezogen; neuste Sammelwerke zum inklusiven Lernen sparen das Themenfeld sogar gänzlich aus (vgl. u.a. Diehl / Hartke / Mahlau 2020; Rott / Farkas 2022). Dabei bieten gerade digitale Medien, und insbesondere Games als interaktionsorientierte Narrationen, aufgrund ihrer gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen vielfältige Potenziale (vgl. u.a. König 2023a; Boelmann / König 2022; Schöffmann 2021; Emmersberger 2020) oder als didaktischer Überblick Boelmann / König / Stechel 2022), um einen Literaturunterricht für alle Schüler*innen – unabhängig von Lern- und Leistungsdispositionen oder aber eben sonderpädagogischen Förderbedarfen – zu ermöglichen (vgl. u.a. Games im Kontext kultureller Teilhabe Biermann / Fromme / Kiefer 2023; Möhlen 2021).

Dieses Desiderat aufgreifend werden im Rahmen des folgenden Beitrags daher Ergebnisse des Projekts „Potenziale interaktionsbasierter Rezeption“ vorgestellt, in

dem die lernförderlichen Strukturen interaktiver Erzählungen – konkreter von narrativen Games am Beispiel des Puzzleadventures *Storyteller* (Annapurna Interactive 2023) – für die Ausprägung literarischer Verstehensprozesse von Kindern mit dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernen*¹ qualitativ untersucht wurden. Zentral stand hierbei die Analyse der literarischen Grundkompetenz „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Referenzsystem: BOLIVE-Modell, Boelmann / König 2021a, hier und im folgenden Handlungsverstehen) in einem spielorientierten und einem printbasierten Setting, sowie die verwendeten Erschließungsformen der Schüler*innen während videografiertener Explorationsrunden (Orientierung an der Verwendung von Lernstrategien nach Mandl / Friedrich 2006). Um die Ergebnisse des Projekts im aktuellen Diskurs zu verorten, werden im Folgenden die theoretischen Grundlagen zum lernförderlichen Einsatz von Games in inklusiven Settings der Literatur- und Mediendidaktik vorgestellt und anschließend das Projekt in seiner Anlage und zentralen Erkenntnissen erläutert.

2 — DADDELND LITERATUR VERSTEHEN – GAMES IN INKLUSIVEN BILDUNGSKONTEXTEN

Der lernförderliche Einsatz von Games im inklusiven Literaturunterricht gilt sowohl im nationalen wie auch im internationalen Forschungsdiskurs als weitestgehend un- bzw. mindestens untererforscht: Im deutschsprachigen Raum standen in den letzten Jahren vermehrt andere geschichtenerzählende Gegenstände im Mittelpunkt der Diskussion, sodass die Arbeit mit Text-Bild-Verbänden (vgl. bereits frühzeitig Hoffmann / Naujok 2014; Kümmerling-Meibauer / Pompe 2016 oder aber aktuell Granzow 2020; Leiß 2020), Filmen (vgl. u.a. Bosse 2016; Herz 2016; Vach 2016; Kurwinkel 2020), szenischen Spielformen (u.a. Mayer 2020) oder entsprechenden Vereinfachungstendenzen von Ganzschriften (vgl. hierzu die Diskussionen zum Themenfeld *Einfache* bzw. *Leichte Sprache im Literaturunterricht* u.a. in Bredel / Maaß 2016; Bock 2019; Becker 2020) bereits an vielfältigen Stellen beleuchtet wurde (vgl. hierzu u.a. als Überblick zum Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur in sonderpädagogischen Kontexten Fricke / Kagelmann 2019). Die Untersuchung von Games zu inklusionsorientierten Zwecken fand vermehrt unter medienpädagogischen Perspektiven zu kulturellen Zwecken statt (vgl. u.a. exemplarisch Mittlböck 2020; Möhlen et al. 2021),² eine entsprechende literaturdidaktische Aufarbeitung fehlt bislang, wenn gleich sich vor dem Hintergrund der aktuellen Modellierungen literarischer Lernprozesse in inklusiven Lerngruppen zahlreiche Anknüpfungspunkte ergeben (vgl. u.a. die Anschlussfähigkeit von Games im Rahmen der inklusiven Orientierung der Medienverbunddidaktik nach Kruse 2016, als inhaltliche Differenzierungsdimension nach von Brand / Brandl 2017 [ursprünglich von Brand 2016, 93], als handlungsorien-

¹ Die im Beitrag benannten Förderschwerpunkte beziehen sich auf die Klassifikation sonderpädagogischer Förderbedarfe des Bundeslands Baden-Württemberg. Für weiterführende Informationen vgl. die Informationen zur Klassifizierung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/sonderpaedagogische-bildung/sonderpaedagogische-bildungs-und-beratungszentren> [21.10.2024].

² Eines der bekanntesten und auch wirkmächtigsten Projekte im deutschsprachigen Raum stellt die Initiative Gaming ohne Grenzen e.V. dar. Der gemeinnützige Verein setzt sich für eine barrierefreie Spielbranche ein und stellt die Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigung bei der Entwicklung und Spielbarkeit von Games zentral. Aus medienpädagogischer Perspektive nimmt das Projekt eine Leuchtturmposition gesellschaftlicher Auseinandersetzung von Games und Inklusion ein; ein empirischer Fokus liegt – verständlicherweise – jedoch nicht vor. Für weiterführende Informationen siehe: <https://www.gaming-ohne-grenzen.de/> [21.10.2024].

tierter Gegenstandsbereich nach von Brand 2019, als mediale Darbietungsform zur Gegenstandsangepassung nach Boelmann / König 2020, 193; als methodische Brückenfunktion nach Friebel / Wesenmeyer 2022 zur Herstellung einer Text-Leser*innen-Passung nach Frickel 2020 oder aber als elementarisierte Zugänglichkeit zu Literatur nach Rabe / Ritter 2023).

Der Blick in den internationalen Forschungsdiskurs zeigt ein ähnliches Bild: Chaidi und Drigas (2022) oder auch Durkin et al. (2015) arbeiten zwar Querbezüge zwischen Games und inklusiven Settings – interessanterweise unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte – heraus, doch verbleiben diese – ähnlich wie die Analysen von Hersh und Leporini (2018), Papanastasiou, Drigas und Skianis (2022) oder Xinogalos und Tsikinas (2019) in Bezug auf serious games – auf der Ebene theoretischer Überlegungen. Empirische Untersuchungen finden lediglich im Rahmen kleinerer Einzelprojekten statt und fokussieren u.a. die gamebasierte Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Hanghøj / Lieberoth / Misfeldt 2018 [Großbritannien]; Stone / Mills / Sagers 2019 [Australien]), mathematischer Vorläuferfähigkeiten (vgl. Ke / Abras 2012 [Großbritannien]), Lesekompetenzen (vgl. Charlton / Williams / McLaughlin 2005 [USA]), motorischen und kognitiven Grundfähigkeiten (vgl. Lee 2012 [USA]; Kourakli et al. 2017 [Griechenland]) und der Sprachbildung (vgl. Stankova / Ivanova / Kamenski 2018 [Bulgarien]).

Dieses Desiderat erweist sich insbesondere aus sonderpädagogischer Perspektive als herausforderungsreich, da vor allem im Rahmen der lernbereichsbezogenen Forschungsdiskurse der Sonderpädagogik die Möglichkeiten von digitalen und interaktionsbasierten Medien zur Anbahnung grundlegender Verstehensprozesse von Schüler*innen mit Förderbedarfen betont werden (vgl. u.a. exemplarisch Haider / Schmeinck 2022; Werning 2022 oder aber grundlegend zum Fachbereich *Lernen* Rauh 2007): So beschreiben Wilhelm und Walther (2022) im Kontext schulischer Medienbildung bspw. verschiedene Varianten, wie Lernwiderstände – vor allem bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Fachbereich *Lernen* – durch den Einsatz digitaler Medien in inklusiven Settings überwunden werden können und betonen dabei insbesondere die alternative Zugänglichkeit, die Medien zu dargestellten Themen ermöglichen (vgl. ebd. 112f. in Rückbezug auf Wilhelm / Walther 2019).³ Ähnliche Argumentationen finden sich in beinahe allen gängigen Einführungswerken der Sonderpädagogik, wie beispielsweise bei Helmlich (2022), der die Potenziale von interaktiven Medien im Sinne der Didaktik des handelnden Unterrichts Barbara Rohrs für entsprechende Lernende herausarbeitet (vgl. ebd., 160) oder bei Quanten (2022), die unter Zuhilfenahme von Ansätzen der cognitive load theory (vgl. Sweller / Ayres / Kalyuga 2012) und dem Modell multimedialen Lernens (vgl. Mayer 2014) verstehensunterstützende Konsequenzen des Einsatzes digitaler Medien für inklusives Lernen ableitet. Doch auch hier fehlen empirische Forschungsprojekte zur konkreten Umsetzung und lernförderlichen Entwicklung von digitalen und interaktiven Medien: So arbeiten Mertens et al. in ihrer Metastudie aus dem Jahr 2022 zum Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven – vornehmlich gemeinsamen Vermittlungskontexten von Kindern mit und ohne sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen – und ausschließlich auf sonderpädagogische Lernkontexte ausgerichteten Bildungsangeboten heraus, dass zwischen den Jahren 2012 und

³ Der Einsatz von Games wird im Rahmen der Darstellungen nicht als eigener Punkt aufgeführt, was aber an der medienpädagogischen und weniger literaturdidaktischen und damit narrativ-orientierten Perspektive liegt.

2019 lediglich 19 Projekte durchgeführt wurden, die eine entsprechende Schwerpunktsetzung vornahmen. Während bereits die geringe Studienlage zu den skizzierten Schwerpunkten auffällig ist, verschärft die inhaltliche Betrachtung der Projekte die Lage nur noch: Lediglich die Hälfte der Projekte verfolgte einen inklusions- und integrationsorientierten Ansatz; die andere Hälfte nahm separationsorientierte Verfahren in den Blick (vgl. ebd., 37 ff.); literaturdidaktische Schwerpunkte fanden sich in keinem der Projekte. Die Autor*innen kommen angesichts der Studienlage zu dem Schluss:

Die Forschungslage im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht – insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie im Kontext von Inklusion und Teilhabe – ist insofern weiterhin als unübersichtlich einzustufen. (Mertens et al. 2022, 29)

Eine auf die lernförderliche Wirkungsweise ausgerichtete Untersuchung der Potenziale von interaktiven Medien im Allgemeinen und Games im Speziellen erweist sich folglich insbesondere vor dem Hintergrund der alternativen Zugänglichkeit zu fachspezifischen Themenbereichen als zwingend notwendig. Insbesondere geschichtenerzählende Games ermöglichen aufgrund ihrer gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen eine Auseinandersetzung mit Grundlagen des Narrativen für alle Kinder, insbesondere durch die Möglichkeiten des Interaktiven und der damit verbundenen Multimodalität:

— **Games erzählen Geschichten:** Unter Verwendung eines weiten Textbegriffs gilt es im Rahmen literatur- und mediendidaktischer Forschung unlängst als Konsens, dass Games – so lange sie eine narrative Grundstruktur aufweisen – zu den geschichtenerzählenden Medien gehören und folglich unter Berücksichtigung der jeweiligen narrativen und ludischen Struktur zur Anbahnung literarischen Verstehens genutzt werden können (vgl. u.a. König 2023c; Boelmann 2020; Emmersberger 2020; Düerkop 2020; Werther 2019; Boelmann 2015; Engels 2014). Dies gilt für alle Rezipierenden, unabhängig von ihren individuellen Lern- und Leistungsdispositionen.

— **Games erzählen ihre Geschichten multimodal und bieten damit unterschiedliche Zeichensysteme zur Erschließung an:** Die in Games präsentierten Geschichten werden – ähnlich wie in anderen Zeichenverbänden – anhand eines Zeichengeflechts präsentiert, das zumeist aus audiovisuellen und textuellen Elementen besteht und durch Interaktionsmöglichkeiten angereichert wird (vgl. als exemplarische Modellierung König 2022). Für Schüler*innen, die noch am Beginn ihres literarischen Verstehensprozesses stehen – wovon bei Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen insbesondere in der Primarstufe ausgegangen werden kann – bietet sich im Sinne multimodalen Lernens (vgl. Mayer 2014) daher die Möglichkeit, unterschiedliche Zeichensysteme für die Rezeption zu nutzen und bspw. bei Nicht-Verstehen des einen Elements durch ein anderes unterstützt zu werden. Konkret bedeutet dies, dass Schüler*innen beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit einem narrativen Computerspiel neben den textuellen Elementen einer Erzählung, auch auf audiovisuelle, auditive und interaktive Zeichensysteme zurückgreifen können, um die Ge-

schichte zu entschlüsseln. Sie sind während der Rezeption nicht darauf angewiesen, die Informationen zu erlesen, sondern können zuhören, zusehen und selbst handeln, wodurch Handlungslogiken erschlossen, Figurenmerkmale erfasst und sprachliche Phänomene wahrgenommen werden können. So lange entsprechende Zeichensysteme nicht überfrachtend, sondern kognitiv unterstützend wirken, können folglich Rezeptionsprozesse so leichter gelingen (vgl. hierzu u.a. Sweller / Ayres / Kalyuga 2012).

— **Games erzählen ihre Geschichten interaktiv und bieten damit alternative Zugangsweisen in literarische Welten an:** Eine zentrale Besonderheit von Games stellt ihre handlungsorientierte und auf Interaktionen ausgelegte (vgl. zur Terminologie und Nutzbarkeit im literatur- und mediendidaktischen Diskurs König 2023b sowie 2024) Präsentation der erzählten Geschichte dar. Rezipierende setzen sich mit der Geschichte durch ihre eigenen Handlungen auseinander, werden so in eine aktive Rolle versetzt und bekommen u.a. direktes Feedback zu ihrem aktuellen Erschließungsfortschritt (vgl. u.a. als Überblick Boelmann / König / Stechel 2023). Im Sinne der cognitive load theory (vgl. Sweller / Ayres / Kalyuga 2012) wirken geschichtenerzählende Prompts narrativer Games daher auf ihre Spieler*innen kognitiv aktivierend (vgl. u.a. Müller 2024 i.V.), was sich insbesondere bei der (meta-)kognitiven, strukturellen Erschließung einer Geschichte bei ansonsten hinsichtlich der Ausprägung von Lernprozessen beeinträchtigten Schüler*innen positiv auswirken kann.

Angesichts dessen liegt die These nahe, dass Lernende mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen – vor allem im Bereich *Lernen* mit dem Schwerpunkt kognitive Entwicklung – in besonderer Art und Weise von interaktionsbasierten Rezeptionsangeboten wie narrativen Computerspielen profitieren und durch sie einen Zugang zu grundlegenden narrativen Strukturen finden, die sich lernförderlich auf literarische Verstehensprozesse auswirken können. Inwiefern diese These belastbar ist, soll im Folgenden anhand der Ergebnisse des Projekts *PinbaR* skizziert werden.

3 — HANDLUNGEN ERSCHLIESSEN – ERGEBNISSE DES FORSCHUNGSPROJEKTS „POTENZIALE INTERAKTIONSBASIERTER REZEPTION“ (PINBAR)

Das Forschungsprojekt „Potenziale interaktionsbasierter Rezeption [PinbaR]“ (Durchführung Juni 2023) zielte darauf ab, die lernförderlichen Strukturen von Games für die Ausprägung literarischen Verstehens in inklusiven Lerngruppen – konkret im Projekt Primarstufenlernende mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen *Lernen* – empirisch zu untersuchen und mit Verstehensäußerungen aus einem printbasierten Setting zu vergleichen. Hierzu wurde exemplarisch das Spiel *Storyteller* (Annapurna Interactive 2023) ausgewählt, in welchem Spielende kurze Erzählungen präsentiert bekommen und diese durch das Kombinieren einzelner Geschichtenelemente vervollständigen müssen; hierbei stehen vor allem einfache Handlungszusammenhänge⁴ im Mittelpunkt (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 3.1.1 *Das Spiel Storyteller*). Im Rahmen des Projekts wurde ein qualitativ ausgerichtetes Mixed-Methods Design entwickelt (N=10, Leitfadeninterviews, Explorationsrunden, Videografie) und der inhaltliche Fokus in zwei Teilfragen präzisiert:

⁴ Der Schwerpunkt des Projekts wurde aufgrund der Bedeutsamkeit des Handlungsverstehens im literarischen Verstehensprozess auf die Analyse der narrativen Grundstrukturen gelegt, da dieses als zentrale Grundkompetenz literarischen Lernens gilt – auch für Schüler*innen mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen in inklusiven Lernsettings (vgl. u.a. Wiprächtiger-Geppert 2009; von Brand 2016).

— 1. Inwiefern unterscheidet sich das Handlungsverstehen von Schüler*innen mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen im Bereich *Lernen* hinsichtlich eines printbasierten wie interaktionsorientierten literarischen Gegenstands?

— 2. Inwiefern erschließen sich Schüler*innen mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen im Bereich *Lernen* interaktionsorientierte Narrationen während der Rezeptionsphase?

Die erste Teilfrage des Projekts zielte auf die Erfassung des literarischen Verstehens der Lernenden anhand der literarischen Grundkompetenz „Handlungsverstehen“ in einem print- und einem interaktionsbasierten Rezeptionssetting ab. Das Handlungsverstehen wurde deshalb ausgewählt, da die Erschließung der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik eine der zentralen Kompetenzen im Umgang mit der Handlungsebene einer Narration darstellt und daher neben dem Figurenverstehen eine der grundlegenden Fähigkeiten im literarischen Rezeptionsprozess darstellt – liegt ein lediglich unzureichend ausgeprägtes Handlungsverstehen vor, kann eine Geschichte von ihren Rezipient*innen nicht erschlossen werden, da die dargestellte Handlung nicht entschlüsselt werden kann (vgl. Büker 2006, 131f.; Spinner 2006, 10; Schilcher / Pissarek 2013, 199ff.; Stiller 2017, 26; Heizmann 2018, 20; Ritter 2019, 98; Boelmann / König 2021, 93f.). Im Rahmen der Teilfrage sollte daher untersucht werden, welche Durchdringungstiefen die Lernenden bezüglich der Niveaustufen *Handlungsidentifikation* (Niveau I), *-analyse* (Niveau II) und *-abstraktion bzw. -reflexion* (Niveau III) während der Rezeption einer printbasierten Narration einerseits und der Erschließung einer interaktionsbasierten Narration andererseits erreichen, um diese anschließend miteinander zu vergleichen, um mögliche Unterschiede in den Verstehensäußerungen herauszuarbeiten (Erhebung mithilfe von qualitativen Leitfadeninterviews im Nachgang an entsprechende Rezeptions- und Explorationsrunde, vgl. hierzu u.a. Misoch 2015; Kruse 2015; Auswertung mithilfe des Diagnosemanuals des BOLIVE-Modells, Boelmann / König 2021, Ausführungen zum Einsatz in inklusiven Lerngruppen vgl. ebd., 131ff.).

Die zweite Teilfrage nahm indessen die interaktionsbasierten Erschließungsformen der Schüler*innen in den Blick, um deren Lernwege konkreter nachvollziehen zu können. Hierzu wurden die Explorationsrunden mit dem Spiel *Storyteller* videografiert und anschließend qualitativ ausgewertet. Ein besonderer Fokus lag hierbei auf den Erschließungsstilen (vgl. u.a. die Differenzierung nach Kolb 1985), den verwendeten Lernstrategien mit kognitivem Schwerpunkt (vgl. Nisbet / Shucksmith 1986; Mandl / Friedrich 2006; Lauth et al. 2014) sowie auf genutzten Formen kindlichen Lernens (vgl. Gudjons / Traub 2016, 219f.).

3.1 — UNTERSUCHUNGSGEGENSTÄNDE UND FORSCHUNGSMETHODISCHES DESIGN DES PROJEKTS

Um die im weiteren Verlauf des Beitrags dargestellten Ergebnisse des Forschungsprojekts hinsichtlich ihres Entstehungszusammenhangs zu kontextualisieren, wird im Folgenden der verwendete Erhebungsgegenstand *Storyteller* (interaktionsbasierte Erschließung) genauer erläutert und von dem als Vergleichstest herangezogen.

genen Märchentext *Hans im Glück* abgegrenzt. In einem zweiten Schritt wird das forschungsmethodische Setting skizziert und die Proband*innengruppe vorgestellt.

3.1.1 — DAS SPIEL STORYTELLER UND DER MÄRCHENTEXT *HANS IM GLÜCK*

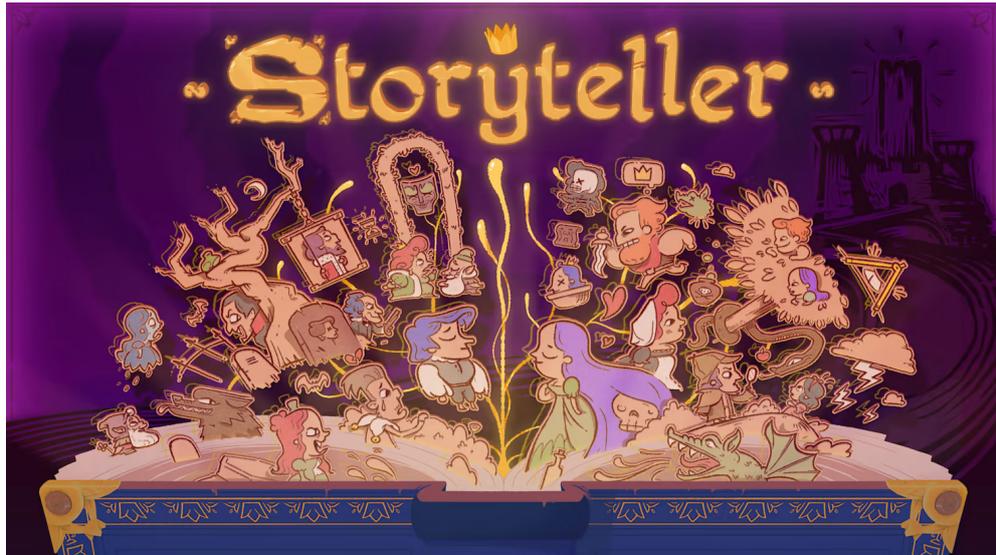


Abb. 1: Storyteller eignet sich zur Auseinandersetzung mit narrativen und dramaturgischen Handlungsstrukturen

Das Puzzleadventure *Storyteller* (Annapurna Interactive 2023) bietet seinen Rezipient*innen die Möglichkeit, sich selbstentdeckend mit narrativen und dramaturgischen Strukturen auseinanderzusetzen und handlungslogische Zusammenhänge zu erschließen, aber auch zu reflektieren. In 14 unabhängig voneinander nutzbaren Kapiteln werden kurze Geschichten präsentiert, die sich an zentralen Gattungen und Genres der Literaturgeschichte orientieren und grundlegende Strukturen des Storytellings reproduzieren. Einige der Geschichten erinnern an bekannte Narrationen der Menschheitsgeschichte: So orientiert sich das erste Kapitel des Spiels, in dem die Grundlagen erläutert werden, am biblischen Sündenfall Adams und Evas, während beispielsweise in Kapitel 13 unter dem Titel „Drama“ Szenen aus *Hamlet* oder *Ödipus* nacherzählt werden. Jedes Kapitel setzt dabei auf dieselbe Erschließungsmechanik, wenngleich sie im Verlauf des Spiels an Komplexität zunimmt: Den Spielenden wird ein leeres Storyboard und eine Überschrift präsentiert, die mit einem Einleitungssatz wie „Die Hexe wird zum Liebling des Spiegels“ (Kapitel 5, Unterkapitel „Konkurrentin“) oder „Der Fluch ist gebrochen.“ (Kapitel 5, Unterkapitel „Fluch“) die Handlung der zu erzählenden Geschichte beschreibt. Diese soll nun mithilfe von Hintergründen und literarischen Figuren konstruiert werden, in dem die Proband*innen entsprechenden Szenen in den einzelnen Panels des Storyboards gestalten; je nach Kombination der platzierten Spielelemente verändert sich die Szenerie und gibt Hinweise darauf, ob die Geschichte der Überschrift entsprechend gestaltet wird. Jede Geschichte lässt

sich dabei auf unterschiedliche Arten und Weisen lösen: So ist es beispielsweise unerheblich, ob in der Geschichte „Der Fluch“ die Prinzessin oder der Prinz von der Hexe verwandelt wird, oder ob im Unterkapitel „Die Konkurrentin“ noch ein abschließendes Panel mit der traurigen und in einen Frosch verwandelten Prinzessin hinzugefügt wird oder nicht, denn für den dramaturgischen Sieg der Hexe über die Prinzessin ist dies irrelevant. Die Panelstruktur und die Figuren geben den Spielenden dabei Hinweise darüber, in wie vielen Schritten die Geschichte gelöst werden kann, diese können die Schrittzahl jedoch auch unterschreiten. Die intuitive Handhabung des Spiels begünstigt dabei die Auseinandersetzung und macht damit bereits in primarstufenspezifischen Kontexten – oder aber eben für Schüler*innen, die noch am Beginn ihres literarischen Verstehensprozesses stehen –, den Aufbau narrativ logischen und dramaturgischen Erzählens deutlich.⁵

Für die empirische Erhebung wurden neben dem ersten Kapitel, das als Tutorial diente, Teilerzählungen des fünften und sechsten Kapitels ausgewählt; das fünfte Kapitel bietet unter dem Titel „Schönheit“ vier Erzählungen mit Märchenthematik, das sechste Kapitel präsentiert als „Herrenhaus“ vier Kriminalerzählungen. In beiden Kapiteln wurden jeweils die erste und die dritte Erzählung ausgewählt, da sich diese hinsichtlich ihrer narrativen Anforderungsstruktur besonders ähnelten und lediglich thematisch unterschieden: In den jeweils ersten Erzählungen werden die Spielenden mit einer drei Panel umfassenden, einfachen Handlungsstruktur konfrontiert; in der dritten Teilerzählung erweisen sich die handlungslogischen Zusammenhänge als komplexer und sollen in sechs Paneln erarbeitet werden.



Abb. 2: „Der Fluch“, Storyteller Kapitel 5.1⁶(eigener Screenshot)

⁵ Die Potenziale von Storyteller für den Einsatz im Deutschunterricht wurde bereits seit der Veröffentlichung der Demoversion im Jahr 2021 an unterschiedlichen Stellen im Diskurs besprochen. Für eine detaillierte Darstellung möglicher Lernpotenziale u.a. für das literarische Lernen vgl. daher u.a. Boelmann / König 2023 oder Köhler 2024.

⁶ Durch ein Versionsupdate des Spiels wurden einige Unterkapitel nochmals überarbeitet oder innerhalb der Kapitel neusortiert. Die Ausführungen beziehen sich daher auf die im Juli 2023 vorliegende Version des Spiels.



Abb. 3: „Konkurrentin“, Storyteller Kapitel 5.3 (eigener Screenshot)

Um das Handlungsverstehen der Proband*innen hinsichtlich der medialen Erschließungsform unterscheiden zu können (vgl. Teilfrage 1 des Projekts) wurde neben dem Puzzleadventure eine sprachlich stark vereinfachte Version des Märchens *Hans im Glück* (KHM 83 1819, vgl. Anhang A1) genutzt. Das Märchen eignet sich insbesondere aufgrund seiner narrativen Struktur für das Erhebungssetting, da diese – ähnlich wie die ausgewählten Kapitel in *Storyteller* – linear gestaltet ist, lediglich über einen Handlungsstrang mit einem vereinzelt eingeschobenem Element verfügt und die Handlungszusammenhänge durch das repetitive Erzählmuster des Tauschvorgangs der Tiere Hans’ deutlich markiert werden.⁷ Um mögliche Verstehenshürden für die Proband*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen abzubauen (vgl. zu näheren Ausführungen dieser Differenzierungsmaßnahme im Kontext von inklusiven Literaturunterricht u.a. von Brand 2016, 93; Boelmann / König 2020, 193), wurde der Text sprachlich entsprechend angepasst, die Satzlänge und auch Wortanzahl reduziert und damit die Textkomplexität abgesenkt. Die folgende Abbildung zeigt die Veränderungen zwischen Ausgangstext und der angepassten Version vor dem Hintergrund einer Lesebarkeitsindex-Analyse (hier und im Folgenden LIX):

	Ausgangstext	Angepasste Version
Anzahl Wörter	1861	1183
Anzahl Sätze	107	98
Durchschnittliche Satzlänge	17.39	12.07
Anteil lange Wörter	14%	13%
LIX	31,42	25,09

Tab. 1: LIX-Analyse des Ausgangstextes und der angepassten Version des Märchens „Hans im Glück“ (erstellt mit Psychometrica)

⁷ Im Vorfeld der empirischen Erhebung wurden sowohl die einzelnen Kapitel von *Storyteller* als auch der Märchentext hinsichtlich der vorliegenden narrativen Anforderungsstruktur mithilfe des Analysetools des BOLIVE-Modells (Ausgangspunkt: narratologische Textanalyse u.a. nach Nünning / Nünning 2010) qualitativ analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt, sodass eine ausgeprägte Ähnlichkeit der narrativen und dramaturgischen Handlungsstrukturen festgestellt werden konnte. Für einen genaueren Überblick vgl. Anhang A2.

3.1.2 — DAS FORSCHUNGSMETHODISCHE SETTING DES PROJEKTS

Zur Beantwortung der beiden Teilfragen des Forschungsprojekts wurde als forschungsmethodisches Setting ein qualitativ orientiertes Mixed-Methods Design (vgl. Bartholomew / Brown 2012; Creswell 2009) entwickelt, in dem mithilfe von Leitfadeninterviews und videografierten Explorationsrunden qualitative Daten erhoben und anschließend qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und quantifiziert sowie mit erhobenen probandenspezifischen Daten in Beziehung gesetzt wurden. Hierzu durchlief jede*r Proband*in während des Projekts einen kompletten Erhebungszyklus bestehend aus zwei Teilerhebungen mit je einer Rezeptions- bzw. Explorations- und einer Interviewphase:

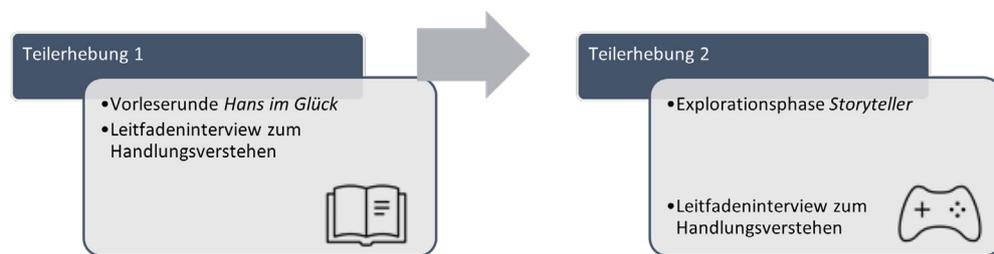


Abb. 4: Forschungsmethodisches Setting des Projekts

Die erste Teilerhebung fokussierte das Handlungsverstehen der Kinder in einem printorientierten Setting. Hierzu wurde ihnen in einem ersten Schritt das Märchen *Hans im Glück* von einer Versuchsleiterin vorgelesen. In einem zweiten Schritt folgte ein kurzes Leitfadeninterview mit Items zur Handlungsidentifikation, -analyse und -abstraktion bzw. -reflexion (vgl. Anhang A3), die die Proband*innen vor dem Hintergrund der zuvor gehörten Geschichten beantworten sollten. Die Methode des Vorlesens wurde in dieser Phase zur Kontrolle der möglichen Störvariable „Lesefähigkeit“ ausgewählt, die bei unzureichender Ausprägung möglicherweise die Rezeption des Printtextes verhindert hätte.

Die zweite Teilerhebung fokussierte indessen die Verstehens- und Erschließungsprozesse der Lernenden in einem interaktionsorientierten Setting. Die Lernenden setzten sich hier zunächst im Rahmen einer ca. zehnmütigen Explorationsrunde mit dem Spiel *Storyteller* auf der Nintendo Switch⁸ auseinander, anschließend folgte erneut ein Leitfadeninterview mit Items zur Handlungsidentifikation, -analyse und -abstraktion bzw. -reflexion (vgl. Anhang A4) der erspielten Märchenerzählungen; die Items im ersten und zweiten Leitfadeninterview wurden so gestaltet, dass diese sowohl inhaltlich als auch syntaktisch ähnliche Anforderungsstrukturen aufwiesen.

⁸ Das Puzzleadventure *Storyteller* steht für mehrere Plattformen zur Verfügung; angesichts der möglichen Touchsteuerung der Nintendo Switch und der damit für die Schüler*innen unmittelbar erfahrbaren Handlungsorientierung des Spiels wurde für die Erhebung die Switchumsetzung ausgewählt. Alle Proband*innen kamen mit dem Endgerät zurecht und konnten sich problemlos orientieren.

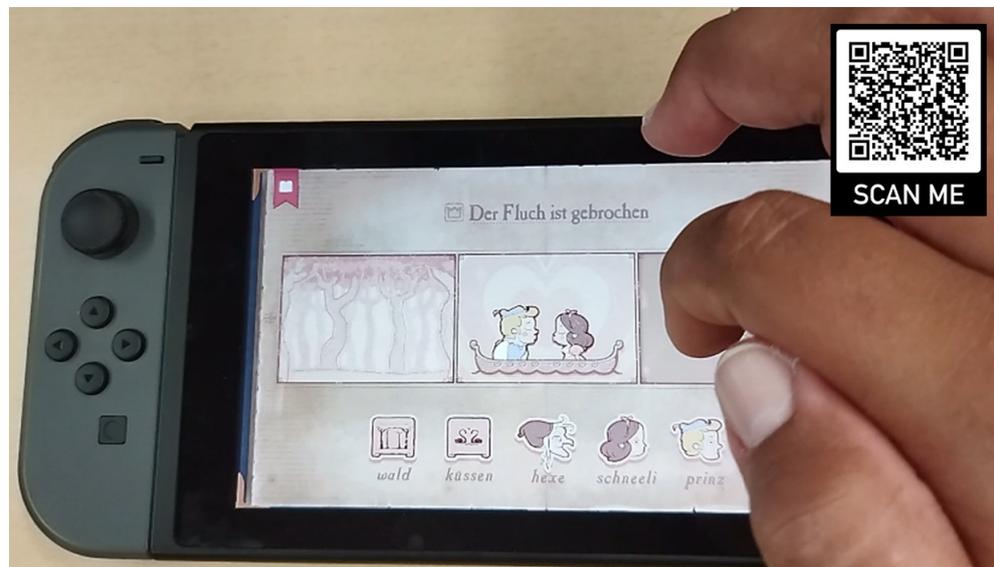


Abb. 5: Videografierte Explorationsphase zum Spiel Storyteller (eigene Fotografie)

Während der Explorationsphase erhielten alle Kinder eine individuelle Einführung in das Spiel, indem sie gemeinsam mit der Projektleiterin das erste Level des Spiels spielten und sich so mit der Spieloberfläche, den zugrundeliegenden -mechaniken und -techniken vertraut machen konnten. Anschließend folgte die Haupterhebung in zwei strukturähnlichen Kapiteln des Spiels, indem die Proband*innen sich zunächst mit einer Geschichte auseinandersetzten, die eine einfache Handlungsstruktur aufwies und anschließend eine Erzählung mit komplexerer Handlungsstruktur erschlossen. So sollte untersucht werden, inwiefern sich das Handlungsverstehen der Kinder in Abhängigkeit zur narrativen Grundstruktur der Geschichten verändert oder aber Verstehenshindernisse auf- bzw. abgebaut werden. Hierzu wurden die Kapitel „Märchen Erzählung“ und „Kriminalfall“ ausgewählt; die hierin erzählten Geschichten weisen sowohl im Teilkapitel der einfachen als auch der komplexeren Handlungsstruktur identische Verstehensanforderungen auf, sodass diese bestmöglich miteinander vergleichbar sind. Die Leitfadeninterviews dieser Erhebungsrunde beinhalteten Items zu beiden Kapiteln und ihren Teilerzählungen. Zu Beginn der Interviews sollten die Kinder angeben, mit welcher Geschichte sie sich intensiver auseinandergesetzt hatten, sodass die Items für die jeweiligen Kinder entsprechend ausgewählt werden konnten. Neben der Einschätzung der Kinder übergab auch die Projektleiterin ihre Einschätzung der Schwerpunktnutzung an die anschließenden Interviewer*innen; in allen Fällen war die Einschätzung der Kinder und der Projektleiterin bezüglich des hauptsächlich erspielten Kapitels identisch; alle Proband*innen setzten sich während der Explorationsrunde besonders intensiv mit den Märchenkapiteln auseinander, sodass sich die folgenden Auswertungen auf die entsprechenden Erzählungen beziehen und damit nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich vergleichbar sind. Um die Proband*innen angesichts der Erhebungs- und Spielfülle zu entlasten und eine mögliche Erinnerungstütze bereitzustellen, wurden ihnen im Rahmen des Leitfadeninterviews auf Nachfrage Bildkarten der Kapitel zur Verfügung gestellt, die eine mögliche Lösung der Handlung zeigen (vgl. Anhang A5).

Die Leitfadeninterviews wurden audiografiert und anschließend vollständig orthographisch-korrigiert transkribiert (vgl. Brinker / Sager 2010), die Explorationsphase wurde mithilfe einer Fokuskamera auf den Spielbildschirm videografiert. Die erhobenen Datensätze wurden anschließend qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und u.a. mithilfe des BOLIVE-Modells quantifiziert.

3.1.3 — DIE PROBAND*INNENGRUPPE

Die Proband*innengruppe des Projekts (Erhebung im Juni 2023) bestand aus zehn Schüler*innen eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit dem Schwerpunkt *Lernen* im Süden Baden-Württembergs (Bad Säckingen). Die Proband*innen besuchten im Schuljahr 2022/2023 eine altersgemischte erste und zweite Klasse und waren zwischen sieben und neun Jahren alt. Alle verfügten über einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *Lernen*, alle mit dem Schwerpunkt im Bereich der kognitiven Entwicklung, lediglich zwei Kinder zeigten sich auf dem sprachlichen Spektrum als auffällig, keines wies motorische oder sensorische Schwierigkeiten auf. Drei Kinder zeichneten sich zusätzlich durch einen Förderbedarf im Bereich *Emotionale und soziale Entwicklung* mit einem Schwerpunkt im sozial beeinträchtigten Spektrum aus, keines lag im Autismusspektrum. Ein Kind wurde zusätzlich von einer Inklusionshelferin begleitet, die angesichts einer starken ADHS-Ausprägung exklusiv zur Betreuung des Kindes zur Verfügung stand und es in seinem Lernprozess unterstützte. Die sieben Jungen und drei Mädchen galten laut Klassenlehrerin alle als leistungsschwach, wenngleich sich die Lerngruppe durch ein ausgeprägtes Maß an Neugierde, Lernfreude und Kommunikationsbereitschaft auszeichnete. Um die ungewohnte Erhebungssituation für die Kinder so stress- und sorgenfrei wie möglich zu gestalten, wurden die Teilerhebungen als Stationen in einen Interaktionsvormittag zum Thema „Interaktive Medien entdecken“ eingebettet, an dem die Lernenden unterschiedliche Medienangebote wie Apps, Augmented und Virtual Reality erkunden durften und sich mit den fünf am Projekt beteiligten Versuchsleiter*innen als Expert*innen unterhalten konnten. Die Auswertung der probandenbezogenen Daten sowie der parallel zu den Teilerhebungen durchgeführten Versuchsleiter*inneneinschätzungen zu der wahrgenommenen Nervosität, Konzentration und Motivation (Erhebung durch Individualeinschätzung zu drei Erhebungszeitpunkten [vor den jeweiligen Interviews und der Spielphase] auf einer vierfachen Likert-Skala) der Proband*innen ergab, dass alle Proband*innen den Erhebungsstationen interessiert folgten, insbesondere bei der Explorationssituation hochmotiviert waren und den Inhalten wenig bis gar nicht nervös folgen konnten. Neun der zehn Kinder kannten weder den vorgelesenen Märchentext noch das Spiel *Storyteller*, ein Proband gab an, das Puzzlegame schon einmal in einem Stream gesehen zu haben, die ausgewählten Unterkapitel zur Teilerhebung 2 waren ihm jedoch unbekannt.

3.2 — ÜBERBLICK ÜBER ZENTRALE ERGEBNISSE

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Projekts (1) zum Handlungsverstehen der Proband*innen (print- vs. interaktionsorientiertes Setting) sowie (2) hinsichtlich deren Erschließungsvorgang während der Auseinandersetzung mit dem Puz-

zleadventure *Storyteller* vorgestellt. Ein besonderer Fokus liegt hier zum einen auf dem Vergleich der geäußerten Verstehenstiefen während der Leitfadeninterviews sowie der qualitativen Analyse der videografierten Spielsequenzen. Hierdurch soll ein Einblick in die grundlegende Auseinandersetzung mit dem spielorientierten Setting ermöglicht werden, entsprechende Fokusanalysen im Sinne von vertiefenden Einzelfallstudien werden aufgrund des Schwerpunkts des Beitrags an anderer Stelle ausgeführt werden.

3.2.1 — FOKUS: HANDLUNGSVERSTEHEN – ERGEBNISSE AUS DEN LEITFADENINTERVIEWS

Um das Handlungsverstehen der Schüler*innen genauer zu analysieren, wurden deren Antworten im Rahmen der Leitfadeninterviews mithilfe der Durchdringungsstufen des BOLIVE-Modells analysiert und anschließend hinsichtlich der medialen Abhängigkeit miteinander verglichen; darüber hinaus wurden die Ergebnisse des Handlungsverstehens im Spielsetting hinsichtlich des Erhebungskapitels „Der Fluch“ (einfache Handlungsstruktur) und „Konkurrentin“ (komplexere Handlungsstruktur) differenziert und getrennt voneinander aufgeführt:

Proband*in	Printsetting (Hans im Glück)			Spielsetting (Der Fluch – einfache Struktur)			Spielsetting (Konkurrentin – komplexere Struktur)		
	H1	H2	H3	H1	H2	H3	H1	H2	H3
Blauer Kreis	2	1	1	5	3	1	5	3	1
Blaues Quadrat	0	0	0	2	2	1	3	2	0 ^G
Gelber Kreis	1	0	0	4	2	0 ^G	4	2	0 ^G
Gelbes Quadrat	1	1	0	5	2	1	5	2	1
Grüner Kreis	3	0	0	4	1	0 ^G	4	1	0 ^G
Grünes Quadrat	2	2	2	4	3	X	4	3	2
Orangener Kreis	3	0	0	4	3	1	4	3	1
Orang. Quadrat	0	0	0	2	0 ^E	0 ^E	2	1	0 ^E
Roter Kreis	1	1	1	5	2	0*	5	2	0*
Rotes Quadrat	0	0	0	2	1	0*	2	1	0*

Tab. 2: Ergebnisse des Handlungsverstehens der Proband*innen nach medialer Repräsentationsform (H1 = Handlungsidentifikation; H2 = Handlungsanalyse; H3 = Handlungsabstraktion & -reflexion, Skalen nach den Durchdringungsstufen des BOLIVE-Modells, H1: 0-8; H2: 0-6; H3: 0-6)

Die Analyse des Handlungsverstehens zeigte, dass alle Proband*innen im spielorientierten Setting deutlich ausgeprägtere Verstehenstiefen zeigen konnten, als im narrativ ähnlich anspruchsvollen, printorientierten Setting mit dem Märchen *Hans im Glück*; konkret lag im Bereich der Handlungsidentifikation eine durchschnittliche Steigerung von 2,4 Durchdringungsstufen vor (Steigerung um eine bis vier Stufen), bezüglich der Handlungsanalyse von 1,5 Durchdringungsstufen (Steigerung um eine bis drei Stufen) sowie im Hinblick auf die Handlungsabstraktion und -reflexion von 0,3 Stufen (Steigerung um maximal eine Stufe). Folglich fiel den Proband*innen insbesondere der Bereich der Handlungsidentifikation und der Handlungsanalyse im spielorientierten Setting deutlich leichter, die Handlungsabstraktion und -reflexion konnte minimal besser angewandt werden; bei fünf bzw. sechs Proband*innen

misslang eine Äußerung auch im spielorientierten Setting. Angesichts des bislang vorherrschenden Forschungsdiskurses rund um das literarische Verstehen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen – konkret dem Konsens, dass insbesondere kognitiv anspruchsvolle Verstehensleistungen wie Abstraktionen und Reflexionen selten bis gar nicht von Lernenden mit diagnostizierten Lernstörungen angestellt werden können, da diese überfordernd auf die Rezipient*innen wirken (vgl. hierzu die Darstellung des Forschungsstands in Kapitel 2) – erstaunt das Ergebnis bezüglich des Items H3 einerseits nicht, andererseits zeigt die qualitative Analyse der Nicht-Antworten jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Äußerungen der Proband*innen zum print- und spielorientierten Setting, die eine andere Schlussfolgerung hinsichtlich des Potenzials des spielorientierten Settings auch in diesem Verstehensbereich befürwortet: Sieben der zehn Proband*innen zeigten sich während des Interviews zur vorgelesenen Geschichte *Hans im Glück* als überfordert, äußerten ihr Nicht-Verstehen in Form von Ein- oder Zwei-Wortsätzen durch Formulierungen wie „Nein!“ oder „Weiß nicht!“. Im Gegensatz hierzu gelang fünf Proband*innen eine erste geschichtenorientierte, wenngleich noch unbegründete Äußerung zu dem handlungslogisch einfach strukturierten Teilkapitel „Der Fluch“, vier Proband*innen konnten sich dazu zum handlungslogisch komplexeren Teilkapitel „Konkurrentin“ äußern; auffällig ist hierbei, dass zwei der Proband*innen die bereits zuvor geäußerte Verstehensiefe im Printsetting erreichten, den anderen Proband*innen war im Printsetting keine Äußerung möglich. Folglich gelingt den Proband*innen auch bezüglich der Handlungsabstraktion und -reflexion eher eine Äußerung, wenn sie die Geschichte interaktionsbasiert erschließen können. Die Fokusanalyse der misslingenden Äußerungen zur Handlungsabstraktion und -reflexion zeigte jedoch, dass auch das Nicht-Verstehen überwiegend produktiv genutzt wird, da es sich auf unterschiedliche Gründe zurückführen lässt: auf fehlende Energie und Konzentration der Proband*innen (0^E, ein Proband); auf formulierte, aber nicht plausible Antworten zur Geschichte (0*, zwei Proband*innen) und – hinsichtlich des Verstehensprozesses am interessantesten – Diskussionen eines überhaupt möglichen Fortführens der Geschichte (0^G, zwei bzw. drei Proband*innen). Die Proband*innen *Gelber Kreis*, *Grüner Kreis* und *Blaues Quadrat* zeigten sich hinsichtlich der Frage, wie die Geschichte nun nach den befüllten Panels weitergehen könnte, als irritiert, da sie der Meinung waren, dass die Geschichte *doch nun zu Ende* sei, und es damit gar nicht weitergehen könnte; hier eine exemplarische, recht vehemente Äußerung der Probandin *Gelber Kreis* zu dem herausgearbeiteten Phänomen:

60	V	Mhm. Ok. Was glaubst Du denn, wie die Geschichte weitergehen könnte?
61	S	Mh (3.0).
62	V	Da kannst Du Dir was ausdenken jetzt.
63	S	Mh, da war aber gar nichts dabei. [kurze Unterbrechung; Mikro wird gerichtet und die Frage wiederholt] Weiß ich nicht mehr, dann war es aus!
65	V	Die Geschichte hört dann auf.
66	S	Ja.
67	V	Ok, danach passiert gar nichts mehr.
68	S	Ja.

Tab. 3: Transkriptauszug aus dem Interview mit *Gelber Kreis* zu „Der Fluch“ – H3

128	V	Ja? Ok. Wenn die Geschichte jetzt hier noch nicht zu Ende wäre, wie könnte die denn weitergehen?
130	S	Die Geschichte war schon zu Ende!
131	V	Ja, aber wenn die jetzt noch nicht zu Ende wäre, wie könnte die weitergehen? Überleg Dir mal was. Dir fällt bestimmt was ein.
133	S	Mhmng [verneinend].

Tab. 4: Transkriptauszug aus dem Interview mit Gelber Kreis zu „Konkurrentin“ – H3

Obgleich den Proband*innen folglich keine plausible Antwort gelingt, zeigt die Betrachtung des geäußerten Nicht-Verstehens dennoch eine deutlich ausgeprägtere Auseinandersetzung mit der Fragestellung im spielorientierten Setting als im printorientierten Vorlesegespräch: Die Proband*innen nehmen das Ende der Geschichte wahr, setzen es als absolut und unveränderlich und markieren damit für sich eine klare Grenze der Narration. Mithilfe statistischer Analysen lässt sich kein statistisch-signifikantes Muster erkennen, dass auf das Auslösen eines derartigen Gedankengangs hindeutet; die qualitative Zusammenführung der Daten verdeutlicht allerdings, dass sich vor allem diejenigen Proband*innen in Form der Grenzdiskussion mit der Handlungsabstraktion der Teilkapitel aus *Storyteller* auseinandersetzen, die im printorientierten Setting lediglich Äußerungen zur Handlungsidentifikation anstellen konnten und alle weiterführenden Fragen zur Geschichte verneinten. Im spielorientierten Setting gelang es ihnen folglich, sich sowohl mit der Handlungsanalyse auseinanderzusetzen als auch eine narrative Grenze im Bereich der Handlungsabstraktion und -reflexion wahrzunehmen und für ihre Wahrnehmung einzustehen. Hieraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass insbesondere verstehensschwache und -schwächste Lernende von einem spielorientierten Setting profitieren, da sie so nicht nur ausgeprägtere Verstehensstiefen erreichen können, sondern überhaupt in die Lage versetzt werden, sich mit unterschiedlichen Anforderungsbereichen des Handlungsverstehens bezüglich einer Geschichte auseinanderzusetzen.

Dazu zeigte der Vergleich der erreichten Durchdringungswerte im spielorientierten Setting in Bezug auf die einfachere und komplexere Handlungsstruktur der Teilkapitel, dass neun von zehn Proband*innen in beiden Tests identische Durchdringungswerte erreichten (beidseitig signifikante Korrelationswerte zwischen den jeweiligen Werten von $H1=.970$; $H2=.958$; $H3=.899$). Lediglich die Werte des Probanden *Blaues Quadrat* wichen leicht ab, da er sich im Rahmen des Teilkapitels „Die Konkurrentin“ bei der Handlungsabstraktion und -reflexion mit der zuvor beschriebenen Grenzdiskussion auseinandersetzte und diese gegenüber der Versuchsleiterin verteidigte. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die Proband*innen unabhängig von der Komplexität der Handlungsstruktur durch den interaktionsorientierten Rezeptionsmodus ihre Fähigkeiten anbringen und dabei sogar auf komplexere Handlungsstrukturen als die der Vorlesegeschichte übertragen konnten.

Weiterhin erwies sich die Analyse der von den Proband*innen genutzten Unterstützungsangebote durch die zur Verfügung gestellten Bildkarten der Teilkapitel *Storytellers* als interessant. Wenngleich die Vermutung naheliegt, dass sich die deutlich ausgeprägteren Durchdringungstiefen der Proband*innen im spielorientierten Setting

unter Umständen auf die vorliegende bildliche Unterstützung zurückführen lassen, zeigten sowohl die qualitative als auch statistische Analyse einen uneindeutigen Zusammenhang: Während des Interviews zum Teilkapitel „Der Fluch“ (einfache Handlungsstruktur) nutzten sechs Proband*innen die Bildkarten, während des Interviews zum Teilkapitel „Konkurrentin“ (komplexere Handlungsstruktur) griffen sieben Proband*innen auf das Unterstützungsangebot zurück. Erklärungsmuster hinsichtlich der erreichten Durchdringungswerte sind nicht erkennbar, auch liegen keine signifikanten Korrelationen vor (Werte zwischen den Ausprägungen der Items H1, H2 und H3 in beiden Teilkapiteln sowie der genutzten Bildkarten zwischen $-.282$ und $-.206$), sodass sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen möglicher Bildunterstützung und Durchdringungstiefe feststellen lässt.

Darüber hinaus zeigten sich im Rahmen der verwendeten Begründungen der Proband*innen während der Fragen zu ihrem Handlungsverstehen drei Artefaktgruppen, die erste Hinweise auf für die Proband*innen relevante narrative Gestaltungsstrukturen geben können:⁹

— **Handlungsmotivation der Figuren:** Fünf Proband*innen verwiesen während ihren Begründungen zur Handlungsanalyse (H2) auf die Handlungsmotivationen der literarischen Figuren und wie diese das Geschehen positiv oder aber negativ beeinflussen würden. So argumentiert der Proband *Gelbes Quadrat* den Handlungsverlauf des Teilkapitels „Konkurrentin“ darüber, dass „[die] Hexe die Hübsche sein wollte [...]“ (Transkript spielorientiertes Setting, Z. 66); während der Proband *Orangeses Quadrat* auf die Boshaftigkeit der Hexe verweist und deren Lachen sowie deren Verzauberungen onomatopoetisch begleitet (vgl. Transkript spielorientiertes Setting u.a. Z. 22, 60, 62, 66 und 74).

— **Bedeutung des eigenen Spieler*innenhandelns:** Vier Proband*innen stellten während ihrer Äußerungen zur Handlungsidentifikation (H1) ihr eigenes Spieler*innenhandeln im Sinne Bartles (2004) zentral und nahmen keine gezielten Differenzierungen zwischen Spielfigur und ihnen als Spielenden vor. Der Proband *Blauer Kreis* formuliert so beispielsweise durch Äußerungen wie: „Die hab ich dann da hin gemacht!“ (Transkription spielorientiertes Setting, Z. 30) seine Handlungen im Kontext der Panelgestaltung aus, während *Grünes Quadrat* seine eigenen Handlungen von der beispielhaften Lösung auf der Bildkarte abgrenzt (vgl. u.a. Transkription spielorientiertes Setting, Z. 30-32, Z. 141-144 und Z. 189 und Z. 194)

— **Raumdarstellungen:** Drei Proband*innen bezogen sich während ihren Antworten zur Handlungsidentifikation (H1) vermehrt auf die Hintergründe der Panels und damit die literarischen Räume der Geschichte. *Roter Kreis* nutzte beispielsweise die Kulisse „Wald“, um sich an seine verwendete Reihenfolge der Panels zu erinnern (u.a. Transkription spielorientiertes Setting, Z. 143); *Gelbes Quadrat* nutzte die verwendeten literarischen Räume im Rahmen seiner Argumentation zur Handlungsidentifikation („[...] Hexe steht im Wald, die Liebenden sind in einem Boot [...]“ Transkription spielorientiertes Setting, Z. 93)

⁹ Aufgrund des Schwerpunkts des Beitrags sollen die Artefaktgruppen hier lediglich in Kürze als zentrales Ergebnis skizziert werden; eine genauere und ausführlichere Darstellung soll an anderer Stelle erfolgen.

In weiterführenden Forschungsprojekten könnte es interessant sein, die von den Proband*innen genutzten Strukturen genauer in den Blick zu nehmen und deren Stützfunktion im literarischen Verstehensprozess detaillierter in den Blick zu nehmen.

Zusammenfassung: Alle Proband*innen erreichten im spielorientierten Setting ausgeprägtere Durchdringungswerte in allen Bereichen des Handlungsverstehens. Insbesondere die Handlungsidentifikation und -analyse fiel ihnen leichter, darüber hinaus konnten erstmalige Auseinandersetzungen mit Handlungsabstraktions- und -reflexionsleistungen festgestellt werden. Dazu konnte kein Verstehensunterschied zwischen den Äußerungen zur einfachen und komplexeren Handlungsstruktur festgestellt werden, sodass im spielorientierten Setting komplexitätsunabhängig identische Durchdringungswerte erreicht werden konnten. Die Stützfunktion der Bildkarten spielte bei der Ausprägungstiefe keine signifikante Rolle.

3.2.2 — FOKUS: *ERSCHLIESSUNGSVORGANG* – ERGEBNISSE AUS DEN EXPLORATIONSVIDEOGRAFIEN

Um die Verstehensprozesse der Proband*innen während des – scheinbar für den literarischen Verstehensprozess der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik vielversprechenden – spielbasierten Settings genauer zu untersuchen, wurde der Umgang mit den Geschichten aus den Teilkapiteln mithilfe der videografierten Explorationsphasen unter der Perspektive kognitions- und lernprozessorientierter Erschließungsformen qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet; zentrale Kategorien bildeten dabei genutzte Formen kindlichen Lernens (Systematisierung nach eher konstruktivistischen, kognitivistischen oder behavioristischen Erkundungsformen, vgl. hierzu Gudjons / Traub 2016, 220), verwendete Erschließungsstile (Systematisierung nach eher zielgerichteten und eher spielerisch-explorativen Entdeckungsstilen vor dem Hintergrund der Lerntypen nach Kolb 1985) und erkennbare Lernstrategien (Differenzierung nach Mandl / Friedrich 2006, 2ff; Hauptfokus auf kognitiven und metakognitiven Strategien); Ziel war es, die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den präsentierten Narrationen in Bezug auf die Lernprozessgestaltung genauer bestimmen zu können. Hierzu wurden die Handlungen der Proband*innen (vgl. zur Handlungsorientierung als zentrales Charakteristikum von Interaktion im Kontext literaturdidaktischer Fragestellungen König 2023b sowie 2024) im Rahmen der Videosequenzen herausgearbeitet und in ein *Interaktionsprotokoll* überführt, in dem die entsprechenden Handlungen mit den Analysekatoren in Zusammenhang gebracht wurden. Zu jeder*m Proband*in wurden je ein Protokoll zur Auseinandersetzung mit dem Kapitel „Der Fluch“ und dem Kapitel „Konkurrentin“ angelegt, exemplarisch visualisiert anhand des Interaktionsprotokolls des Probanden *Gelbes Quadrat* in Anhang A6.

Vor dem Hintergrund der Interaktionsprotokolle wurden anschließend die Ergebnisse der verwendeten Erschließungsstile und genutzten Lernstrategien (in Anlehnung an Nisbet / Shucksmith 1986; Mandl / Friedrich 2006; Lauth et al. 2014) genutzt,

um den Umgang der Schüler*innen mit den interaktionsorientierten Narrationen zu systematisieren und in eine erste Typologisierung der Nutzungstendenzen zu überführen. Die Analyse der Daten ergab dabei eine Unterscheidung der Nutzungstendenzen der Proband*innen in fünf Gruppen, die die Auseinandersetzung im Rahmen des Kapitels mit einfacher Handlungsstruktur, mit der des Kapitels mit komplexer Handlungsstruktur zueinander ausrichten und vor dem Hintergrund der überwiegend genutzten Erschließungsformen inhaltlich ausdifferenzieren. Hieraus ergaben sich zwei Gruppen, die ausschließlich zielgerichtete bzw. spielerisch-explorative Erschließungsformen beinhalten und drei Gruppen, die beide Erschließungsformen in unterschiedlicher Gewichtung aufweisen (Systematisierung nach Gruppe 1: ausschließlich zielgerichtet bis zu Gruppe 5: ausschließlich spielerisch-explorativ):

	Erschließungsform „Der Fluch“ (einfachere Struktur)	Erschließungsform „Konkurrentin“ (komplexere Struktur)
Gruppe 1 	überwiegend zielgerichtet	überwiegend zielgerichtet
Gruppe 2 	überwiegend zielgerichtet	sowohl zielgerichtet als auch spielerisch-explorativ
Gruppe 3 	sowohl zielgerichtet als auch spielerisch-explorativ	sowohl zielgerichtet als auch spielerisch-explorativ
Gruppe 4 	sowohl zielgerichtet als auch spielerisch-explorativ	überwiegend spielerisch explorativ
Gruppe 5 	überwiegend spielerisch explorativ	überwiegend spielerisch explorativ

Tab. 5: Erste Typologisierung der genutzten Erschließungsformen während der spielorientierten Rezeption

Als besonders interessant stellte sich die Verteilung der Proband*innen bezüglich der herausgearbeiteten Gruppen heraus: Fünf der zehn Proband*innen ließen sich der ersten Gruppe zuordnen. Sie nutzten in beiden Explorationsphasen überwiegend kognitivistische Lernformen, zielgerichtete Erschließungsstile und kognitive Lernstrategien, um sich den Narrationen planvoll anzunähern. Zwei Proband*innen zeigten Erschließungsmuster der Gruppe Vier, indem sie während der Auseinandersetzung mit der Geschichte „Der Fluch“ sowohl zielgerichtet als auch spielerisch-explorative Phasen integrierten und sich der handlungslogisch komplexeren Geschichte „Konkurrentin“ überwiegend spielerisch-explorativ annäherten. Die restlichen drei Proband*innen verteilten sich gleichmäßig auf die Gruppen Zwei, Drei und Fünf. Hierdurch lässt sich ableiten, dass neun der zehn Lernenden mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *Lernen* durch das spielorientierte Setting während mindestens einer Explorationsphase in der Lage waren, sich kognitiv orientiert, zielgerichtet und planvoll mit den präsentierten Narrationen auseinanderzusetzen und anschließend in ihren literarischen Verstehensprozess zu integrieren; die Hälfte der Proband*innen nutzte bereits in beiden Explorationsrunden ausschließlich diese Art des Vorgehens.

Ähnliche Tendenzen einer überwiegend kognitiv orientierten Annäherung zeigten sich auch in den Analyseergebnissen der genutzten Lernstrategien: Alle Proband*innen nutzten während des Spielsettings kognitive und metakognitive Lernstrategien, insbesondere Selbstkontroll- und -regulationsstrategien (N=10) sowie Elaborationsstrategien (N=7). Im Bereich der Selbstkontroll- und -regulationsstrategien griffen alle Proband*innen auf planvolle Vorgehensweisen zurück, vier nutzten überwiegend Vergleiche unterschiedlicher Szenen, um zu einer Lösung zu kommen, bei je zwei Proband*innen ließen sich Formen des Überprüfens, Überlegens, Verwerfens und Neukonstruierens feststellen. Verwendete Elaborationsstrategien fanden sich vor allem durch Verbalisierungen (N=6) sowie durch das Formulieren von Fragen (N=5). Ein Proband griff zusätzlich auf die Kooperationsstrategie „Hilfe holen“ zurück, nachdem er durch die Anwendung von kognitiven Lernstrategien zu keinem Ergebnis gekommen war.

Die skizzierten Ergebnisse zum Erschließungsvorgang der Proband*innen der interaktionsorientierten Narration erstaunen insbesondere deshalb, da im aktuellen Forschungsdiskurs rund um Fragen sonderpädagogischer Förderbedarfe und daraus resultierenden Lehr- und Vermittlungspotenzialen davon ausgegangen wird, dass sich Kinder mit dem Förderbedarf *Lernen* insbesondere bei kognitiven Lernformen schwer tun und nur unzureichend auf diese zugreifen können (vgl. exemplarisch zur kognitiven Herausforderung von Schüler*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen Hasselhorn 2021, 11; Lauth et al. 2014, 262; Blumenthal et al. 2023, 42). Inwiefern sich die skizzierten Tendenzen der Nutzungstypologie und der verwendeten Lernstrategien auch auf eine repräsentative Stichprobe übertragen lassen, kann an dieser Stelle natürlich nicht geklärt werden; vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses sollte das Potenzial interaktionsbasierter Narrationen für Kinder mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen jedoch dringend näher beleuchtet werden.

Zusammenfassung: Die Analyse der Auseinandersetzungen mit den interaktionsorientierten Narrationen aus *Storyteller* ergab eine erste Typologisierung in fünf Gruppen von eher zielgerichteten bis hin zu überwiegend spielerisch-explorativen Nutzungstendenzen. Bemerkenswert ist, dass es (beinahe) allen Proband*innen gelang, zielgerichtete Vorgehensweisen in ihre Erschließung zu integrieren und währenddessen auf kognitive und metakognitive Lernstrategien zurückzugreifen.

4 — FAZIT

Mithilfe der erhobenen Daten zum Handlungsverstehen der Proband*innen sowie zu deren Erschließungsformen und verwendeten Lernstrategien während ihrer Auseinandersetzung mit *Storyteller* konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *Lernen* durchaus in der Lage sind, literarische Grundkompetenzen auszubilden, ihnen die entsprechenden Verstehensprozesse in interaktionsorientierten Settings jedoch leichter fallen als während einer printbasierten Geschichtenrezeption. Als besonders bemerkenswert stellte sich der Umgang der Proband*innen mit den verstehenskomplexeren Anforderungen der Handlungsanalyse und -reflexion bzw. -abstraktion heraus, insbesondere hinsichtlich der wahrgenommenen Begrenzung der Geschichten auf die vorliegende Panelstruktur während der Auseinandersetzung mit der möglichen Fortführung der Geschichten (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1). Als ebenso interessant erwies sich, dass die Proband*innen durch das spielorientierte Setting in die Lage versetzt wurden, kognitive Lernstrategien (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2) anzuwenden und sich zielorientiert, planvoll und unter Verwendung von elaborierenden Äußerungen sowohl mit einfachen als auch komplexeren Handlungsstrukturen auseinanderzusetzen.

Für die schulpraktische Gestaltung von inklusiven Literaturvermittlungssettings bedeutet dies, dass interaktionsbasierte Narrationen durchaus zur Anbahnung von literarischen Verstehensprozessen herangezogen werden können und im Sinne eines weiten Heterogenitätsbegriffs als mögliche Differenzierungsmaßnahme im gemeinsamen Unterricht verwendet werden können, da – wie am Beispiel von *Storyteller* gezeigt – Games anhand ihrer gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen – hier der Interaktivität – einen alternativen Zugang zu literarischen Welten ermöglichen können. Aufgabe des literatur- und mediendidaktischen Forschungsdiskurses muss jedoch sein, eben jene ersten Ergebnisse in aufbauenden Forschungsprojekten weiterführend zu fundieren, um hinsichtlich der lernförderlichen Wirksamkeit von Games belastbare Aussagen treffen zu können und didaktische Implikationen für inklusiven Unterricht anzuleiten. Im Sinne des Paradigmas der Grundlagenforschung können die Projektergebnisse daher lediglich als Ausgangspunkt genutzt werden, um Fragestellungen bezüglich der Potenziale für u.a. kognitive Lernprozesse mithilfe von Games zu entwickeln und tiefergehend zu erforschen.

LITERATURVERZEICHNIS PRIMÄRQUELLEN

— *Storyteller*. 2023 (Annapurna Interactive). — *Hans im Glück*. 1819 (KHM 83).

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Bartholomew, Theodore / Brown, Jill (2012)**: Mixed Methods, Culture, and Psychology. A Review of Mixed Methods in Culture-specific Psychological Research. In: *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, H. 3 (2012), 177-190. — **Bartle, Richard A. (2004)**: *Designing Virtual Worlds*. Indianapolis: New Riders. — **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. — **Beier, Frank / Czaja, Tina (2023)**: Digitalisierung, Inklusion und Gamification. Verschränkung von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung im Lehr-Lern-Raum Inklusion. In: *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, H. 5 (2023), 1-13. Auch online: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/124> [21.10.2024]. — **Biermann, Ralf / Fromme, Johannes / Kiefer, Florian (Hg.) (2023)**: *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel und seine kulturelle Bedeutung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Auch online: <https://doi.org/10.2307/jj.1791917> [21.10.2024]. — **Biewer, Gottfried / Schütz, Sandra (2022)**: Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg et al. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 126-130. — **Blumenthal, Stefan / Blumenthal, Yvonne / Daum, Marcel (2023)**: Zur Spezifik von Förderbedarfen von Kindern mit Lernstörungen. In: Blumenthal, Stefan / Blumenthal, Yvonne / Mahlau, Kathrin (Hg.): *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule. Diagnostik, Prävention, Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 42-50. — **Bock, Bettina (2019)**: „Leichte Sprache“ – kein Regelwerk. *Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt*. Berlin: Frank & Timme. — **Boelmann, Jan M. (2015)**: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. München: kopaed. — **Boelmann, Jan M. (2020)**: Das Unfassbare greifen. Handlungsstrukturen von nicht-linearen Computerspielen im Unterricht analysieren. In: Engelns, Markus / Voßkamp, Patrick / Bräuer, Christoph (Hg.): *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule. OBST*, H. 96 (2020), 35-56. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2020)**: Lesen – Hören – Sehen: Die Wolkenvolk-Trilogie im Deutschunterricht. Einsatzmöglichkeiten medienübergreifenden literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In: Frickel, Daniela A. et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 181-200. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021)**: *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2022)**: Geschichten interaktiv erleben. Potenziale und Herausforderungen von narrativen Computerspielen für einen neuen Literaturunterricht. In: *Schweizer Leseforum*, H. 3 (2022). Literalität und Spiel. Auch online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/774/2022_3_de_boelmann_koenig.pdf [21.10.2024]. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2023)**: Warum ist das denn so? Dramaturgie und Handlungslogik verstehen lernen am Beispiel von Storyteller. In: *Praxis Deutsch*, H. 298 (2023), 14-18. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa / Stechel, Janek (2022)**: Warum Computerspiele eine eigene Didaktik brauchen. In: Standke, Jan (Hg.): *Spiele(n) in der Gegenwartskultur: Medien und Praktiken des Spiel(en)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext*. Trier: WVT, 109-128. — **Bosse, Ingo (2016)**: Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden inklusiven (Literatur-)Didaktik – eine Standortbestimmung. In: Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 193-212. — **Bredel, Ursula / Maaß, Christiane (2006)**: *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden-Verlag. — **Brinker, Klaus / Sager, Sven F. (2010)**: *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 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. — **Chaidi, Irene / Drigas, Athanasios (2022)**: Digital games & special education. In: *Technium Social Sciences Journal*, H. 34 (2022), 214-236. Auch online: <https://doi.org/10.47577/tssj.v34i1.7054> [21.10.2024]. — **Charlton, Beryl / Williams, Randy L. / McLaughlin, T. F. (2005)**: Educational Games. A Technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. In: *International Journal of Special Education*, H. 2 (2005), 66-72. — **Creswell, John W. (2009)**: *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Thousand Oaks. — **Dannecker, Wiebke / Kónya-Jobs, Nathalie (2021)**: Einführung: Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion. In: Dannecker, Wiebke / Kónya-Jobs, Nathalie (Hg.): *MiDu – Medien im Deutschunterricht. Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion*, H. 1 (2021), 1-12. Auch online: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.1> [21.10.2024]. — **Diehl, Kirsten / Hartke, Bodo / Mahlau, Kathrin (2020)**: *Inklusionsorientierter Deutschunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer. — **Düerkop, Katharina (2020)**: „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. In: *MiDu – Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2020). Auch online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/308> [21.10.2024]. — **Durkin, Kevin et al. (2015)**: Video Games for Children and Adolescents with Special Educational Needs. In: *Zeitschrift für Psychologie*, H. 2 (2015), 79-89. Auch online: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000138> [21.10.2024]. — **Emmersberger, Stefan (2022)**: *Fantasie als Superkraft: The Awesome Adventures of Captain Spirit. Zur Rolle von Fiktion bei der*

Verarbeitung von Realität. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 2. (2020), 89-99. — **Engels, Markus (2014)**: Spielen und Erzählen. Heidelberg: Synchron. Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW: Spieleratgeber NRW, 2020. Auch online: <https://www.spieleratgeber-nrw.de/> [21.10.2024]. — **Feuser, Georg (2018)**: Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 111-125. — **Frickel, Daniela (2020)**: Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In: Katrin Kloppert / Stefan Neumann / Verena Ronge (Hg.): *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113-132. — **Frickel, Daniela et al. (Hg.) (2020)**: *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. — **Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (2019)**: Kinder- und Jugendliteratur In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, 242-256. — **Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (Hg.) (2016)**: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. — **Friebel, Lucille / Wesenmeyer, Katrin (2022)**: Literaturdidaktik inklusionssensibel denken. In: Langner, Anke et al. (Hg.): *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING*. Münster: Waxmann, 191-214. — **Granzow, Stefanie (2020)**: Anspruchsvolle Text-Bild-Symbiosen. Geeignete Lerngegenstände für den inklusiven Literaturunterricht? In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 219-238. — **Gudjons, Herbert / Traub, Silke (2016)**: *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. — **Hackbarth, Anja / Martens, Matthias (2018)**: Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 191-205. — **Haider, Michael / Schmeinck, Daniel (Hg.)**: *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. — **Hanghøj, Thorkild / Lieberoth, Andreas / Misfeldt, Morten (2018)**: Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students? In: *British Journal of Educational Technology*, H. 4 (2018), 775-799. Auch online: <https://doi.org/10.1111/bjet.12642> [21.10.2024]. — **Hasselhorn, Marcus (2021)**: Lernstörungen. Ein unvermeidbares Schicksal?. In: *Pädagogische Psychologie*, H. 1-2 (2022), 1-17. Auch online: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000324> [21.10.2024]. — **Heizmann, Felix (2018)**: *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Helmlich, Ulrich (2022)**: *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. — **Hennies, Johannes / Ritter, Michael (2014) (Hg.)**: *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach. — **Hersh, Marion / Leporini, Barbara (2018)**: Serious games, education and inclusion for disabled people editorial. In: *British Journal of Educational Technology*, H. 4 (2018), 587-595. doi: 10.1111/bjet.12650. — **Herz, Cornelius (2016)**: story grammars im inklusiven Deutschunterricht. Narratologische Konzeptionen am Beispiel KJL-affiner Text- und Filmformate. In: Frickel, Daniela / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 213-228. — **Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.) (2019)**: *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Hoffmann, Jeanette / Naujok, Natascha (2014)**: Bilder(bücher) – Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Hennies, Johannes / Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach, 221-236. — **Ke, Fengfeng / Abras, Tatiana (2012)**: Games for engaged learning of middle school children with special learning needs. In: *British Journal of Educational Technology*, H. 2 (2012), 225-242. Auch online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01326.x> [21.10.2024]. — **Köhler, Stefan (2024)**: Vom Puzzle zum Spiel und zurück? Förderung literarischer Kompetenzen in Storyteller. In: Boelmann, Jan M. / König, Lisa / Müller, Jaron (Hg.): *Gaming, Apps und Co. Interaktive Medien im Deutschunterricht*. MIDU, H. 1 (2024). — **Kolb, David A. (1985)**: *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company. — **König, Lisa (2022)**: „Erkunden wir die Welt“. Lehr- und Lernpotenziale von Virtual Reality Umgebungen für die Förderung literarischer Verstehensprozesse in heterogenen Lerngruppen. In: Jungwirth, Martin et al. (Hg.): *Diversität Digital Denken – The Wider View*. Münster: WTM, 331-341. — **König, Lisa (2023a)**: „[...] man kann halt mehr entdecken“ – Interaktivität als (neue) Zugangsweise zu literarischen Welten am Beispiel der App MirrorWorld. In: *MIDU. Medien im Deutschunterricht* (in Veröffentlichung). — **König, Lisa (2023b)**: „Wenn meine Bücher Atmen lernen“ – Zugänglichkeit interaktiver Erzählwelten als Potenzial literarischer Verstehensprozesse am Beispiel von Cornelia Funkes „MirrorWorld-App“ In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp / Vogel, Anke (Hg.): *Cornelia Funke intermedial* (in Veröffentlichung). — **König, Lisa (2023c)**: Spielend die Welt entdecken – Einsatzmöglichkeiten narrativer Computerspiele im Literaturunterricht der Primarstufe. In: Heins, Jochen et al. (Hg.): *Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 141-166. — **Kourakli, Maria et al. (2017)**: Towards the improvement of the cognitive, motoric and academic skills of students with special educational needs using Kinect learning games. In: *International Journal of Child-Computer Interaction*, H. 11 (2017), 28-39. Auch online: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.10.009> [21.10.2024]. — **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. — **Kruse, Jan (2015)**: *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Kümmerling-Meibauer, Bettina / Pompe, Anja (2016)**: Texte und Bilder lesen. In: Pompe, Anja (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler:

Schneider Verlag Hohengehren, 133-150. — **Kurwinkel, Tobias (2020)**: Der inklusive Blick durch die Kamera. Zu den Film-adaptionen der Kinderromantrilogie um Rico und Oskar. In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 107-124. — **Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (2014)**: Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In: Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (Hg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe, 262-276. — **Lee, Sooin (2012)**: Project Injini: Developing cognitive training games for children with special needs. In: *GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications*, H. 1 (2012), 69-73. Auch online: <http://doi.org/10.1089/g4h.2012.1016> [21.10.2024]. — **Leiß, Judith (2020)**: „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans Eins. In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 125-142. — **Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hg.) (2006)**: *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag. — **Mayer, Johannes (2020)**: Die Kunst der Kopräsenz. Inszenierung und transmediale Wandlung der Anderen im Theater. In: Frickel, Daniela et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 91-106. — **Mayer, Richard E. (2014)**: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-71. — **Mertens, Claudia et al. (2022)**: Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten. Eine systematische Übersichtsarbeit. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 1 (2022), 26-46. DOI: 10.25656/01:25529. — **Misoch, Sabina (2015)**: *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter. — **Mittlböck, Katharina (2020)**: *Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht*. Gießen: Psychosoz.-Verlag. — **Möhlen, Lisa-Katharina (2021)**: (Digital) Games don't care about social categorizations: Enabling inclusion through game-based learning in educational settings. In: *Digital Culture & Education*, H. 2 (2021), 54-72. — **Möhlen, Lisa-Katharina et al. (2021)**: Spielend soziale Inklusion fördern. Zur aktiven Auseinandersetzung mit sozialen Differenzlinien durch game-based Learning Activities. In: *Medienpädagogik*, H. 41 (2021), 99-117. Auch online: <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.06.X> [21.10.2024]. — **Müller, Christian (2019)**: Digitale Medien. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, 440-456. — **Müller, Jaron (2024)**: *Figurenverstehen mit narrativen Computerspielen* (in Vorbereitung). — **Naugk, Nadine et al. (Hg.) (2016)**: *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz. — **Nisbet, John/ Shucksmith, Janet (1986)**: *Learning Strategies*. London: Routledge. — **Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (2010)**: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze, Grundlagen, Modellanalysen*. Stuttgart u.a.: Metzler. — **Olsen, Ralph (2020)**: „Aber ist denn die Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“. Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In: Frickel, Daniela A. et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 49-74. — **Papanastasiou, George / Drigas, Athanasios / Skianis, Charalampos (2022)**: Serious Games: How do they impact special education needs children. In: *Technium Education and Humanities*, H. 3 (2022), 41-58. Auch online: <https://doi.org/10.47577/teh.v2i3.7407> [21.10.2024]. — **Pompe, Anja (Hg.) (2016)**: *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Prengel, Annedore (2019/1983)**: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer. — **Quanten, Alina (2022)**: Förderbedarfe und digitale Möglichkeiten. In: Haider, Michael / Schmeinc, Daniel (Hg.): *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 98-108. — **Rabe, Thorid / Ritter, Michael (2023)**: Inklusion und Fachlichkeit - Grundschuldidaktik Deutsch und Didaktik der Physik im Gespräch. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2 (2023). Auch online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/712> [21.10.2024]. — **Rauh, Bernhard (2007)**: Der Einsatz Neuer Medien im Förderschwerpunkt Lernen: Rahmenbedingungen, Forschungsergebnisse, Perspektiven für Lehre und Forschung. In: *ZfHeilpädagogik*, H. 9 (2007), 331-337. — **Reich, Kersten (2012)**: *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz. — **Ritter, Michael (2019)**: *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Rolf Werning (2022)**: Lernen. In: Hedderich, Ingeborg et al. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 236-240. — **Rott, David / Farkas, Katharina (2022)**: Deutschunterricht. Inklusion im kompetenzorientierten Unterricht. In: Dexel, Timo (Hg.): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 102-127. — **Schiefele, Christoph (2018)**: *Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht*. Auch online: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154330 - <https://doi.org/10.25656/01:15433> [21.10.2024]. — **Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013)**: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Schöffmann, Andreas (2021)**: *Digitale Spiele aus deutschdidaktischer Perspektive. Herausforderungen für den Deutschunterricht*. Berlin: J. B. Metzler. — **Schüller, Liane / Bulizek, Björn / Fiedler, Manuel (2021)**: *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*. Münster: Waxmann. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Aspekte literarischen Lernens. In: *Praxis Deutsch*, H. 200 (2006), 6-16. — **Stankova, Margarita / Ivanova, Valentina / Kamenski, Tsveta (2018)**: Use of Educational Computer Games in the Initial Assessment and Therapy of Children with Special Educational Needs in Bulgaria. In: *TEM Journal*, H. 3 (2018), 488-494. — **Stiller, Tanja (2017)**: *Literästhetische Verstehens-*

kompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Stone, Bessie G. / Mills, Kathy A. / Sagers, Beth (2019)**: Online multiplayer games for the social interactions of children with autism spectrum disorder: a resource for inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, H. 2 (2019), 209-228. DOI: 10.1080/13603116.2018.1426051. — **Sweller, John / Ayres, Paul / Kalyuga, Slava (2011)**: *Cognitive Load Theory. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies: Bd. 1*, 1. Aufl. New York: Springer. — **Vach, Karin (2016)**: Filme verstehen. In: Pompe, Anja (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-169. — **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: Peter Lang Verlag, 89-102. — **von Brand, Tilman (2019)**: Literarisches Lernen. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Deutschunterricht und Inklusion. Übersicht und Kritik*. Weinheim u.a.: Beltz, 225-241. — **von Brand, Tilman / Brandl, Florian (2017)**: *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer / Klett. — **Werther, Friedrich (2019)**: Brüchige Handlungslogik. Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2019). Auch online: URL: <https://benelux.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/24> [31.01.2022]. — **Wilhelm, Holger / Walther, Pierre (2022)**: Digitale Medien im Bereich Lernen. In: Betz, Joachim / Schluchter, Jan-René (Hg.): *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Weinheim: Beltz, 97-118. — **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 Verlag Hohengehren. — **Xinogalos, Stelios / Tsikinas, Stavros (2019)**: Designing Serious Games for People with Special Needs: Implications from a Survey. In: Liapis, Antonios et al. (Hg.): *Games and Learning Alliance. GALA 2019. Lecture Notes in Computer Science*. Cham: Springer, 62-72. Auch online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-34350-7_7 [21.10.2024].

ANHANG

A1 – MÄRCHENTEXT *HANS IM GLÜCK (ANGEPASSTE VERSION)*

Hans hatte sieben Jahre bei seinem Herrn gedient, da sprach er zu ihm: „Herr, meine Zeit ist herum, nun wollte ich gerne wieder heim zu meiner Mutter, gebt mir meinen Lohn.“ Der Herr antwortete: „Du hast mir treu und ehrlich gedient, wie der Dienst war, so soll der Lohn sein“, und gab ihm ein Stück Gold, das so groß als Hansens Kopf war. Hans zog sein Tüchlein aus der Tasche, wickelte den Klumpen hinein, setzte ihn auf die Schulter und machte sich auf den Weg nach Haus.

Wie er so dahinging, traf er einen Reiter, der fröhlich auf einem muntern Pferd vorbeitrabte. „Ach“, sprach Hans ganz laut, „wie schön muss es sein, zu reiten! Das Pferd trägt einen, man hat keine Steine im Schuh und läuft sich nicht die Füße wund.“

Der Reiter, der das gehört hatte, hielt an und rief: „Hans, warum bist Du zu Fuß unterwegs?“ – „Ich muss ja wohl“, antwortete er, „ich muss einen Klumpen Gold nach Hause tragen, aber er ist so furchtbar schwer!“ „Weißt du was“, sagte der Reiter, „wir wollen tauschen: Ich gebe dir mein Pferd, und du gibst mir deinen Klumpen.“ – „Von Herzen gern“, sprach Hans. Der Reiter stieg ab, nahm das Gold und half dem Hans hinauf, gab ihm die Zügel fest in die Hand und sagte: „wenn das Pferd schneller laufen soll, musst Du nur mit der Zunge schnalzen und *hopp hopp* rufen!“

Hans war froh, als er auf dem Pferd saß und so dahinritt. Nach einer Weile wollte er doch schneller vorankommen und so begann er, mit der Zunge zu schnalzen und *hopp, hopp* zu rufen. Das Pferd wurde sofort schneller und ehe sich's Hans versah, warf das Pferd ihn ab und er lag im Graben. So schnell war es gelaufen. Doch Gott sei Dank: Ein Bauer kam gemeinsam mit seiner Kuh auf dem Weg gelaufen und hielt das Pferd auf, bevor es durchgegangen wäre. Hans rappelte sich auf. Er war aber verdrießlich und sprach zu dem Bauer: „Es ist ein schlechter Spaß das Reiten, ich hätte mir fast den Hals gebrochen. Ich setze mich nie wieder auf ein Pferd. Da lob ich mir Eure Kuh, da kann man mit Gemächlichkeit hinterhergehen und hat obendrein seine Milch, Butter und Käse. Was gäbe ich darum, wenn ich so eine Kuh hätte!“ – „Nun“, sprach der Bauer, „wir können gerne tauschen.“ Hans willigte mit riesiger Freude ein; der Bauer schwang sich aufs Pferd und ritt eilig davon.

Hans trieb seine Kuh ruhig vor sich her. Als er zu einem Wirtshaus kam, machte er halt, aß in der großen Freude alles, was er bei sich hatte, sein Mittags- und Abendbrot. Dann trieb er seine Kuh weiter, immer weiter Richtung zuhause. Die Hitze war drückender, je näher der Mittag kam. Da wurde es Hans ganz heiß, sodass ihm vor Durst die Zunge am Gaumen klebte. Da dachte Hans: „Jetzt will ich meine Kuh melken und meinen Durst stillen.“

Er band sie an einen dürren Baum, und da er keinen Eimer hatte, stellte er seine Ledermütze unter die Kuh, aber wie er sich auch bemühte, es kam kein Tropfen Milch zum Vorschein. Und da er sich auch noch so ungeschickt anstellte, verpasst die Kuh

ihm einen gehörigen Tritt! Glücklicherweise kam gerade ein Metzger des Weges, der in einer Schubkarre ein junges Schwein liegen hatte. „Was ist passiert?“, rief er und half Hans auf die Füße. Hans erzählte, was vorgefallen war. Der Metzger reichte ihm seine Flasche und sprach: »Da trinkt erst einmal und erhole Dich! Die Kuh will wohl keine Milch geben, das ist ein altes Tier, das taugt nur noch zum Schlachten.“ – „Oh weh...“, sprach Hans und strich sich die Haare über den Kopf, „wer hätte das gedacht! Es ist natürlich gut, wenn man Fleisch bekommt, aber ich mache mir nichts aus Kuhfleisch...Ja, wer so ein junges Schwein hat! Das schmeckt anders, dabei noch die Würste.“ – „Hör zu, Hans«, sprach da der Metzger, „Dir zuliebe will ich tauschen und will Euch das Schwein für die Kuh lassen.“ – „Vielen Dank!“, sprach Hans, übergab ihm die Kuh und nahm das Schweinchen mit sich.

Hans zog weiter und traf auf seinem Weg einen anderen Jungen, der trug eine schöne weiße Gans unter seinem Arm. Sie kamen ins Gespräch und redeten über ihre Tiere. Nach einiger Zeit beugte sich der Junge zu Hans hinüber und sagte: „Ich glaube, mit eurem Schwein stimmt etwas nicht... In dem Dorfe, durch das ich gekommen bin, ist vorhin ein Schwein gestohlen worden und ich glaube...Du hast es in der Hand. Sie suchen schon nach dem Schwein und es wäre nicht gut, wenn die Dorfbewohner euch damit erwischen würden. Hans bekam große Angst: „Oh nein! Kannst Du mir vielleicht helfen? Du kennst dich hier besser aus. Tausch doch bitte mein Schwein gegen deine Gans.“ „Ich muss schon etwas aufs Spiel setzen“, antwortete der Bursche, »aber ich will Dir helfen!“ Und so nahm er das Schwein, gab Hans die Gans und verschwand so schnell er konnte. „Wenn ich’s mir recht überlege«, sprach Hans „wird meine Mutter sich bestimmt sehr über die Gans freuen!“

Als Hans durch das letzte Dorf lief, stand da ein Steinmetz an seiner Werkbank, schliff ein paar Werkzeuge und sang dabei. Hans blieb stehen und sah ihn zu: „Ihr habt wohl gute Laune!“ „Aber ja!“, antwortete der Steinmetz. „Mir macht meine Arbeit große Freude, aber erzähl: Wo hast Du die Gans gekauft? Die sieht ja auch ganz wunderbar aus?“

„Die hab ich nicht gekauft, sondern für mein Schwein eingetauscht.“ – „Und das Schwein?“ – „Das hab ich für eine Kuh gekriegt.“ – „Und die Kuh?“ – „Die hab ich für ein Pferd bekommen.“ – „Und das Pferd?“ – „Dafür hab ich einen Klumpen Gold hergegeben.“ – „Und das Gold?“ – „Das war mein Lohn für sieben Jahre Dienst.“ – „Du hast Dir jeder Zeit zu helfen gewusst, aber so glücklich wie ich, bist Du noch nicht!“ „Was muss ich dafür tun?“, fragte Hans. „Na, Du musst nur Steinmetz werden, so wie ich und Du hast Glück, ich habe noch einen Schleifstein in der Tasche. Ich gebe ihn Dir, wenn Du mir deine Gans gibst.“ „Wie könnte ich da nein sagen!“, sagte Hans, nahm den Stein und übergab dem Steinmetz seine Gans.

Hans ging fröhlich weiter, seine Augen leuchteten vor Freude: „Ich muss der glücklichste Mensch der Welt sein! Alles, was ich mir wünsche, geht in Erfüllung!“ Und so lief er und lief er und lief er, bis er großen Durst bekam und an einem Brunnen halt machte. Der Stein war in seiner Tasche so schwer geworden, dass er sich wünschte, ihn nicht mehr tragen zu müssen...Wie ein Schnecke, kam er zum Brunnen geschli-

chen und als er sich gerade über den Brunnen beugte, fiel ihm der Stein aus der Tasche und er stürzt tief hinunter...bis an den Fuß des Brunnens. Da fiel Hans auf die Knie und dankte dem Himmel auf Knien, dass er den Stein nun nicht mehr tragen müsste. „So glücklich wie ich“, rief er aus, „ist kein anderer Mensch auf dieser Welt!“ Mit leichtem Herzen und frei von aller Last sprang er nun fort, bis er daheim bei seiner Mutter war. Und wenn Sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute.

A2 – ANFORDERUNGSSTRUKTURVERGLEICH DES MÄRCHEN-TEXTES UND *STORYTELLER*

Analyse der Anforderungsstruktur mithilfe des Toolkit-Praxis des BOLIVE-Modells (Boelmann/König 2023) – <i>Hans im Glück</i>	
<i>Handlung</i>	
Handlungsstränge (Auswirkung auf Niveau 1, 2)	<input type="radio"/> einsträngig <input type="radio"/> mehrsträngig <input type="radio"/> episodisch
Handlungsstruktur (Auswirkung auf Niveau 1, 2, 3)	<input type="radio"/> stringent <input type="radio"/> sprunghaft <input type="radio"/> assoziativ
Handlungszusammenhänge (Auswirkung auf Niveau 2, 3)	<input type="radio"/> tendenziell schlüssig <input type="radio"/> vermehrt Brüche <input type="radio"/> unklar
Analyse der Anforderungsstruktur mithilfe des Toolkit-Praxis des BOLIVE-Modells (Boelmann/König 2023) – <i>Storyteller</i>	
<i>Handlung</i>	
Handlungsstränge (Auswirkung auf Niveau 1, 2)	<input type="radio"/> einsträngig <input type="radio"/> mehrsträngig <input type="radio"/> episodisch
Handlungsstruktur (Auswirkung auf Niveau 1, 2, 3)	<input type="radio"/> stringent <input type="radio"/> sprunghaft <input type="radio"/> assoziativ
Handlungszusammenhänge (Auswirkung auf Niveau 2, 3)	<input type="radio"/> tendenziell schlüssig <input type="radio"/> vermehrt Brüche <input type="radio"/> unklar

A3 – LEITFADEN ZUM INTERVIEW „MÄRCHENTEXT“

Handlungsverstehen

- Erzählimpuls
 1. Was fandest Du besonders spannend?
- Bezug zum Märchen
 1. Was ist in der Geschichte passiert?
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 2. Wie kam es dazu, dass Hans die Gans bekommen hat?
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 3. Was glaubst Du, wie könnte die Geschichte für Hans weitergehen, wenn ihm der Stein nicht in den Brunnen gefallen wäre?
 - Warum glaubst Du, könnte das passieren?

A4 – LEITFADEN ZUM INTERVIEW *STORYTELLER*

- Erzählimpuls
 1. Was fandest Du besonders spannend?
- Bezug zu Geschichte 1 (einfache Handlungsstruktur je nachdem, was den Kindern, leichter gefallen ist Kapitel 5 oder 6 nehmen)
 1. Was ist in der Geschichte passiert? (passendes Storyboard vorlegen)
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 2. Wie konnte der Fluch gebrochen werden? / Was hat der Butler getan?
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 3. Was glaubst Du, wie könnte die Geschichte weitergehen?
 - Warum glaubst Du, könnte das passieren?
- Bezug zu Geschichte 2 (komplex lineare Handlungsstruktur je nachdem, was den Kindern, leichter gefallen ist Kapitel 5 oder 6 nehmen)
 1. Was ist in der Geschichte passiert? (passendes Storyboard vorlegen)
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 2. Wie ist die Hexe zum Liebling geworden? / Wie kam es zu der Verhaftung?
 - Wie kommst Du auf deine Antwort?
 3. Was glaubst Du, wie könnte die Geschichte weitergehen?
 - Warum glaubst Du, könnte das passieren?

A5 – BILDKARTEN MIT POTENZIELLEN LÖSUNGEN DER UNTERKAPITEL AUS „STORYTELLER“



Storyboard 1: Kapitel 5.1, einfache Handlungsstruktur (eigener Screenshot)



Storyboard 2: Kapitel 5.3, komplexe Handlungsstruktur (eigener Screenshot)



Storyboard 3: Kapitel 6.1, einfache Handlungsstruktur (eigener Screenshot)



Storyboard 4: Kapitel 6.3, komplexe Handlungsstruktur (eigener Screenshot)

A6 – EXEMPLARISCHES INTERAKTIONSPROTOKOLL DES PROBANDEN GELBES QUADRAT

Auseinandersetzung mit dem Kapitel „Der Fluch“ (einfachere Handlungsstruktur)

Lernform	eher kognitiv-konstruktiv: Lernen durch Entschl. Plan und Strategie										eher konstruktiv-konstruktiv: Lernen durch Erkunden und Explorieren													
	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	formuliert Fragen	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren	verbalisiertes Handeln	zielgerichtetes Ausprobieren						
Handlung	Verbalisierung: Erzt der Wald, anschließend platziert der Proband den Wald in Panel 1. Die Hese und die Waldintegro und in Panel 1	Verbalisierung: Und dann zuzerst die Wasser, anschließend platziert der Proband das Boot in Panel 2	Auseinandersetzung mit den Figuren und deren Auswirkungen in den Panels, zuerst werden in Panel 1 die Hese und die Waldintegro und in Panel 2 verschoben	Die Hese wird in Panel 2 durch den Prinzen ersetzt.	Figuren werden wieder gelöst, Auerung: Varns.	Außerung: Das ist jetzt nicht so wichtig, anschließend des Plätzchen der Figur.	Plätzchen der Figur in Panel 1	Impuls der Projektleiter in: Am Ende muss es eine Fluch geben.	Frage: Und was muss ich jetzt machen, Impuls der Projektleiter in: Am Ende muss es eine Fluch geben.	Heliches von Prinz und Hexe in panel 1, Auerung: Sie.	Lob und Impuls der Projektleiter in: Und wie könnte man den Huch im Boot war geht nicht, bräun? Auerung: Durch den.	Plätzchen im Boot, Impuls: Und war geht nicht?	Übplätzchen von Panel 2 zu Panel 3	Plätzchen des Waldes in Panel 2, sowie der Figuren Prinz und Prinzessin.	Außerung: sie Hinweis durch die Projektleiter in: Aber jetzt kennen die sich noch gar nicht, Gemeinamen.	Plätzchen des Waldes in Panel 2, sowie der Figuren Prinz und Prinzessin.	Tauschvorgang der Figuren Prinz und Prinzessin und Betrachtung der Auswirkungen auf die Geschichte.							
Zeitstempel	03:20	03:25	03:30	03:35	03:40	03:45	03:50	03:55	04:00	04:05	04:10	04:15	04:20	04:25	04:30	04:35	04:40	04:45	04:50	04:55	05:00	05:05	05:10	05:15

(eigene Darstellung)

ÜBER DIE AUTORIN:

Dr. Lisa König ist Literatur- und Mediendidaktikerin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Direktorin des Zentrums für didaktische Computerspielforschung. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Untersuchung literarischer und interaktiv medialer Lernprozesse sowie der empirischen Bildungsforschung.