

DIGITALES SCHREIBEN VON HÖRSPIELSZENEN EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DIE 5. UND 6. KLASSE

Anne von Gunten

Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern | anne.vongunten@phnmsbern.ch

Anke Beyer

Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern | anke.beyer@phnmsbern.ch

Nadine Michel

Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern | nadine.michel@phnmsbern.ch

ABSTRACT

In diesem Beitrag wird ein Unterrichtsmodell von 14 Einheiten (à 45 Minuten) zum digitalen Schreiben von Hörspielszenenskripts in der 5. und 6. Klasse vorgestellt: Zunächst setzen sich die Schüler:innen mit den Besonderheiten des szenischen Schreibens auseinander. Anschließend planen, formulieren und überarbeiten sie in 3er-Gruppen vollständig digital eine eigene Hörspielszene. Während des Schreibprozesses werden die Schüler:innen erst in der Planungs- und anschließend in der Formulierungsphase angeleitet, formatives KI-Textfeedback einzuholen, zu diskutieren und ggf. zu verwerten. Das Unterrichtsmodell wurde in einer Mischklasse mit Schüler:innen der 5. und 6. Jahrgangsstufe erprobt. Eines der entstandenen Hörspielszenenskripts wird im zweiten Teil des Beitrags exemplarisch diskutiert und anhand konkreter sprachlicher Lösungen „abgelesen“, ob und wie weit die ins Zentrum des Unterrichtsmodells gestellten Schreibziele erreicht wurden.

SCHLAGWÖRTER

— HÖRSPIEL — HÖRSPIELSZENENSKRIPT — SZENISCHES SCHREIBEN — LITERARISCHES SCHREIBEN

ABSTRACT (ENGLISH)

WRITING AUDIO DRAMA SCENES. A TEACHING MODEL FOR 5TH AND 6TH GRADERS

This article presents a teaching model consisting of 14 units (45 minutes each) for digitally writing audio drama scripts for students in grades 5 and 6. First, students familiarize themselves with the specifics of dramatic writing. Then, in groups of three, they plan, formulate, and revise their own audio drama scene entirely digitally. During the writing process, students are guided, first in the planning phase and then in the formulation phase, to obtain formative AI text feedback in order to discuss it and, if necessary, use it. The teaching model was tested in a mixed-age class with students in grades 5 and 6. One of the resulting radio play scripts is examined in detail in the second part of this article; by analyzing the wording used, we assess whether and to what extent the writing goals central to the teaching model were achieved.

KEYWORDS

— RADIO PLAY — RADIO PLAY SCRIPT — DRAMATIC WRITING — LITERARY WRITING

1 — SZENISCHES SCHREIBEN VON HÖRSPIELSKRIPTS

Das Kinderhörspiel ist nach Wicke (2016, o.S.) „ein elektroakustisch erzeugtes Genre, das sich [...] an Kinder bis etwa 12 Jahre richtet“ und „ausschließlich an die auditive Wahrnehmung gebunden“ ist. Alle Informationen müssen über akustische Zeichensysteme vermittelt werden: „Neben Sprache und Stimme sind Geräusch und Musik wesentliche Codes dieser Kunstform, hinzu kommen Verfahren der studientechnischen Bearbeitung.“ (ebd.)¹ Der einem Kinderhörspiel meist zu Grunde liegende Text – das Hörspielskript – ist szenischer Natur und wird deshalb als eigenes Genre der Gattung „Drama“ (vgl. Abraham 2021, 52; Richhardt 2020, 17) zugeordnet. Das Kinderhörspiel (oder genauer das Kinderhörspielszenenskript²) wurde ins Zentrum des Unterrichtsmodells gestellt, weil die große Affinität von Kindern zu Hörmedien bekannt ist: In der KIM-Studie von 2024 gaben 53 % der 6-13 Jährigen an, zumindest selten Hörbücher oder Hörspiele zu rezipieren; 31% derselben Proband:innen-Gruppe taten dies mindestens einmal in der Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024, 31). Die Fachwelt ist sich mit Blick auf die digitale Medienlandschaft einig, dass zwar „Hörmedien als prägende Instanz literarischer Sozialisation vor allem in jungen Jahren wirksam sind“ (Preis 2021, 17), insbesondere literarische Hörmedien aber im Unterricht auch Jahrzehnte nach dem im didaktischen Diskurs ausgerufenen „acoustic turn“ nur selten berücksichtigt werden (vgl. Frederking 2018, 372f.). Diese „mediale Leerstelle“ (ebd., 363) sollte also – insbesondere mit Bezug auf literaturdidaktische Anliegen – stärker gefüllt werden.

Das Ziel im vorgestellten Unterrichtsmodell ist allerdings nicht in erster Linie ein rezeptiv-hördidaktisches, sondern ein produktiv-schreibdidaktisches:

Die Schüler:innen kennen das Genre „Hörspielszenenskript“ und können dieses (vor dem Schreibprozess erarbeitete) Wissen entsprechend ihrem Schreibziel in Bezug auf Textstruktur, Inhalt und Sprache für die eigene Textproduktion nutzen, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen.

Hier verschmelzen zwei Kompetenzbeschreibungen aus den Bereichen „Literatur im Fokus“ (vgl. D-EDK 2016a, Kompetenz D.6.C.1) und „Schreiben“ (vgl. D-EDK 2016a, Kompetenz D.4.B.1) des Schweizer Lehrplans 21 miteinander,³ die traditionellerweise nicht Hand in Hand gehen. Wie für Deutschland kritisiert (vgl. Abraham 2021, 73; Kepser & Abraham 2016, 77) wird auch in der Schweiz „Literarische Kompetenz“ im didaktischen Feld mehrheitlich als reine Rezeptions- und Interpretationskompetenz aufgefasst – und daher selten produktiv vermittelt. Das hier zum Ausgangspunkt genommene Literarische Schreiben als eine im Unterricht vermittelte Form des ästhetischen Umgangs mit Sprache verfolgt das Ziel, sowohl Rezeptions- als auch Produktionskompetenzen zu fördern: Indem Lernende die Wirkung ästhetisch verwendeter Sprache untersuchen und die entdeckten Muster im eigenen Text nachbauen, werden die genaue Wahrnehmung literarisch gestalteter Texte und eigene Gestaltungsversuche zusammengeführt (vgl. Abraham / Bräuer / von Brand 2022, 5). Lernende

¹ Zum Thema „Hörspiel“ siehe auch: Müller (2012), (2018) und Boelmann (2019).

² Im Unterrichtsmodell wurden von den Schüler:innen Hörspielskripts verfasst, die jeweils nur eine Szene umfassen (vgl. Kap. 2.2).

³ Den genannten Kompetenzbereichen entsprechen bspw. im Bildungsplan der Sekundarstufe I Baden-Württemberg die beiden Kompetenzbereiche 2.2 Schreiben und 3.1.1.1 Literarische Texte (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

erkennen, benennen und erproben dabei konkrete und genrespezifische Verfahren, wodurch im Unterricht nicht nur die künstlerische, sondern auch die handwerkliche Seite literarischen Schaffens vermittelt wird (ebd.). Pointiert formuliert halten Abraham, Bräuer und von Brand (2022, 4) fest: „Wer literarisch schreibt, lernt zweifach über Literatur: darüber, wie sie gemacht ist, und darüber, wie man sie machen kann.“

2 — DAS UNTERRICHTSMODELL

In der Schweiz beginnt der Unterricht im Fach „Medien & Informatik“ ab der 5. Klasse (vgl. D-EDK 2016b, 7f.) und das digitale Schreiben ist entsprechend im Fach „Deutsch“ auf dieser Stufe verankert (vgl. D-EDK 2016a, 14-19). Das digitale Schreiben als Schlüsselkompetenz (vgl. Albrecht / Frederking 2020, 19) fordert „eine medienspezifische Schreibdidaktik, die das Schreiben mit dem Computer wie auch neue Formate digitaler Schriftlichkeit aufnimmt und reflektiert“ (Lehnen 2017a, 96). Vor diesem Hintergrund wurde für alle 14 Unterrichtseinheiten eine digitale Lernumgebung auf fobizz.com angelegt, so dass (abgesehen von einzelnen Arbeitsblättern in der Vorbereitungsphase) vollständig digital geschrieben wurde.

Dem schreibdidaktischen Ansatz von Abraham, Bräuer und von Brand (2022) folgend, wurde das Unterrichtsmodell sowohl genrespezifisch als auch prozessorientiert angelegt: Für das szenische Schreiben wurden aus den Genrespezifika, wie sie Abraham (2016, 4-11; 2021, 58-61) und Richardt (2020) beschreiben, mit Blick auf die Stufe und das Kinderhörspiel konkrete Schreibziele für die 5. und 6. Klasse ausgewählt und stufengerecht formuliert (vgl. Tab. 1 und 2). Den Anliegen der prozessorientierten Schreibdidaktik folgend, wurde der Schreibprozess entlang der üblichen Phasen *planen* – *formulieren* – *überarbeiten* angeleitet. In das eigentliche Schreibarrangement wurden 2 Feedbackrunden eingebettet, in welchen das Textfeedback auf zwei Phasen des literarischen Schreibprozesses abgestimmt wurde: Während der Planungsphase sollte der Fokus tendenziell auf der globalen (vgl. Tab. 1) und während der Formulierungsphase auf der lokalen Textebene (vgl. Tab. 2) liegen.

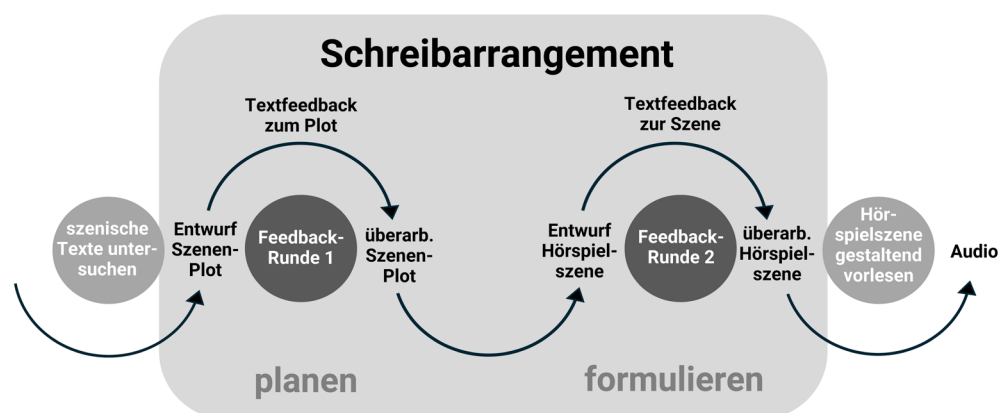


Abb. 1: Das Unterrichtsmodell im Überblick

Das Unterrichtsmodell⁴ wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes⁵ am Pädagogischen Hochschuleinstitut NMS Bern entwickelt und an der Schweizer Primarschule Konolfingen erprobt.⁶ Für beide Feedbackrunden wurde jeweils ein KI-Assistent didaktisch profiliert: fobizz.com stellt einfache ‚Werkzeuge‘ zur Verfügung, mittels welcher das Textfeedback im Hinblick auf die Schreibziele (vgl. Tab. 1 und 2), die Schreibaufgabe (z.B. hinterlegtes Skript zur Impulsszene), die Art des Feedbacks (z.B. Rückmeldung zu Textschwächen und/oder -stärken) (vgl. von Gunten / Beyer 2018), das Sprachniveau und die Textlänge in eine bestimmte Richtung gelenkt werden kann. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist zentral, dass die Schüler:innen formatives und kriterienorientiertes Textfeedback erhalten (vgl. Graham / Hebert / Harris 2015; Skar / Graham / Rijlaarsdam 2022). Dieses könnte im Unterrichtsmodell auch durch die Peers oder die Lehrperson gegeben werden. Die Entscheidung für den Einsatz von KI-generiertem Textfeedback wurde auf Basis bestimmter Forschungsinteressen gefällt.⁷ Weil im vorliegenden Beitrag das Unterrichtsmodell im Vordergrund steht, bleiben hier Fragen bezüglich des KI-Feedbacks ausgeklammert.

Die Lernenden waren über alle Phasen des Schreibarrangements als 3er-Gruppe an der Produktion eines Hörspielszenenskripts beteiligt – verantworteten dieses also in Ko-Autor:innenschaft. Das gemeinsame Schreiben sollte zum Sprechen über das Schreiben (vgl. Schindler 2017, 25) anregen und damit zu wechselseitigen Lernanreizen führen (vgl. Lehnen 2017b, 305).

2.1 DIE VORBEREITUNG AUF DAS SCHREIBEN

In Vorbereitung auf das szenische Schreiben wurde den Lernenden zunächst genrespezifisches Wissen vermittelt und das ‚Handwerk‘ stufengerecht erprobt: Während vier Unterrichtseinheiten erhielten die Schüler:innen handlungsorientierte Lerngelegenheiten, die sie an alle gewählten Schreibziele (vgl. Tab. 1 und 2) heranführten.

Die Annäherung an das Skript-Schreiben erfolgte nicht nur über Hör-Erlebnisse, sondern auch über das Sehen von Filmszenen. Gezielt wurde dabei an einer medialen Schnittstelle (vgl. Abraham 2016, 4) zwischen Filmen und Film-Hörspielen (vgl. Wicke 2016, o.S.) gearbeitet. Die Schüler:innen erhielten bspw. die Aufgabe, erst eine bestimmte Szene aus dem Film DRACHENZÄHMEN LEICHT GEMACHT (2010, 01:07:36-01:09:00) zu sehen und im Skript zur selben Szene eine Erzählinstanz so zu ergänzen, wie es für die Produktion von Filmhörspielen gemacht wird: Weil Kinderhörspiele nur über akustische Zeichensysteme funktionieren, wird die Tonspur aus dem Film um die Stimme eines Erzählers oder einer Erzählerin ergänzt (vgl. Wicke, 2019, 95). Diese verbalisiert für Hörer:innen, was im Film zu sehen wäre. In Abgrenzung zur Figurenrede im Dialog wurden diese Passagen im Unterricht „Erzähltext“ genannt.

⁴ Wir danken Kirsten Schindler und Nadine Bieker, deren Feedback in diesen Beitrag eingeflossen ist.

⁵ In der qualitativen Mehrfallstudie Hörspielszenen schreiben mit KI-Textfeedback wird untersucht, wie Schüler:innen der 5. und 6. Klasse beim kollaborativen szenischen Schreiben im Schreibgespräch mit dem KI-Textfeedback umgehen.

⁶ Wir danken der Schulleiterin des 1. u. 2. Zyklus (A. Wyrsch), dem Spezialisten für Medien & Informatik (S. Jäggi) und den Lehrpersonen (E. Badertscher, C. Lang, L. Moser, K. Müller & C. Niederhauser) für ihre tatkräftige Unterstützung und Experimentierfreudigkeit!

⁷ Eine erste Publikation zum betreffenden Forschungsprojekt findet sich hier: von Gunten, Anne/ Beyer, Anke/ Michel, Nadine (2026): KI-Textfeedback im literarischen Schreibprozess. Datengestützte Reflexionen von Chancen und Risiken. In: Hesse, Florian / Jagdschian, Larissa (Hg.): Literatur - Künstliche Intelligenz – Didaktik. Verlag Königshausen & Neumann, 329-357.

Anschließend wurde dieselbe Szene im Kinderfilmhörspiel *Drachenzähmen leicht gemacht* (Karallus, T. (Regisseur), 2010, Track 15 01:18 – 02:56) gehört und im Skript mitgelesen. Anhand dieses Beispiels wurden Begriffe wie bspw. „Erzähltext“, „Figurenrede“, „Regieanweisungen“ im Unterrichtsgespräch geklärt.

Um den Schüler:innen zu vermitteln, worauf es beim Planen einer Hörspielszene ankommt, sollten die Schüler:innen für zwei an die gehörte und gesehene Film- bzw. Filmhörspielszene anschließende Beispiel-Szenen-Plots entscheiden, inwiefern diese den vorgegebenen Kriterien (vgl. Tab. 1) entsprachen. Dabei waren die Plots so konstruiert, dass eine der beiden Planungen den Kriterien beispielhaft gerecht wurde.

Anhand eines Skripts zu einer Szene aus dem Film „DAS SEEUNGEHEUER“ (2022, 00:42:03-00:48:31) wurden die sprachlichen Mittel szenischer Dialoge untersucht: Mit Blick auf die Figurenrede wurden Stellen gesucht und besprochen, an welchen mittels unvollständiger Wörter oder Sätze, Ausrufen und Pausen Mündlichkeit ‚künstlich‘ hergestellt wurde (vgl. Abraham 2016, 7). Im nächsten Schritt wurde die Szene gestaltend vorgelesen (vgl. Hillegeist / Pabst-Weinschenk 2021, 190f.), um die Figuren sprecherisch überzeugend zu inszenieren und die noch fehlenden Regieanweisungen im Skript zu ergänzen. Erst anschließend wurde die Filmszene im Unterricht gezeigt, wonach die Regieanweisungen der Lernenden mit den Sprechweisen der Filmfiguren verglichen und diskutiert wurden.

2.2 DIE HÖRSPIELSZENE PLANEN

Um die Schüler:innen anzuregen, sich auf die ‚Spielregeln‘ einer bestehenden fiktiven Welt einzulassen und diese ‚logisch‘ weiterzudenken, wurde eine Szene aus dem Film DAS SEEUNGEHEUER (2022, 00:49:24-00:52:19) in der Klasse geschaut. Danach sollten die Lernenden in ihrem Szenen-Plot Ideen für eine anschließende Szene zusammenzufassen, ohne dabei den Dialog schon auszuformulieren. Vorgaben für das Planen des Plots waren die Kriterien in Tab. 1, welche in Kap. 3. genauer ausgeführt und diskutiert werden.

Feedback-Runde 1	Planungsphase	Der Szenen-Plot umfasst eine Szene: Die Szene spielt auf nur einem Schauplatz und ist begrenzt durch das Auftreten oder Weggehen von Figuren.
		Im Szenen-Plot kommen die beiden Hauptfiguren (Maisie und Jacob) und das Seeungeheuer vor.
		Durch ein Problem wird in der Szene Spannung aufgebaut. (Das Problem kann im Szenen-Plot gelöst werden. Der Szenen-Plot kann aber auch bis zum Schluss spannend bleiben, weil das Problem erst in folgenden Szenen gelöst wird.)
		Der Szenen-Plot schliesst an die bisherige Handlungslogik im Hörspiel an.
		Die Handlung der Hörspielszene wirkt originell, weil sie Hörer:innen überrascht.

Tab. 1: Textkriterien für die Planungsphase

In 3er-Gruppen gaben die Lernenden ihren Szenenplot-Entwurf in den erwähnten KI-Assistenten ein und erhielten ein an die Kriterien rückgebundenes Textfeedback. An-

schließlich verhandelten die Schüler:innen im Schreibgespräch, welche Vorschläge für die gemeinsame Überarbeitung des Plots verwendet oder zurückgewiesen wurden.

2.3 DIE HÖRSPIELSZENE FORMULIEREN

Ausgehend von ihren überarbeiteten Szenen-Plots verfassten die Lernenden das eigentliche Hörspielszenenskript. Für diese Phase des Formulierens waren die Kriterien in Tab. 2 leitend, auf die ebenfalls in Kap. 3 ausführlicher eingegangen wird.

Feedback-Runde 2	Formulierungsphase	Der Erzähltext ergänzt den Dialog um wichtige Informationen zum Schauplatz und zur Handlung, so dass Hörer:innen sich die Szene gut vorstellen können.
		Die Figurenrede ist so gestaltet, dass sie mündlich wirkt (zum Beispiel mit Hilfe von unvollständigen Wörtern oder Sätzen, Ausrufen und Pausen).
		Die Regieanweisungen passen zur Figur und zur Figurenrede.
		Geräusche werden im Hörspielszenenskript wirkungsvoll eingesetzt, so dass sich Hörer:innen die Szene gut vorstellen können.

Tab. 2: Textkriterien für die Formulierungsphase

Auch zu ihrem Szenen-Entwurf holten die 3er-Gruppen KI-Textfeedback ein, das wie bereits in der Planungsphase im Schreibgespräch verhandelt und während der Überarbeitung ggf. verwertet werden sollte. Final wurde das fertige Hörspielszenenskript durch die Lehrperson summativ anhand aller Kriterien (vgl. Tab. 1 und 2) beurteilt.

2.4 INSZENIERUNG DES HÖRSPIELSZENENSKRIPTS

Zum Abschluss übten die 3er-Gruppen, ihre eigenen Hörspielszenenskripts gestaltend vorzulesen und nahmen ein Audio auf, das von der Lehrperson bezogen auf den Kompetenzbereich „Literatur im Fokus“ (D-EDK 2016a, 26) summativ beurteilt wurde.

3 — „Wie DU dachtest!“ - GELINGT ES, FÜR DAS HÖREN ZU SCHREIBEN?

Entlang der gewählten Schreibziele (vgl. Tab. 1 und 2) wird im Folgenden mit Blick auf das fertige Hörspielszenenskript einer Lernenden-Gruppe diskutiert, inwiefern das Unterrichtsziel erreicht wurde.⁸

Zu Beginn der Formulierungsphase sollten die Schüler:innen auf Basis ihres eigenen Szenen-Plots einen einleitenden Erzähltext formulieren, um sich Schauplatz und Handlung zu Beginn der Szene vorzustellen und auf Hörer:innen-Bedürfnisse zu reagieren (vgl. Tab. 2: *Kriterium 6*). Dafür schauten die Lernenden erneut die Impuls-szene aus dem Animationsfilm DAS SEEUNGEHEUER (2022, 00:49:24-00:52:19), an die ihre Hörspielszene anschließen sollte: Maisie, ein Mädchen von etwa 10 Jahren und Jacob, ein erwachsener Seefahrer, kommen in einem überdimensionalen Schneckenhaus unter, nachdem sie mitsamt ihrem Ruderboot von Red Bluster, einem riesigen roten Seeungeheuer, verschluckt und auf eine Südseeinsel ausgeniest wurden. Maisie hinterfragt im Gespräch die Tradition der Seejäger:innen, welche besagt, dass die gefährlichen Bestien getötet werden müssen: „Und was, wenn diese Dinger gar nicht so böse sind, wie es heißt?“ (ebd.) Sie stellt diese Frage Jacob, einem ‚eingefleischten‘ Seejäger, der bereits zahlreiche Seeungeheuer getötet hat. Und sie tut dies, obwohl ihre eigenen Eltern als Seejäger:innen ums Leben kamen. Der überaus groß und breit gezeichnete Jacob hält an der Tradition fest, indem er sagt: „Ach - du bist durcheinander, Kleine. Deine Eltern starben den Heldentod.“ (ebd.) Entschlossenen Schrittes verlässt er das Schneckenhaus, um nach Essen zu suchen.

In dem Beispiel-Skript (vgl. Abb. 2), das im Folgenden (mit dem Beispiel-Audio im Ohr, [siehe Button zum Abspielen des Audios](#)) genauer betrachtet wird, versetzt der Erzähltext Hörer:innen in oben erwähntes Schneckenhaus und benennt die Hauptfiguren Maisie und Jacob. Auffallend ist, dass der Erzähltext Hörer:innen nicht nur zu Beginn der Szene ins Bild setzt, sondern an vier weiteren Stellen den Dialog um wichtige Zusatzinformationen ergänzt. Damit ist *Kriterium 6* sehr gut eingelöst.



⁸ Die Szenen-Skripts wurden zu schulischen Zwecken von der Lehrperson und zu Forschungszwecken von zwei Mitgliedern des Forschungsteams beurteilt.

<i>Figuren</i>	<i>Figurenrede</i>
E:	<i>Jacob und Maisie sitzen in einem großen Schneckenhaus das nahe am Strand gelegen ist und essen Die Früchte die Jacob gebracht hat hinter ihnen hört man das (Meeres rauschen) und die Kerze erhehlt ihr Heim nur schwach als plötzlich (ein lautes Poltern) zu hören war</i>
M.	(besorgt/ entschlossen) Wir müssen schauen was passiert ist
J.	(besorgt) Nein Maisie vielleicht wahr das Red Bluster.
M.	(entschlossen) Doch.... ich gehe jetzt!
J.	(ängstlich) Nein Maisie.... nicht!
E.	<i>Doch Maisie rennt an Jacob vorbei zum Eingang.</i>
M.	(besorgt) Jacob schnell!
E.	<i>Jacob eilt hastigen Schrittes zu Maisie hinüber.</i>
M.	(erschrocken) Ein Stein ist vor dem (Roar) Eingang!
E.	<i>Doch als die beiden dachten ihr letztes Stündlein hätte geschlagen sahen sie plötzlich mit großen Augen zu wie Red Bluster den für ihn kleinen Stein vom Eingang wegrollte und dann in der Dunkelheit und in der Schutz der Nacht verschwand.</i>
J.	(überrascht) Aber das kann doch nicht sein. (nachdenklich) Hattest du etwa recht Maisie und Ret Bluster ist doch gar nicht so böartig wie wir immer gedacht haben?
M.	(vorwurfsvoll) Wie DU dachtest!
E.	<i>Jacob wagte nicht es an diesem Abend Maisie gegenüber zuzugeben aber auch er beschloss keine Jagt mehr auf Red Bluster zu machen.</i>

Abb.2: Beispiel-Szenenskript (E = Erzählerin, M = Maisie, J = Jacob)

Beim Dialogschreiben gelang im Beispiel-Skript (vgl. Abb. 2) die Simulation von Mündlichkeit z.B. mit Hilfe von unvollständigen Sätzen (vgl. Tab. 2: *Kriterium 7*) während eines hektischen Wortwechsels (Nein Maisie.... nicht!). Mit der Klarstellung „Wie DU dachtest!“ scheinen die Schüler:innen darüber hinaus auch den angriffigen und pointiert-verkürzten Ton nachzuahmen, der zwischen Maisie und Jacob in einer der vorgängig analysierten Film-Szenen (vgl. Kap. 2.1) anklingt. Außerdem aber – und das ist mit Blick auf die Handlungslogik (vgl. Tab. 1: *Kriterium 4*) bedeutsam – schlagen die Schüler:innen mit dieser Aussage von Maisie den Bogen zum Kernthema, das im Film verhandelt wird: Sind die Seeungeheuer böse? Dürfen sie von den Menschen getötet werden oder muss mit der Tradition der Seejäger:innen gebrochen werden? Maisie beginnt in der Impulsszene, Partei für die Seeungeheuer zu ergreifen, worauf die Schreibgruppe Bezug nimmt und dadurch ihr Skript handlungslogisch gut an die vorherige Szene anschließen lässt: Gedanklich in der Welt des Films greifen sie die ‚losen Fäden‘ auf und stellen szenenübergreifend innertextliche Bezüge (vgl. Spinner 2006, 10) her. Damit wird deutlich, dass die Lernenden das bestehende Beziehungsgeflecht nicht nur verstehen, sondern – ganz im Sinne des literarischen Schreibens – auch in der Lage sind, ein in sich stimmiges Ganzes zu erschaffen. Mit Blick auf dieses Kriterium ist allerdings auch festzuhalten, dass der Anschluss an die Impulsszene insofern nicht ganz passgenau ist, als Jakob das Schneckenhaus in der Impulsszene verlassen hatte, um sich auf die Suche nach Essen zu machen.

Mit *Kriterium 5* (vgl. Tab. 1) sollte erfasst werden, wie weit die Schüler:innen in der Lage sind, den mit der Impulsszene vorgegebenen Spielraum nicht nur einzuhalten, sondern auch für einen schöpferischen Einfall – ein „Wagnis“ (vgl. Abraham 2005, 10; mit Bezug auf das Zürcher Textanalyseraster von Nussbaumer / Sieber 1994, 168) – zu nutzen. Die Leistungserwartung war dabei mit Blick auf die Stufe aber nicht hoch: Wenn es den Schüler:innen gelang, durch Nicht-Vorhergesehenes (bzw. -gehörtes) zu überraschen (z.B. durch einen zwischenzeitlich versperrten Ausgang), wurde dieses Kriterium als erfüllt beurteilt.

Wie mit den *Kriterien 1* und *2* (vgl. Tab. 1) vorgegeben, wird im Beispiel-Skript nur eine Hörspielszene angelegt, in der die Hauptfiguren und das Seeungeheuer auftreten. Mit relativ wenig Text gelang es den Schüler:innen dabei, einen Spannungsbogen auf- und wieder abzubauen (*Kriterium 3*) – und zwar so, wie es anhand von Beispiel-Bedrohungssituationen (vgl. Wenzel 2001, 30f.) passend zu Fantasy- bzw. Abenteuer-Hörspielen im Unterricht erarbeitet wurde.

Weil Hörspiele als Audiotexte in den meisten Fällen multimodal sind, sollte neben der Verbalsprache mindestens ein weiterer Modus (vgl. Anders 2023, 5) im Unterricht thematisiert werden (*Kriterium 9*): Die Schüler:innen sollten die Imagination von Hörer:innen auch mithilfe von natürlichen⁹ Geräuschen anregen, die sich abbildend oder kausal auf ein Denotat beziehen (vgl. Wicke 2016, o.S.). Dass die Lernenden die Geräusche selbst ‚sprechen‘ lassen – sie also in ihrem eigenen Modus verwenden –, zeigt sich z.B. darin, dass mit „Rooar“ das Seeungeheuer auftritt und erst danach im Erzähltext darauf Bezug genommen wird. (Außerdem wird durch diese Reihenfolge Spannung erzeugt: Eine plötzlich gehörte Bedrohung wird erst im Anschluss benannt und verortet.) Die Lernenden gehen also auch mit den Vorgaben zu *Kriterium 9* recht

⁹ Symbolische Geräusche wurden nicht thematisiert.

souverän um. Nur wirkt es ein wenig unbeholfen, dass sie im einleitenden Erzähltext Verbalsprache und ‚Geräusch-Sprache‘ im selben Satz verbauen. Vermutlich sind sie auf diesen syntaktischen Kunstgriff gekommen, weil sie in der Vorbereitungsphase angeleitet wurden, möglichst keine „Doppelpunktdramaturgie“ (vgl. Hengst 1979 zit. n. Wicke 2016, o.S.) zu betreiben: Anhand von Beispielen wurde im Unterricht gezeigt, dass das Geräusch den Text nicht lediglich wiederholen sollte.

Mit *Kriterium 8* (vgl. Tab. 2) ging es darum, in Regieanweisungen festzulegen, wie die Figuren etwas sagen sollen (vgl. Kap. 2.1). Im Beispiel-Skript wurde diese Vorgabe überzeugend genutzt, um die Figurenrede passend zum Geschehen und zum Gesagten emotional ‚einzufärben‘.

Das Figurenverstehen der Schüler:innen zeigt sich (über die Schreibziele hinaus) in ihrem abschließenden Erzähltext: Es leuchtet ein, dass der stereotyp-maskulin dargestellte und etwas großspurige Jacob nicht offen zugeben kann, dass ihn die „Kleine“, wie er sie in der Impulsszene nennt, zu einem Haltungswechsel bringen konnte.

Insgesamt wurde das Unterrichtsziel mit den sieben 3er-Gruppen der Erprobungsklasse sehr gut erreicht: Nicht nur das oben betrachtete Hörspielszenenskript erfüllt alle neun Kriterien – zwei weitere Gruppen lösen mit ihren Texten ebenfalls alle vorgegebenen Kriterien ein.

Auch die restlichen vier Hörspielszenenskripts entsprechen recht gut den Vorgaben, indem sie jeweils mindestens sechs der neun Kriterien genügen. Die Schwachstellen, die sich in diesen Texten ausmachen lassen, verteilen sich relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Kriterien: Drei Gruppen hatten Schwierigkeiten damit, sich auf einen Schauplatz zu beschränken (Kriterium 1), ein Text überzeugte im Hinblick auf seinen handlungslogischen Anschluss an die Impulsszene nicht vollständig (Kriterium 4) und in einem Erzähltext fehlten wichtige Informationen zum Schauplatz (Kriterium 6). In zwei Hörspielszenenskripts wirkte der Dialog nicht durchgängig mündlich (Kriterium 7), in einem Text wurden die Regieanweisungen als nur teilweise passend zur Figurenrede eingeschätzt (Kriterium 8) und zwei Schreibgruppen integrierten wenig oder gar keine Geräusche in ihre Skripts (Kriterium 9).

Der Blick über alle sieben Hörspielszenenskripts vermittelt den Eindruck, dass die 5.- und 6.-Klässler:innen ihre Schreibaktivitäten mehrheitlich sehr gut auf die inhaltlichen und sprachlichen Ziele der Aufgabe ausrichten konnten: Vor dem Hintergrund der dramaturgischen Handlungslogik (Kriterium 4) ist erkennbar, dass sechs der sieben Schreibgruppen in ihren Hörspielszenen inhaltliche Bögen zur Impulsszene schlagen, indem bspw. die zentral verhandelte Frage (Ist Red Bluster Freund oder Feind?) wieder aufgegriffen wird. Gleichzeitig gelingt es allen Schreibgruppen in den kurzen Handlungssequenzen ihrer Szenen – wie im Film angelegt – Detailspannung (Wenzel 2001, 23) zu erzeugen, indem sie die Figuren bspw. in Bedrohungslagen bringen. Sechs der sieben Schreibgruppen variieren gut erkennbar die sprachlichen Mittel für die Erzählinstanz einerseits und die Figurenrede andererseits (vgl. Kriterium 7): Während die Lernenden die Erzählstimme in ganzen Sätzen sprechen lassen, ist das Stottern, Schreien oder Flüstern der Figuren – wie im Unterricht angebahnt – mit Hilfe von Ellipsen, Ausrufen oder Pausen in den Skripts verankert. Die große Bandbreite

an Emotionen (Angst, Freude, Aggression etc.), mit welcher alle Schreibgruppen ihre Texte aufladen, werden von ihnen für die Inszenierungsanweisungen zur Figurenrede aufgegriffen (Kriterium 8): Viele der Regieanweisungen sind nicht nur auf Grundemotionen (z.B. ängstlich) sondern auf eine bestimmte Emotions-Facette (z.B. verzweifelt – besorgt) abgestimmt und zeigen einen differenzierten Einsatz von Wortschatz. Weiter lassen fünf der sieben Skripts erkennen, dass ihre Autor:innen Geräusche nicht lediglich als akustische „Dekoration“, sondern – wie im Unterricht vermittelt – als eigenen Gestaltungs-Modus einsetzen, indem sie per Geräusch Figuren auftreten (oder genauer: angreifen oder verunglücken) lassen. Insgesamt spiegeln also die sieben Skripts, dass diese Lernenden entlang der im Unterricht erarbeiteten Ziele tatsächlich für das Hören geschrieben haben.

Welche Merkmale des Unterrichtsmodells für dieses Ergebnis eine wichtige Rolle gespielt haben, kann hier nur vermutet werden. Zweifellos wirkt formatives und kriterienorientiertes Textfeedback – wie wiederholt empirisch belegt (vgl. Graham / Hebert / Harris 2015; Skar / Graham / Rijlaarsdam 2022) – als schreibfördernder „Booster“. Zudem kann angenommen werden, dass auch der Vorbereitungsphase (vgl. Kap. 2.1) im Unterrichtsmodell eine zentrale Bedeutung zukommt. Denn auch das gehaltreichste Feedback im literarischen Schreibprozess kann nur sinnvoll verarbeitet werden, wenn deklaratives Wissen zum jeweiligen Genre vorliegt.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN: KINDERFILME UND -HÖRSPIELE

— **DRACHENZÄHMEN LEICHT GEMACHT (HOW TO TRAIN YOUR DRAGON). USA 2010.** R.: Dean DeBlois / Chris Sanders. DVD: Dreamworks. — **Karallus, Thomas (2010):** *Drachenzähmen leicht gemacht. Das Originalhörspiel zum Kinofilm.* Sprecher:innen: Frass, Wolf et al. München: Edel Kids. — **DAS SEEUNGEHEUER (THE SEA BEAST). USA 2022.** R.: Chris Williams. Netflix. <https://www.netflix.com/ch/title/81018682> [12.08.2025].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2005):** Poetisches Schreiben bewerten - sich über Textqualitäten verständigen. In: *Praxis Deutsch*, H. 32 (2005), 6–15. — **Abraham, Ulf (2016):** Szenisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 43 (2016), 4–11. — **Abraham, Ulf (2021):** *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht* (Bildung und Unterricht). Ditzingen: Reclam. — **Abraham, Ulf / Bräuer, Christoph / von Brand, Tilman (2022):** Literarisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 49 (2022), 4–13. — **Albrecht, Christian / Frederking, Volker (2020):** Digitale Medien – Digitale Transformation – Digitale Bildung (Deutschdidaktik in der Primarstufe). In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): *Deutsch digital. Theorie*. 2. Aufl., 3. Band. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9–40. — **Anders, Petra (2023):** Multimodales Erzählen. In: *Praxis Deutsch*, H. 50 (2023), 4–11. — **Boelmann, Jan (2019):** Hörspiele. In: von Brand, Tilman / Radvan, Florian (Hg.): *Handbuch Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht*. Hannover: Klett / Kallmeyer, 249–261. — **D-EDK (2016a):** Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern. Deutsch. <https://be.lehrplan.ch/> [16.3.2023]. — **D-EDK (2016b):** Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern. Medien und Informatik. <https://be.lehrplan.ch/> [16.3.2023]. — **Frederking, Volker (2018):** Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 359–379. — **Graham, Steve / Hebert, Michael / Harris, Karen R. (2015):** Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. In: *The Elementary School Journal*, H. 4 (2015), 523–547. <https://doi.org/10.1086/681947>. — **von Gunten, Anne / Beyer, Anke (2018):** Schriftliche Textkommentierungen. In: *JoSch - Journal für Schreibwissenschaft*, H. 2 (2018), 11–26. — **Hengst, Heinz (1979):** *Auf Kassetten gezogen und in Scheiben gepreßt. Tonkonserven und ihre Funktionen im Medienalltag von Kindern.* Frankfurt am Main: Haag+Herchen. — **Hillegeist, Kerstin / Pabst-Weinschenk, Marita (2021):** *Lebendig vorlesen und vortragen. Konzepte und Impulse für den Deutschunterricht*. Hannover: Klett / Kallmeyer. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2016):** *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Lehnen, Katrin (2017a):** Schreiben und neue Medien. In: Baumann, Jürgen / Kammiller, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer, 96–100. — **Lehnen, Katrin (2017b):** Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Tilman (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u.a.: Waxmann, 299–314. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2024):** KIM-Studie 2024. *Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2024/> [2.8.2025]. — **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016):** *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I*. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/bpExport/3162152/Lde/index.html?_page=0&requestMode=PDF&_finish=Erstellen [20.11.2025]. — **Müller, Karla (2012):** Hörtexte im Deutschunterricht. *Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Klett / Kallmeyer. — **Müller, Karla (2018):** Auditive Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 213–235. — **Preis, Matthias (2021):** Hörmedien für Kinder und Jugendliche. *Ästhetische und didaktische Perspektiven*. In: Josting, Petra / Preis, Matthias (Hg.): *Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive*. Band 21.extra. München: kopaed, 17–54. — **Richhardt, Thomas (2020):** *Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben*. 2. Aufl. Hannover: Klett / Kallmeyer. — **Schindler, Kirsten (2017):** Konversationelle Schreibinteraktionen - sprechen, um zu schreiben. In: Brinschulte, Melanie / Kreitz, David (Hg.): *Qualitative Methode in der Angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 25–39. — **Skar, Gustaf B. / Graham, Steve / Rijlaarsdam, Gert (2022):** Formative writing assessment for change – introduction to the special issue. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, H. 2 (2022), 121–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2089488>. — **Spinner, Kaspar (2006):** Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*. H. 33 (2006), 6–16. — **Wenzel, Peter (2001):** Spannung in der Literatur: Grundformen, Ebenen, Phasen. In: Borgmeier, Raimund / Wenzel, Peter (Hg.): *Spannung: Studien zur englischsprachigen Literatur*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 22–36. — **Wicke, Andreas (2016):** Kinderhörspiel. In: *KinderundJugendmedien.de. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien*. Erstveröffentlichung: 04.02.2016. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termine/1491-kinderhoerspiel?highlight=WYJoXHUwMGY2cnNwaWVslwiwFxm1MDBmNnJzcGllbGVzIlI0> [19.3.2025]. — **Wicke, Andreas (2019):** Erzählinstanz ja, Erzähler ungern. Narratologische Experimente in den Kinderhörspielen Thilo Refferts. *libri liberorum - Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, H. 52/53 (2019), 95–104.

ÜBER DIE AUTORINNEN

Anne von Gunten ist Deutschdozentin und Leiterin des Forschungs- und Entwicklungsschwerpunktes *Digitales Schreiben* am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die (digitale) Schreibdidaktik, die Kinder- und Jugendliteratur und die Genderthematik im Bildungsbereich.

Anke Beyer ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Didaktik des wissenschaftlichen und des schulischen Schreibens.

Nadine Michel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern und Doktorandin an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind das argumentierende Schreiben und (digitales) Textfeedback.