

Jan M. Boelmann, Lisa König und Robert Rymeš

Vom Storyboard zum eigenen Film. Schul- und Hochschulpädagogische Erfahrungen aus dem Teilprojekt „Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling“

Das Projekt dileg-SL sowie die Publikation beim kopaed-Verlag wurden gefördert von der Deutsche Telekom Stiftung. Die Texte sind online unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA Deutschland 4.0 verfügbar. Bitte weisen Sie bei der Verwendung der Texte auf das Gesamtwerk und die Herausgeber hin.

Auf der kopaed-Seite zum Buch gibt es einen digitalen Anhang zum Download:

https://kopaed.de/dateien/Junge_1106_df_Online-Anhang.pdf

Zitationsempfehlung:

Boelmann, Jan M./König, Lisa/Rymeš, Robert (2019): Vom Storyboard zum eigenen Film. Schul- und Hochschulpädagogische Erfahrungen aus dem Teilprojekt „Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling“. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 43-56.



Erschienen in:

**Thorsten Junge & Horst Niesyto (Hrsg.):
Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung**

Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL

kopaed

medienpädagogik interdisziplinär 12

Jan M. Boelmann, Lisa König und Robert Rymeš

Vom Storyboard zum eigenen Film

Schul- und Hochschulpädagogische Erfahrungen aus dem
Teilprojekt „Intermediales Geschichtenverstehen und Digital
Storytelling“

Geschichten zu verstehen, stellt an Kinder der Primarstufe vielfältige Herausforderungen (vgl. Abraham/Knopf 2013, S. 9ff.; Spinner/Pompe/Ossner 2016, S. 184f.). Zum einen müssen sie diese rezipieren können, zum anderen deren Aufbau und Gestaltung erfassen, bevor sie diese in eigene Vorstellungskonzepte übertragen: Warum verhält sich eine Figur in der Geschichte auf diese Art und Weise und nicht anders? Wie und warum ist die Handlung so aufgebaut? Und wie wirkt die Geschichte auf mich? Die Aufgabe, anschließend eine eigene Geschichte zu entwickeln und diese nach Möglichkeit spannend zu gestalten, setzt dieses Verstehen nicht nur voraus, sondern erfordert die eigenständige Anwendung des bereits Verstandenen. Der Einsatz lebensweltnaher digitaler Medien (vgl. KIM-Studie 2016, S. 9) kann die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung und (Re-)Konstruktion bestehender und eigener Geschichten unterstützen. Sie bieten den Kindern die Möglichkeit, eine Geschichte anhand verschiedener Zugangsweisen – wie visuellen, auditiven und natürlich auch textuellen Strukturen – zu erfassen und sich dabei selbstständig handelnd mit narrativen Gegenständen auseinanderzusetzen (vgl. Irion 2016, S. 18f.). Die Gestaltung literarischer Vermittlungssettings anhand digitaler Medien setzt jedoch Lehrkräfte voraus, die gleichermaßen in den Bereichen der Literatur- und Mediendidaktik hervorragend ausgebildet sind. Das vorgestellte Teilprojekt begegnet folglich diesem Spannungsfeld und eröffnete sowohl Studierenden als auch Kindern die Möglichkeit, den Einsatz digitaler Medien im Unterricht für den eigenen Lernprozess zu nutzen.

1. Konzeption des Projekts

Das Teilprojekt *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling* fokussierte das Erzählen und Verstehen von Geschichten mithilfe unterschiedlicher medialer Darbietungsformen und folgte daher einer interdisziplinären Ausrichtung von Literaturdidaktik und Medienpädagogik (betreuendes Dozententeam: Jan M. Boelmann und Lisa König, beide Abteilung Deutsch; Robert Rymeš, Abteilung Medienpädagogik). Die Projektdurchführung wurde in zwei Durchgängen in zwei dritten Klassen der Rosenstein-Grundschule in Stuttgart realisiert. Der erste Durchgang im Wintersemester 2016/2017 wurde als Pilotierungsphase genutzt, wobei deren Ergebnisse in Form von Optimierungen und Veränderungen in die Durchführungsphase im Sommersemester 2017 einflossen.

Auf Grundlage des intermedialen Geschichtenverstehens (vgl. Josting/Albrecht 2007; Kruse 2014; Rajewski 2018) wurden Geschichten anhand diverser Darbietungsformen wie Hörbüchern, Filmen oder Text-Bild-Verbänden erschlossen und deren Möglichkeiten und Grenzen herausgearbeitet. Diese rahmten die Entwicklung einer eigenen Geschichte, welche anschließend in Form von Foto-Comics und selbstgedrehten Filmen (mithilfe der iOS-Apps *Comic Life 3* und *iMovie*) umgesetzt wurden. Insbesondere für Kinder mit einer schlecht ausgeprägten Lesefähigkeit stellte dieses Vorgehen einen erfolgsversprechenden Ansatz dar, Medienkompetenzen auszuprägen und literarisches Verstehen zu entwickeln (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009; Boelmann/König 2019): Sowohl die Rezeptionsanforderungen des eigenständigen Lesens als auch die im Regelschulbetrieb verbreitete Produktion von verschriftlichten Texten wurde im Rahmen des Projekts reduziert, sodass sich die Kinder auf den literarischen Lern- und Verstehensprozess konzentrieren konnten, ohne durch unzureichend ausgeprägte Lese- oder Schreibkompetenzen in ihrem literarischen Verstehen beeinträchtigt zu werden.

Die beteiligten Studierenden lernten in den Begleitseminaren an der Hochschule literarische Lernprozesse mittels digitaler Medien theoriegeleitet zu planen, schulpraktisch durchzuführen und anschließend evaluierend zu reflektieren, wobei sie sowohl medienpraktisches Handlungswissen erwerben als auch professionsorientierte Medienkompetenzen aufbauen sollten.

Das Teilprojekt folgte daher einer zweifachen *Adressierung*: Zum einen richtete es sich an Studierende der Lehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik, welche das Fach Deutsch als Hauptfach, als Teil der pädagogischen Grundbildung studierten oder aber das Projekt als interdisziplinäre Veranstaltung im Rahmen ihrer medienpädagogischen Ausbildung nutzen wollten. Zum anderen adressierte die fachliche Ausrichtung des Projekts mit Drittklässlern

einer Regelgrundschule eine spezifische Schülergruppe, sodass bei der Vermittlung literarischen Verstehens eine fachliche Orientierung am Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ des aktuellen Bildungsplanes der Primarstufe des Landes Baden-Württemberg stattfinden konnte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Bildungsplan der Grundschule 2016). So wurden in der Folge die Projektdurchführungen während des Wintersemesters 2016/2017 und des Sommersemesters 2017 mit zwei dritten Klassen der Rosensteingrundschule realisiert. Die jeweiligen Klassen zeichneten sich durch ein hohes Maß an Heterogenität aus: Während des ersten Durchgangs wies ein Drittel der Klasse einen diagnostizierten Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘ oder ‚Entwicklung‘ auf, im Rahmen des zweiten Durchgangs nahmen Kinder mit Fluchterfahrung am Projekt teil, deren Anzahl von Woche zu Woche variierte. Die Gruppe der Studierenden gestaltete sich ebenfalls heterogen, da einerseits Fach- und Nebenfachstudierende des Unterrichtsfachs Deutsch am Projekt teilnahmen und diese andererseits auf unterschiedliche Lehrerfahrungen zurückgreifen konnten: Das Spektrum reichte von Studierenden mit wenigen Hospitationstagen (zum Beispiel im Rahmen des verbindlichen Orientierungspraktikums) bis hin zum erfolgreich abgeschlossenen Semesterpraktikum (verbindliches Praktikum von drei Monaten im Rahmen des Studiums). Weiterhin ist anzumerken, dass in der Pilotierungsphase sechs, in der Durchführungsphase lediglich fünf Studierende an dem Teilprojekt teilnahmen. Vermutlich begründet sich diese geringe Teilnehmerzahl in dem – im Gegensatz zu anderen Seminaren – als höher wahrgenommenen Arbeitsaufwand, da die Studierenden neben dem Begleitseminar die Unterrichtseinheit an der Rosensteinschule vorbereiten, durchführen und reflektieren sowie handwerkliche bzw. schulpraktische Grundlagen des digitalen Arbeitens erlernen mussten. Die teilnehmenden Studierenden berichteten jedoch davon, dass sich der zunächst als höher empfundene, aber retrospektivisch nicht als solcher einzuschätzende Arbeitsaufwand gelohnt habe und sie insbesondere die schul- und medienpraktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund ihres Berufswunsches schätzten. Vor Beginn des Teilprojekts wurden *Lehr- und Lernziele* festgelegt, die in beiden Durchgängen erreicht werden sollten: Diese fokussierten die Aneignung professionsorientierter Lehr- und Medienkompetenzen der angehenden Lehrkräfte, aber auch den Erwerb von prozess- sowie inhaltsbezogenen Fähigkeiten des kindlichen literarischen Verstehens sowie die Ausprägung von fachunabhängigen Medienkompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Diese doppelte Adressierung des Projekts zog einen spezifischen Strukturaufbau nach sich: Zum einen mussten die angehenden Lehrkräfte zunächst selbst für die Unterrichtspraxis relevante Medienkompetenzen erwerben und über

Lernziele	
...der Lehrenden	...der Lernenden
<u>Fachliche Zielsetzung</u> <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb, Aufbau und Ausbau von professionsorientierten Medienkompetenzen für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie von medienpraktischem Handlungswissen 	<u>Prozessbezogene Zielsetzung</u> <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb, Aufbau und Ausbau von Medienkompetenz und medienpraktischem Handeln durch die Umsetzung von eigenen literarischen Erzeugnissen • Erwerb, Aufbau und Ausbau literarischen Verstehens • Förderung literarischer Anschlusskommunikationsfähigkeiten
<u>Professionsorientierte Zielsetzung</u> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz digitaler Lehr-/Lernarrangements während der Planung und Durchführung von Unterricht • Professionalisierung des Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsprozesses von Unterricht hinsichtlich des eigenen Lehrerhandelns und des Einsatzes digitaler Medien 	<u>Inhaltsbezogene Zielsetzung</u> <ul style="list-style-type: none"> • Planung und Gestaltung von eigenen literarischen Erzeugnissen unter Berücksichtigung von dramaturgischen und filmsprachlichen Mitteln

Abb. 1: Lehr- und Lernziele des Projekts

ein Spektrum medienpraktischen Handlungswissens verfügen, um Lernsettings überhaupt gestalten zu können. Zum anderen sollten die Studierenden an der Rosensteinschule die fachdidaktischen Projekthinhalte für die Schülerinnen und Schüler aufbereiten und ein Lernsetting gestalten, in welchem die beteiligten Kinder anhand digitaler Medien ihre literarischen Kompetenzen ausbauen und anschließend durch die Produktion einer eigenen Geschichte medial umsetzen sollten. Angesichts dessen differenzierte sich die Durchführung des Projekts in eine hochschuldidaktische und eine schulpraktische Perspektive.

1.1 Durchführung aus hochschuldidaktischer Perspektive – Die Studierenden als Lernende

Um die Studierenden bestmöglich auf die Unterrichtssituationen an der Rosensteinschule vorzubereiten und sie während ihres Lernprozesses zu unterstützen, gliederte sich das Projekt in drei Phasen der hochschuldidaktischen Begleitung:

Die *erste Phase* stellte die grundlegende Qualifikation der Studierenden durch die Vermittlung von theoretischen Grundlagen und der Erarbeitung medienpraktischer Aspekte in den Mittelpunkt des Seminars: Im Rahmen eines Blocktages lernten die Studierenden daher sowohl die Grundlagen der Förderung literarischen Verstehens und des intermedialen Unterrichts sowie von fachunabhängigen, mediengestalterischen Kompetenzen – wie die Verwendung von filmsprachlichen Mitteln – kennen und erhielten die Möglichkeit, verschie-

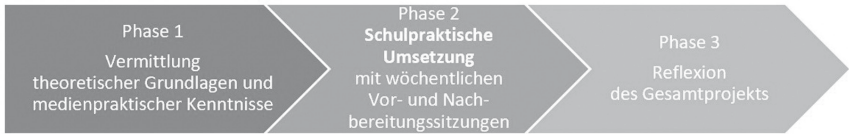


Abb. 2: Phasen des Projekts

dene medienpraktische Methoden und relevante Software (z.B.: ComicLife 3; iMovie-Trailer; Bookcreator; verschiedene Präsentationsflächen wie Pages etc.) handlungsorientiert zu erkunden, sodass sie bei der eigenen Unterrichtsplanung nicht nur auf ein theoretisches Fundament, sondern auch auf ein Spektrum bereits selbst erprobter Unterrichtsmedien und Medienerfahrungen zurückgreifen konnten.

Die *zweite Phase* fokussierte die mediendidaktische und -pädagogische Fundierung des Unterrichtshandelns sowie die konkrete Planung und Durchführung der schulpraktischen Einheiten. In wöchentlichen Treffen diskutierten, reflektierten und evaluierten die Studierenden ihre Ideen in der Seminargruppe, um bestmöglich auf die Unterrichtssituationen vorbereitet zu sein und nachbereitend Erkenntnisse aus den positiven und negativen Unterrichtserfahrungen zu gewinnen. Während der Durchführung an der Schule wurden die Studierenden von den Projektleitenden und interessierten Kommilitonen begleitet, unterstützt und videographiert (siehe Kürzinger/Pohlmann-Rother in diesem Band). Im Anschluss an die Durchführung der Unterrichtsstunden wurde die schulische Realisierung gemeinsam inhaltlich reflektiert, um die folgenden Praxisphasen auf das bisher Erlernte abzustimmen und die Verstehensprozesse der Lerngruppe zu berücksichtigen.

In der *dritten Phase*, welche nach der letzten Unterrichtseinheit stattfand, sollte die Lehrerprofessionalität der Studierenden durch die Reflexion des Lehrerhandelns weiterentwickelt werden, indem die Seminarteilnehmenden die videographischen Daten zu ihren gehaltenen Stunden sichteten, analysierten und potenzielle Weiterentwicklungen im Plenum besprachen.

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

Abb. 3: Blöcke der schulpraktischen Umsetzung

1.2 Durchführung aus schulpraktischer Perspektive – Die Studierenden als Lehrende

Die Umsetzung der geplanten Unterrichtseinheiten an der Rosenstein-Grundschule fand während der zweiten Phase der hochschuldidaktischen Begleitung statt. Inhaltlich gliederten sich die von den Studierenden eigenständig ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben in fünf aufeinander aufbauende Einheiten, wobei ausgehend von den rezeptiven medialen Geschichtenerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein Transfer literarischer Kompetenzen auf die Gestaltung der eigenen Medienproduktionen erfolgte: Hierzu setzten sich die Kinder daher zunächst mit einer bereits bestehenden Geschichte auseinander, entwickelten im Anschluss eine eigene Erzählung und setzten diese in Kleingruppen medial um:

Im *ersten Praxisblock* zum Thema „Intermediale Lektüre am Beispiel des Grüffelo“ lernten die Schülerinnen und Schüler Gratifikationen unterschiedlicher Medienformen kennen, indem am Beispiel des Kinderbuchs, des Animationsfilms und des Hörspiels spezifische mediale Aspekte herausgearbeitet und analysiert wurden. Im *zweiten Block* „Filmsprachliche Mittel“ erarbeiteten sich die Kinder Kenntnisse über die unterschiedlichen Perspektiven und Einstellungsgrößen im Rahmen eines selbstentdeckenden Lernsettings, worin sie deren Wirkungsweise selbst erproben und durch eigene Medienproduktionen erfahren konnten.

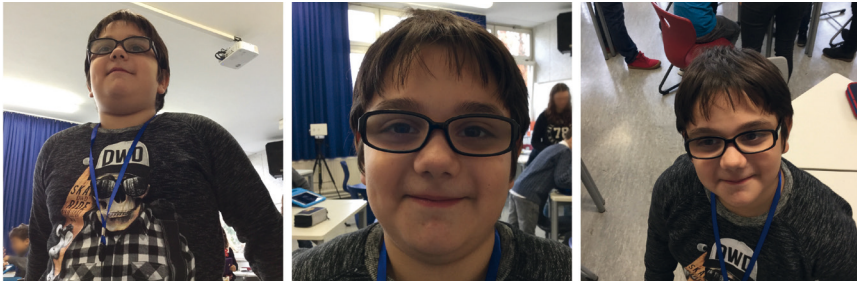


Abb. 4: Auszug aus dem Fotoalbum der Filmsprache

Block 3 „Dramaturgie“ widmete sich dem Aufbau von Narrationen, wobei die im Bildungsplan vorgesehene Minmaleinteilung in ‚Einleitung‘, ‚Hauptteil‘ und ‚Schluss‘ im Zentrum stand. Anschließend gestalteten die Lernenden in *Block 4 „Praktische Filmarbeit“* ihre eigene Erzählung in Form eines *iMovie*-Trailers. Hierzu erstellten die Kinder zunächst eine kurze Geschichte anhand der App *Comic Life 3*, in welcher sie Stationen der Erzählungen fotografisch festhalten konnten und diese mit eigenen Texten beschrieben. Während die Kinder im ersten Durchgang die Geschichte anschließend in ein Storyboard übertrugen, welches als Regieanweisung den Filmprozess begleitete, nutzten die Lernenden des zweiten Durchgangs den Comic, um sich lediglich kurze Notizen in Bezug auf die zu verwendenden Einstellungsgrößen und Perspektiven zu machen und danach direkt mit der filmischen Umsetzung zu starten. Mithilfe der *iMovie*-Trailer konnten die Schülerinnen und Schüler nun in Kleingruppen, unterstützt von den durchführenden Studierenden, einzelne Szenen ihrer Geschichte drehen und im Anschluss überarbeiten. Trotz der teilweise identisch verwendeten Trailergenres – die Kinder präferierten insbesondere ‚actiongeladene‘ oder von ihnen als ‚gruselig‘ empfundene Vorlagen – entstanden so innerhalb der Durchführungen zehn unterschiedliche Kurzfilme.

Block 5 „Präsentation“ zielte abschließend darauf ab, die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu würdigen, ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und den Raum zu bieten, die Medienprodukte und ihre Entstehung kritisch zu reflektieren. Das positive und zugleich durchaus kritisch-nachfragende Feedback der Mitschülerinnen und Mitschüler im Klassenverbund brachte die Lernenden zum einen dazu, ihr eigenes Handeln argumentativ zu begründen und den Einsatz spezifischer filmsprachlicher Mittel zu belegen, zum anderen erfuhren sie ihre Filme als spannende Produkte, über die auch im Anschluss noch weiter gesprochen wurde. Die Filme der Pilotphase wurden sogar auf der Weihnachtsfeier der Schule gezeigt. Lediglich ein Film wurde nicht vorgeführt, da dieser laut Aussage der Lehrerschaft zu gruselig für die



Abb. 5: Umsetzung der Geschichte im Comic

Erstklässler gewesen wäre – ein größeres Lob hätten sich die beteiligten Drittklässler wohl nicht vorstellen können.

Zwischen den beiden Projektdurchläufen wurden nur wenige Änderungen vorgenommen: Der erste Projektdurchlauf (Wintersemester 2016/2017) lässt sich durch die enge Betreuung und eine starke Lenkung der Schülerinnen und Schüler durch die Studierenden, einhergehend mit einer kleinschrittigen Ausdifferenzierung der Aufgaben charakterisieren. Im zweiten Projektdurchlauf (Sommersemester 2017) stand das entdeckende, durch die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund, sodass ein ausgeprägter Freiheitsgrad in der Ausgestaltung der Lernprozesse und Produktionsphasen zum Tragen kam. Die Ausrichtung des

zweiten Durchlaufes sah vor, dass die Schülerinnen und Schüler weniger als Aufgabenempfänger, sondern vielmehr als Ko-Konstrukteure ihres eigenen, nur durch Impulse angeregten Lernprozesses gesehen werden sollten. Hiermit erhielten die studentischen Lehrkräfte die Aufgabe, vermehrt Phasen entdeckenden Lernens wie auch Reflexionsschleifen in die Unterrichtsplanung zu integrieren und die Zeitabschnitte der praktischen Medienarbeit zu verlängern, um den Schülerinnen und Schülern Raum für die eigenständige Organisation zu geben (vgl. Boelmann/König/Rymeš 2017 sowie Kapitel 2.2).

2. Erfahrungen und Forschungsergebnisse aus der Projektdurchführung

Aufgrund der Anlage des Projekts als gleichsam studierenden- als auch schüleradressiert, konnten im Rahmen der beiden Durchführungen sowohl Beobachtungen hinsichtlich der Schüler-Medien-Interaktion als auch der Gestaltung lernförderlicher Lehr-Lernprozesse angestellt werden. Darüber hinaus ermöglichte die videographische Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, der Studierendenreflexionen sowie der Arbeitsergebnisse der Primarstufenlernenden die Analyse des Datenmaterials bezüglich fachdidaktisch relevanter und medienpädagogisch bedeutsamer Forschungsfragen.

2.1 Beobachtungen während der Projektdurchführungen

Während beider Projektdurchführungen im Wintersemester 2016/2017 und dem Sommersemester 2017 konnte beobachtet werden, dass die Arbeit mit den Tablets die Schülerinnen und Schüler *sehr motivierte*. Vermutlich lag dies anfänglich daran, dass die schulische Arbeit mit Tablets für die Kinder eine besondere Lernsituation darstellte und sie auf Grund von früheren angenehmen Erfahrungen mit Tablets (z.B. Unterhaltung, Computerspiele) eine positive Einstellung gegenüber den Geräten mitbrachten. In der Folge regten die aktiv-produktiven Unterrichtstätigkeiten mit den Tablets die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum gemeinsamen Lernen an.

Weiterhin zeigte sich, dass die Befürchtungen einer möglichen Überforderung der Kinder durch den Tableteinsatz vollkommen unbegründet waren: Die *Bedienung der Tablets* und der verschiedenen Apps fiel den Kindern sehr leicht. Selbst in komplexere Anwendungen wie *Comic Life 3* oder *iMovie* konnten sich die Schülerinnen und Schüler schnell einarbeiten. Dies begründete sich im unbefangenen Umgang der Lernenden mit der jeweiligen Interaktionsfläche in den *Entdeckungsphasen*, welche die Studierenden zur Einführung einer neuen App stets in den Unterricht integrierten.

Kindern, die sich mit der intuitiven Handhabung der Geräte oder Apps etwas schwerer taten als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden, wurde so ein Stützsystem zur Seite gestellt, das sie zum einen kognitiv entlastete, zum anderen aber dennoch einen selbstentdeckenden Medienumgang erlaubte.

Die *kindorientierte Gestaltung* der inhaltlichen medienpraktisch ausgerichteten Unterrichtsmaterialien erwies sich als weiteres großes Potenzial der Projektdurchführung. In Bezug auf die Rezeption von intermedialen Inhalten gelang es den Studierenden, hilfreiche (bewegt)bildorientierte digitale Arbeitsvorlagen mit den Apps *Keynote* und *Pages* zu entwickeln: Per Gestensteuerung konnten die Lernenden Abbildungen der Charaktere der Buchvorlage und Videosequenzen der Verfilmung in die korrekte chronologische Reihenfolge bringen oder die Wirkungsweisen von filmsprachlichen Perspektiven der jeweiligen Figur zuordnen.

Darüber hinaus bewährte sich der Einsatz der Kamera- und Mikrofonfunktion der Tablets zur *Dokumentation erarbeiteter Ergebnisse*. So konnten die Kinder – entlastet von der kognitiv fordernden Tätigkeit des Schreibens – ihre eigenständig entwickelten Geschichten sprachlich aufzeichnen und in der darauffolgenden Einheit weiter bearbeiten. Gleichzeitig ermöglichten die Aufnahmen den Studierenden, die Arbeitsprozesse der Kinder für eine Lernstandsdiagnostik und für die Planung der nächsten Unterrichtseinheit zu nutzen.

Zu Präsentations- und Visualisierungszwecken erwies sich die Nutzung der Tablet-Kamera in Verbindung mit der Bildschirmsynchronisation (Apple TV) als ebenso ertragreich, da z.B. die Wirkung von Kameraeinstellungen und Perspektiven live demonstriert und von allen Kindern über die Beamerpräsentation mitverfolgt werden konnte.

Interessanterweise nutzten die Studierenden diese Visualisierungsmöglichkeit nur selten. Stattdessen fielen sie oft auf frontalen und sprachlich-orientierten Unterricht zurück, was sich vermutlich einerseits in ihrer geringen Lehrerfahrung und andererseits in einer allgemeinen Unsicherheit in der Bedienung der technischen Geräte begründete. Studierende, die sich intensiv mit den *Endgeräten* auseinandergesetzt hatten, zeigten sich auch während des Unterrichts sicherer.

Die Vermittlung und Umsetzung von dramaturgischen Inhalten gestaltete sich aufgrund ihrer Abstraktheit im Vergleich zur Veranschaulichung der film-sprachlichen Mittel als schwieriger. Den Studierenden im ersten Durchgang gelang es nicht, die Anforderungen der Vermittlung des abstrakten Gegenstands in anschauliche Materialien zu überführen. Als solche geplanten Hilfestellungen – wie beispielsweise die Vorgabe, dass die Comics der Kinder lediglich sechs Bilder umfassen sollten – liefen ins Leere, da dies die Schülerinnen und Schüler nicht entlastete und zudem ihren kreativen Prozess einschränkte. Im zweiten Durchgang stellte sich als hilfreich heraus, dass die Studierenden die von den Kindern mündlich aufgezeichneten Geschichten mit Zwischenüberschriften in eine einfache dramaturgische Struktur überführten. Diese half den Kindern dabei, ihre eigene Geschichte selbstständig und kreativ in Fotos und Sprechblasen in verdichteter Form umzusetzen. Die strukturelle Entlastung der Lernenden eröffnete demnach *kreative Gestaltungsräume*, in denen sie tätig werden konnten.

2.2 Ausgewählte Forschungsergebnisse

Einfluss von Selbststeuerung und Lenkung auf die Schülerergebnisse

Wie bereits ausgeführt, unterschieden sich die beiden Projektdurchführungen weniger auf der inhaltlichen Ebene als vielmehr im vorherrschenden Lenkungsgrad der Lernprozesse. Während die Schülerinnen und Schüler des ersten Durchgangs noch kleinschrittiger bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer eigenen Geschichte angeleitet wurden, erhielten die Kinder des zweiten Durchgangs einen größeren Freiraum bei der Produktion der medialen Erzeugnisse. Um den Einfluss von Selbststeuerung und Lenkung auf die Schülerergebnisse zu analysieren, wurden daher im Anschluss an die beiden Durchführungen die erstellten Comics und Filmtrailer der Kinder anhand eines Mixed-Methods-

Designs sowohl qualitativ als auch quantitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2015; Kuckartz 2012) hinsichtlich des narrativen und dramaturgischen Aufbaus der entwickelten Geschichten, der Verwendung filmsprachlicher Mittel und deren Passung zu dem abgebildeten Inhalt untersucht. Die Passung der filmsprachlichen und dramaturgischen Mittel wurde hierbei in Anlehnung an inhaltsanalytische Plausibilitätskategorien bestimmt, die zwar den Einsatz konventionalisierter filmsprachlicher Mittel als positiv konnotierte Norm ansah, bewusste Konventionsbrüche aber ebenfalls als – in den Schülerproduktionen jedoch nicht nachweisbare – Alternative ansah: Die Darstellung einer situativ starken Figur anhand einer Froschperspektive wurde beispielsweise als passender eingeschätzt, als die Verwendung einer Froschperspektive.

Die Analyse zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler des zweiten Durchgangs bei der Gestaltung ihres Filmtrailers ebenso passende und vielfältige Einstellungsgrößen und Perspektiven verwendeten wie die Lernenden des ersten Durchgangs. Die Umsetzung im Rahmen des Comics gelang ihnen sogar besser (vgl. Boelmann/König/Rymeš 2017, S. 8ff.). Weiterhin verdeutlichten die Ergebnisse, dass die Gruppen der zweiten Durchführungsrunde sich kaum in Bezug auf die Qualität der Produkte unterschieden, wohingegen während des ersten Durchgangs Filme entstanden, die weniger passende Gestaltungstechniken wählten. Den Kindern des zweiten Durchgangs gelang somit eigenständig ein identisches und sogar besseres Ergebnis als den Lernenden, die durch eine Lehrkraft explizit angeleitet wurden. Dies befördert die Hypothese, dass für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht durchaus auf kreativ-intuitive Vermittlungsformen – wie selbstständige Entdeckungsphasen durch spielerisches Ausprobieren und reflektiertes Verwerfen von ersten Ergebnisversionen – zurückgegriffen und kognitiv-systematisierende Settings eher als entlastende Stützsysteme zur Seite gestellt werden sollten (ebd.).

Anschlusskommunikatives Handeln von Lernenden mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schülergruppe konnten weiterhin Differenzanalysen zwischen den Lern- und Verarbeitungsmechanismen von Schülerinnen und Schülern mit sowie ohne diagnostizierten Förderbedarf angestellt werden. Vor dem Hintergrund der interaktiven Vermittlungssettings erwies sich insbesondere das anschlusskommunikative Verhalten der Kinder als relevant (vgl. Charlton/Sutter 2007; Härle/Steinbrenner 2004). Hierzu wurden die videographierten Aushandlungsprozesse der inklusiv zusammengesetzten Lerntandems der ersten Projektdurchführung während unterschiedlicher Unterrichtssituationen untersucht, vollständig transkribiert und qualitativ inhalts-

analytisch analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die enaktive Tätigkeit mit dem Tablet insbesondere bei den Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf anschlusskommunikative Prozesse beförderte: Während die individuellen anschlusskommunikativen Fähigkeiten bei analog gestützten Arbeitsaufträgen noch überwiegend assoziativ verliefen und sich durch ein reproduzierendes Abstraktionsniveau auszeichneten, gelang es den Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf während enaktiver Handlungsphasen mit dem Tablet dialogische Kommunikationsformen mit analytisch-abwägendem Inhalt zu erreichen (vgl. König 2018, S. 128f.).

Hierbei unterstützte das Tablet als Interaktionsfläche nicht nur das Abstraktionsniveau des anschlusskommunikativen Verarbeitungsprozesses, sondern diente gleichsam als Stütze der Kommunikation: Die Lernenden spielten beispielsweise zur Verdeutlichung ihrer Vermutungen über die filmische Adaption des „Grüffelo“ die zu reflektierenden Filmsequenzen immer wieder ab oder stoppten an spezifischen Stellen, um ihre Aussagen zu verdeutlichen. Darüber hinaus ermöglichte die Arbeit mit dem Tablet Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf, sich erstmals zu individuellen Verstehensprozessen zu äußern: Schülerinnen und Schüler, die ansonsten Schwierigkeiten hatten, ihre Gedanken sprachlich zu formulieren, nutzten die digitalen Lernumgebungen, um durch Deuten, Verschieben, Abspielen oder Vergrößern einzelner Sequenzen auf das für sie Zentrale hinzuweisen und so mit den anderen Kindern ins Gespräch zu kommen. Diese Analyseergebnisse führen daher zu der Vermutung, dass der Einsatz digitaler Medien aufgrund ihres enaktiven Handlungsangebots insbesondere für inklusiv beschulte Lernende mediumsspezifische Zugangsweisen zu literarischen Gegenständen eröffnet, die ihnen bei ausschließlich analogen Unterrichtsettings verwehrt bleiben würden.

2.3 Offene Fragen

Im Sinne der Nachhaltigkeit des Projekts *dileg-SL* gilt es für das Teilprojekt *Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling*, insbesondere Fragen der schüler- und studierendenbezogenen Potenziale des Einsatzes digitaler Medien in literarischen Vermittlungsprozessen zu klären, um diese für die hochschuldidaktische Lehre und die Gestaltung primarstufenspezifischen Literaturunterrichts zu nutzen.

Vor dem Hintergrund der Beobachtungen während der Projektdurchführungen erweist sich die Analyse der individuellen *Handlungsweisen* der *angehenden Lehrkräfte* als zentral: Der beobachtete Anstieg novizenhaften Verhaltens – wie der vermehrte Einsatz frontaler, lehrerzentrierter Arbeitsanweisungen oder dem unsicheren Umgang mit den digitalen Unterrichtsmedien – während des Einsatz-

zes digitaler Medien insbesondere bei Studierenden mit Lehrerfahrung, die sich im Vorfeld weniger ausführlich mit der verwendeten Technik auseinandersetzen, evoziert die Forderung der intensiven Auseinandersetzung mit digitalen Lehr- und Lernangeboten in allen Phasen der Lehramtsaus- und Weiterbildung. Um mögliche Unterstützungsangebote zu entwickeln, bedarf es einer genauen Untersuchung der Verhaltensmechanismen oder auch der Einstellungen der Studierenden gegenüber der Gestaltung digitaler Lernsettings.

Ähnliche Forschungsaufträge leiten sich aus den *schülerbezogenen Beobachtungen* ab, wobei Differenz-, Potenzial- und Methodenanalysen fokussiert werden sollten. Im Rahmen von kontrastiven Differenzanalysen könnte untersucht werden, welche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf oder Fluchthintergrund zu Regelschullernenden während digitalgestützter Vermittlungsprozessen bestehen und wie diese für den Erwerb, Auf- und Ausbau fachspezifischer Kompetenzen genutzt werden können. Hieraus lassen sich Potenziale einzelner Aufbereitungsformen oder Aufgabenformate für spezifische Schülergruppen ableiten oder auch die Auswirkungen neustrukturierter und gestalteter Unterrichtsphasen – man denke z.B.: an digital geleitete Gelenkstellen – erfassen. Weiterhin gilt es, die während der einzelnen Unterrichtsblöcke verwendeten Methoden des Digitalen genauer zu erforschen und deren Wirksamkeit für kindliche Lernprozesse herauszuarbeiten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

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

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.) (2013). *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

Boelmann, Jan M./König, Lisa (2019). Die Wolkenvölker im Deutschunterricht. Einsatzmöglichkeiten intermedialen literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In: von Glasenapp, Gabriele/Kagelmann, Andre/Frickel, Daniela (Hrsg.) (2019). *Der inklusive Blick II. Kinder- und Jugendliteratur im Fokus*. (in Veröffentlichung)

Boelmann, Jan M./König, Lisa/Rymeš, Robert (2017). Lernsettings der schulischen Medienpraxis – Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: Online-Magazin „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpraxis“, Ausgabe 19/2017. http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Boelmann_Koenig_Rymes-Lernsettings-schulischer-Medienpraxis.pdf

- Charlton, Michael/Sutter, Tilmann (2007). Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Irion, Thomas (2016): Grundschule und neue Medien. In: Peschel, Markus/Irion, Thomas (Hrsg.) (2016). Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. Frankfurt a.M.: Grundschullehrerverband e.V., 11-15.
- Josting, Petra/Albrecht, Christian (2007). Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. Themenschwerpunkt Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. München: kopaed.
- König, Lisa (2018). „Lass uns das zusammen machen“ – Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von inklusiven Lerngruppen der Primarstufe. In: Fereidooni, Karim/Kraus, Katharina/Hein, Kerstin (Hrsg.) (2018). Schule gemeinsam gestalten. Band 2. Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, 117-132.
- Kruse, Iris (2014). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Bd. 1, Nr. 1, <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf>
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2016). KIM-Studie 2016. Jugend, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 bis 13 Jähriger. Stuttgart: LFK. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/>.
- Rajewski, Irina (2018). Literaturbezogene Intermedialität. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2018). Intermedialität: Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 49,76.
- Spinner, Kaspar H./Pompe, Anja/Ossner, Jakob (2016). Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Schmidt Verlag.
- 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.

Alle Online-Dokumente wurden am 11.06.2019 abgerufen.