

Sektion 6: Literarisches Lernen ermöglichen und begleiten

Leitung: *Jochen Heins (Universität Hildesheim); Tobias Stark (Universität Wuppertal)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.30-11.10 Uhr Tobias Stark & Jochen Heins: Einführung in die Sektion
- 11.10-11.50 Uhr Iris Kruse & Luisa Maria Schäfer: Was Grundschullehrer*innen im Umgang mit Kinderliteratur tun und wie sie darüber reflektieren. Eine Studie zur Veränderbarkeit von Haltungen zur Funktion von Literatur im Deutschunterricht der Grundschule
- 11.50-12.30 Uhr Nicole Masanek: Die didaktische Analyse in der 1. Phase der Lehrkräftebildung. Literarisches Lernen in einem diversitätssensiblen Literaturunterricht gestalten lernen

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Ines Storch: Literarische Wertungsvorgänge im Gespräch. Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung in der Grundschule
- 14.30-15.10 Uhr Stefanie Granzow: Rezeptionsprozesse zu erzählenden Comics. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie in der Sekundarstufe I
- 15.15-15.55 Uhr Carolin Führer & Daniel Nix: Literarisches Lernen mit künstlicher Intelligenz ermöglichen? Erkenntnisse aus einer Rezeptionsstudie zur Texterschließung mit ChatGPT in der Sekundarstufe II

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Emmanuel Breite & Teresa Sansour: Literarisches Lernen für alle ermöglichen und begleiten: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt LiES
- 14.30-15.10 Uhr Silke Kubik, Svenja Brand & Lars Heldt: Was kann Literatur in einfacher Sprache leisten? Rekonstruktion von Rezeptionsprozessen leeschwacher Schüler:innen
- 15.15-15.55 Uhr Tina Schulze: Zum Zuwachs poetischen Verstehens bei Schüler:innen von der fünften bis zur zwölften Klasse

Mittwoch, 18.9. 2024

10.15-10.55 Uhr Friedemann Holder & Wolfgang Bay: Unterstützen ohne zu stören. Wie guter Lese-Support zu literarischen Texten aussehen könnte/sollte

11.00-11.40 Uhr Magdalena Schlintl & Markus Pissarek: Strategieorientierung im intermedialen Literaturunterricht – Eine Interventionsstudie in der Sekundarstufe I

11.45-12.30 Uhr Ricarda Freudenberg, Birgit Schlachter, Martina von Heynitz & Michael Steinmetz: Perspektivverstehen fördern – Erprobung eines Lehr-Lernsettings

Pause

13.45-14.25 Uhr René Kegelmann: Literarisches Lernen im Lese-/Hörverbund. Den Kinderroman „Freibad“ von Will Gmehling lesen und hören

14.30-15.10 Uhr Sabine B. Pfäfflin & Andreas Wicke: Musik erzählt. Zu literatur- und mediendidaktischen Potentialen von Hörspielen

15.15-15.55 Uhr Abschlussdiskussion

1. Was Grundschullehrer*innen im Umgang mit Kinderliteratur tun und wie sie darüber reflektieren. Eine Studie zur Veränderbarkeit von Haltungen zur Funktion von Literatur im Deutschunterricht der Grundschule

Wie viel haben Praktiken des Umgangs mit Literatur im Deutschunterricht der Grundschule mit literarisch-ästhetischem Lernen zu tun? Was denken Grundschullehrer*innen über ihren Unterricht, in dem sie mit literarischen Texten gearbeitet haben? Im Vortrag wird eine Fallstudie zur praxeologischen Erkundung von Professionalisierungsmöglichkeiten für den Umgang mit Literatur im Grundschulunterricht vorgestellt. Der auf kinderliterarische Texte bezogene Deutschunterricht von acht Lehrer*innen verschiedener Grundschulen in NRW ist zunächst beobachtet und protokolliert worden (Feldnotizen, rekonstruktive Erinnerungsprotokolle). Auf Grundlage dieser Protokolle (Datensatz 1) wurden mit den Lehrer*innen leitfadengestützte Gespräche zur Reflexion des eigenen Unterrichts geführt (Interviewpart I, Datensatz 2) sowie Schriftvignetten aus fremdem Unterricht in das Gespräch eingebracht, die aufgrund spezifischer Form und Inhaltlichkeit die bis dahin erfolgte Reflexion neu herausforderten und Fragen nach dem ästhetischen bzw. anästhetischen Charakter der Praktiken des Umgangs mit Kinderliteratur provozierten (Interviewpart II, Datensatz 3).

Orientiert an der Dokumentarischen Methode (Nohl, 2017) werden ‚semantische Linien‘ ermittelt, die Schlüsselstellen in den drei Datensätzen miteinander verbinden. Anhand dieser lässt sich für Stabilität und Instabilität der Praxis (Schäfer, 2013) zeigen, dass im Deutschunterricht der Grundschule instrumentalisierende Praktiken und mithin anästhetische Formen des Umgangs mit Kinderliteratur dominieren. Deren Tradierung und Persistenz leiten implizit das Denken über Unterrichtsformen, die auf Kinderliteratur bezogen sind. Dieses Zwischenergebnis aber wird empirisch fluide gehalten. Denn indem mit dem Einbringen der Schriftvignetten in das Gespräch (Interviewpart II) ein neues Nachdenken der Lehrer*innen über die literarisch-ästhetische Spezifik des Unterrichtsgegenstands Kinderliteratur und über die Möglichkeiten der damit verbundenen Lehr- und Lernprozesse herausgefordert wird, lassen sich hierzu Dynamiken der Verfestigung aber auch der Wandelbarkeit gleichermaßen nachzeichnen.

Die Studie arbeitet mit Schriftvignetten aus dem Projekt PaViMo (*Paderborner Vignettenforschung zum ästhetischen Modus*) (Kruse, 2021). Für diese gilt, dass sie analog zum Innsbrucker Vignettenforschungsansatz (Schratz et al., 2012) Unterrichtsszenen in ästhetischer Übercodiertheit fassen. Für den Interviewpart II wurden solche Vignetten ausgewählt, in denen Praktiken der Instrumentalisierung von Literatur dargestellt werden. Dass die Vignetten selbst literarisiert sind, stellt eine methodische Besonderheit dar. Die Daten lassen evident werden, dass ihre ästhetische Verfasstheit dem Blick der Lehrer*innen auf fremde und eigene Praktiken eine analytische Kraft verleiht, die neue Perspektiven auf das Ästhetische der Kinderliteratur und auf damit zu verbindende Unterrichtsformen entstehen lässt.

Literatur:

Kruse, I. (2021). Im Modus der Anästhetik? Vignettenbasierte Überlegungen zu lehrgangsgestütztem Anfangsunterricht. In N. Kruse, A. Reichardt & S. Riegler (Hrsg.), *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen* (S. 209 – 227). ESV.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer VS.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis*. Velbrück Wissenschaft.

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.

2. Die didaktische Analyse in der 1. Phase der Lehrkräftebildung: Literarisches Lernen in einem diversitätssensiblen Literaturunterricht gestalten lernen

Die zentrale fachliche Aufgabe von Lehrkräften im Literaturunterricht besteht in der Initiierung eines literarischen Lernens mit dem Ziel einer Erziehung durch sowie einer Erziehung zur Literatur (Zabka et al., 2022). Dabei ist die Gestaltung von Diversität auf allen Ebenen von Literaturunterricht (Gegenstände, Lernende etc.) mitzudenken. In diesem Vortrag richtet sich der Fokus auf mögliche Lerngegenstände im Literaturunterricht und ihre Didaktisierung durch Bachelorstudierende im Kontext von Diversität. Denn Literatur und weitere ästhetische Medien sind als „kulturelle Artefakte [zu verstehen], in denen sich (...) Kultur auf mentaler und sozialer Ebene materialisiert, indem sie sie rekonstruieren, dekonstruieren oder auch neu konstruieren“ (Rösch, 2020). (Angehende) Lehrkräfte müssen deshalb die Art und Weise der Einschreibung kultureller Diskurse in Lerngegenstände reflektieren, um diese didaktisch im Sinne von Diversität modellieren zu können. Eine Möglichkeit, um bereits Lehramtsstudierende in diese intensive und für sie schwierige Auseinandersetzung mit fachlichen Lerngegenständen (Masanek & Doll, 2020) zu verwickeln, besteht in der Einübung der didaktischen Analyse in universitären literaturdidaktischen Seminaren.

In dem vorzustellenden Forschungsprojekt „Didaktische Analyse im Kontext von Diversität“ (DiADiv) wird empirisch fundiert der Forschungsfrage nachgegangen, welche exemplarischen Bedeutungen Lehramtsstudierende zu Lerngegenständen formulieren, die diversitätsferne Konstrukte in sich tragen. In literaturdidaktischen Einführungsseminaren an der Universität Trier wurde dazu zwei Stichproben von Bachelorstudierenden (n1=41; n2=50) jeweils ein potentieller Lerngegenstand des Literaturunterrichts in insgesamt zwei Erhebungswellen vorgelegt (entweder das Bilderbuch „Zuhause kann überall sein“ oder ein Romanauszug aus „Gehen, ging, gegangen“). Als Aufgabe zur Erbringung ihrer Studienleistung sollten die Studierenden die aus ihrer Sicht vier wichtigsten Exemplaritäten des jeweiligen Gegenstandes schriftlich herausarbeiten und begründen. Anschließend erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung der genannten Exemplaritäten, die im Ergebnis drei Hauptkategorien offenbarte: Studierende formulieren Exemplaritäten a) mit Bezug zu einem Kernelement des Textauszugs,

b) mit Bezug zu einem Randaspekt des Textauszugs sowie c) ohne literaturdidaktischen Bezug. Zudem gelingt den Studierenden nahezu durchgängig keine Reflexion der in den Gegenständen präsentierten kulturellen Bilder. Der Vortrag, in welchem im Schwerpunkt die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle (Gegenstand: Romanauszug zu „Gehen, ging, gegangen“) beleuchtet werden, endet mit empirisch basierten Überlegungen zur Einübung der didaktischen Analyse innerhalb einer universitären Lehrkräftebildung, die auf die Gestaltung eines diversitätssensiblen Literaturunterrichts vorbereiten will.

Literatur:

- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“* (S. 5-34). Schroedel.
- Masaneck, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54. <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/598/578>
- Rösch, H. (2020). Interkulturelle Literaturdidaktik. In *KinderundJugendmedien.de*. <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/598/578>
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.

3. Literarische Wertungsvorgänge im Gespräch. Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung in der Grundschule

Für den Primarbereich fordern die Bildungsstandards, dass Schüler*innen Texte begründet auswählen und die eigenen Leseerfahrungen beschreiben und einschätzen können (KMK, 2022). Grundlage bilden hierfür rezeptionsbegleitende Gefühle, die als emotionaler Nährboden „Zugänge zu Literatur eröffnen oder verschließen sowie die Auseinandersetzung im weiteren Unterrichtsgeschehen positiv wie negativ beeinflussen“ (Heins, 2017, S. 6) können. Der aktuelle Diskurs (Zabka, 2013; Heins, 2017; Brendel-Perpina, 2019) begreift die literarische Wertung sogar als grundlegend für eine „selbstbewusste Teilhabe am Handlungsfeld Literatur“ (Abraham & Kepser, 2009, in Heins, 2017, S. 7). So beeinflusst sie nicht nur die lektürebegleitenden Emotionen maßgeblich, sondern auch die Lektürewahl sowie das Textverstehen. Worthmann (2004) beschreibt das Verstehen als konstitutives Moment der Sinn- und Bedeutungskonstruktion beim Lesen, das wesentlich von den Wissensinhalten und Wertmaßstäben der Rezipient*innen beeinflusst wird. Im Prozess des Verstehens werden dann nicht nur gedeutete Textinhalte zum Gegenstand der Wertung, sondern auch, ob und wie sie den herangezogenen Maßstäben des wertenden Subjektes entsprechen.

In meiner Dissertationsstudie rücken die Wertungsprozesse der Schüler*innen in den Blick. Im Fokus steht die Funktion des Wertens im Prozess der Rezeption und hier insbesondere, wie im Verfahren literarischer Verständigung Wertung zum Markieren von Verstehens- bzw. Interpretationsherausforderungen interaktiv eingebunden wird. Im Vortrag soll exemplarisch herausgestellt werden, welche Wertmaßstäbe der Schüler*innen Einfluss auf ihr Verstehen literarischer Texte nehmen. Welche Textinhalte werden bei ihnen an Wertmaßstäben gemessen und damit Wertungen unterzogen? Es wird zu diskutieren sein, wie sich bei den Schüler*innen der Einfluss von Lektüregefühlen auf Wertungen beschreiben lässt.

Folgende Forschungsfragen stehen also im Zentrum der Untersuchung: (1) Wie zeigen sich literarische Wertungsvorgänge im Gespräch und (2) wie beeinflussen die Sinnbildungsprozesse der Kinder ihre Werturteile und -aussagen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden an einer Grundschule 14 Gruppendiskussionen (je zwei Lernende aus einer Klassenstufe, Klasse 1-4) zum Bilderbuch *Herr Schnuffels* von David Wiesner (2014) videographisch aufgenommen und transkribiert. Die gering gelenkten Gespräche zeichnen sich durch eine offene Diskussionsführung aus und wurden mittels der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) sequenziell-rekonstruktiv analysiert und komparativ interpretiert.

Die Ergebnisse zeigen auf, wie im Modus der interpersonellen Lektüre, wenn die Schüler*innen ihr (Nicht-)Verstehen im Gespräch aushandeln, Wertungshandlungen zum Gegenstand von Wertungen werden und damit nicht nur Lektüregefühle, sondern auch den gesamten Rezeptionsprozess nachhaltig beeinflussen.

Literatur:

Kultusministerkonferenz der Länder (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022). Verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf

Abraham, U., & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch*. (3. Aufl). Erich Schmidt Verlag.

Brendel-Perpina, I. (2019). *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press.

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. (4. Aufl). Verlag für Sozialwissenschaften.

Heins, J. (2017). Wertungen wahrnehmen. Mit Wertungen bewusst umgehen – Zugänge zur Literatur ermöglichen. *Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT*, 31 (301), 6-11.

Worthmann, F. (2004). *Literarische Wertungen. Vorschläge für ein deskriptives Modell*. Deutscher Universitätsverlag.

Zabka, T. (2013). Literarische Texte werten. *Praxis Deutsch*, 40 (241), 4-12.

4. Rezeptionsprozesse zu erzählenden Comics. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie in der Sekundarstufe I

Das Medium Comic ist als Instrument der Motivations- und Sprachförderung anerkannt. Empirische Untersuchungen belegen, dass der unterrichtliche Einsatz von Comics die Lese- und Schreibfertigkeiten verbessern, das Engagement und die Motivation von Schüler:innen steigern sowie die Wortschatzentwicklung fördern kann (u.a. Schwarz, 2006). Als ästhetisches Artefakt hingegen wurde der Comic lange Zeit als ‚Schundliteratur‘ betrachtet und ist erst „seit kurzem unter dem Schlagwort Graphic Novel zurück ins deutschdidaktische Bewusstsein“ gerückt (Staiger, 2020, S. 70). Empirische Forschungen hierzu liegen erst vereinzelt vor. Insbesondere Rezeptionsstudien sind noch rar. Erste Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum liefern Grünewald (1984), Hoffmann (u.a. Hoffmann & Lang, 2016) und Führer (u.a. Führer, 2020). In den meisten dieser Studien werden die Rezeptionsprozesse von Grundschüler:innen fokussiert.

Ziel des abgeschlossenen Dissertationsprojektes war es, zu explorieren, wie Lernende der Sekundarstufe I mit dem Medium Comic umgehen. Der Fokus des Vortrages liegt auf den interaktiven Aushandlungen der Rezipient:innen hinsichtlich ihrer Verstehens- und Wertungsprozesse. Die Forschungsfrage lautete: Wie eignen sich Schüler:innen der Sekundarstufe I das bildbasierte Medium Comic literar- bzw. medienästhetisch an? Wie konstituieren sie Bedeutung mit einem erzählenden Comic? Inwiefern generieren die Beforschten nach bestimmten Regeln und Strukturen Sinndeutungen mit dem Comic und wie können diese charakterisiert werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden an drei Schulen Unterrichtseinheiten zu zwei verschiedenen Comics begleitet. Die Schüler:innen der Klassenstufe 5/6 rezipierten Pearsons *Hilda und der Mitternachtsriese* (2013), Neunt- und Zehntklässler:innen *Der gigantische Bart, der böse war* von Collins (2014). An die jeweilige Comiclektüre anschließend wurden mit den Lernenden in Kleingruppenkonstellation (3-8 Lernende) Gespräche im Sinne einer Anschlusskommunikation geführt (N=31). Diese wurden in Wort und Bild aufgenommen und

transkribiert. 16 der 31 Gespräche wurden mittels dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2014) analysiert. Die Begrenzung basierte auf dem Konzept der theoretischen Sättigung (Glaser & Strauss, 2010). Im Zuge einer sinngenetischen Typenbildung (hier: Modibildung) konnten die Umgangsweisen, die aus dem Datenmaterial rekonstruiert wurden, in vier Comiczereptionsmodi verdichtet werden. Diese werden im Vortrag vorgestellt. Dabei werden gegenstandsspezifische Verstehenspotenziale wie -herausforderungen herausgearbeitet. Weiterhin zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Comics sowohl ein Lernen über als auch an Literatur initiieren kann (Zabka et al., 2022).

Literatur:

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. utb.

Führer, C. (2020). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text Bildwahrnehmung: Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *Medien im Deutschunterricht MiDU*, 2(2), 1–21. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/643/677>

Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.

Grünwald, D. (1984). *Wie Kinder Comics lesen: Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern*. dipa-Verlag.

Hoffmann, J. & Lang, D. (2016). "Der Junge ist eigentlich gar nicht so ängstlich.": Rezeption von Graphic Novels durch die Imagination von Figuren in Worten und Bildern. In G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *KOLA Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften: Band 15. Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 269–288). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal*, 95(6), 58–64. <https://www.jstor.org/stable/30046629>

Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘: Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.

5. Literarisches Lernen mit künstlicher Intelligenz ermöglichen? Erkenntnisse aus einer Rezeptionsstudie zur Texterschließung mit ChatGPT in der Sekundarstufe II

Die Potentiale der Künstlichen Intelligenz für die Lese- und Literaturdidaktik sind bislang weitgehend unerschlossen, obwohl Programme wie ChatGPT neue Möglichkeiten der Texterschließung eröffnen: In theoretischer Hinsicht bieten sie Unterstützung auf der Kognitions- sowie Subjektebene von Lesekompetenz und können lektürebezogene Anschlusskommunikationen anbahnen. Zusammengenommen haben KIs das Potenzial, Schüler:innen vor, während und nach der Lektüre als Lesetutor individuell zu betreuen. Verlage bieten aus diesem Grunde bereits erste KI-Tools zur Leseförderung in der Primarstufe an (z.B. <https://www.laletu.de>).

Die theoretischen Potenziale, die Künstliche Intelligenzen für das Lesen, im Speziellen auch für die Erschließung von literarischen Texten bietet, sind nun empirisch zu fundieren. In einer qualitativen Studie wird daher untersucht, wie Oberstufenschüler:innen zu Franz Kafkas „Vor dem Gesetz“ mit ChatGPT interagieren. In einer ersten Teilauswertung wird rekonstruiert, welche Prompts die Schüler:innen während der Interaktion mit dem Chatbot realisieren und ob sie dadurch in der Einnahme literarischer Lesehaltungen befördert werden (Nix & Führer, 2024). In einer zweiten Teilstudie wird ermittelt, ob die Interaktion mit KI die Lernenden beim Verstehen literarischer Texte unterstützen kann. Dazu werden in der Studie entstandene Lernertexte zu den Antworten der KI in Beziehung gesetzt. Die Auswertungen der Daten zeigt, welche Deutungen von den Jugendlichen mit Blick auf die Antworten der KI vorgenommen werden und inwiefern die Polyvalenz des Textes erkannt und thematisiert wird (Führer & Nix, 2023). In einer dritten Auswertung wird erörtert, inwieweit die Antworten von ChatGPT zu Franz Kafkas Parabel Schüler:innen dazu befähigen können, konstruktiv mit Literatur umzugehen. Es wird hier nicht nur auf die Herausforderung der empirischen Triftigkeit der KI- Antworten eingegangen, sondern auch auf die grundlegendere Frage, ob die Antworten der KI operativ und inhaltlich zu den Prompts der Schülerinnen und Schüler passen (Führer & Nix, i. Dr.). In einer vierten Teilstudie wird untersucht, inwieweit die Verwendung

des Chatbots die schriftliche Anschlusskommunikation zu literarischen Texten sprachlich stützen kann (Kellermann et al., i. V.).

Im Vortrag sollen nun erstmals Ergebnisse aller Teilstudien der durchgeführten Rezeptionsstudie gebündelt und dahingehend resümiert werden, welchen Beitrag KI für das literarische Lernen leisten kann. Desweiteren werden Ausblicke hinsichtlich der Auswirkungen auf literaturbezogenes Schreiben gegeben (Führer & Gerjets, i. V.).

Literatur:

Führer, C. & Gerjets, P. (i. V.). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben. *Medien im Deutschunterricht*, 1.

Führer, C. & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT – Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum.ch* 3, 1-22. doi.org/10.58098/lffi/2023/3/805

Führer, C. & Nix, D. (i. Dr.) ChatGPT als Lektürebegleitung. Können die Antworten der Künstliche Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? *Informationen zur Deutschdidaktik*, 2.

Kellermann, K., Führer, C. & Gese, H. (i. V.) Wie integrieren Lernende die Sprache von ChatGPT in ihr eigenes Schreiben über Literatur? *Der Deutschunterricht*, 2.

Nix, D., Führer, C. (2024). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In Carl, Mark-Oliver; Jörgens, Moritz; Schulze, Tina (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen* (S. 335-368). Metzler.

Sektion 6

Emmanuel Breite (Pädagogische Hochschule Heidelberg); **Teresa Sansour** (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

6. Literarisches Lernen für alle ermöglichen und begleiten: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt LiES

In der Praxis an Förderschulen sowie im inklusiven Unterricht erfolgt eine Auseinandersetzung mit Literatur zumeist mittels vereinfachter Textfassungen (Köster, 2018; Brüggemann et al., 2020). Ob diese allerdings Potenzial für literarisches Lernen haben, wurde bislang kaum untersucht (Diederichs, 2022). Literarisches Lernen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung hat in der Forschung bislang wenig Beachtung gefunden. Die ethnographisch angelegte Studie von Thäle (2020) legt nahe, dass Aufgabenstellungen zu einem literarischen Text vielfach auf die Wiedergabe des Handlungsverlaufs abzielen und insbesondere Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung an „weiterführenden Sinnbildungs- und Deutungsprozessen“ (ebd., S. 246) selten beteiligt werden. Im Forschungsprojekt *Literatur in Einfacher Sprache* (LiES) wurde der Jugendbuchautor Nils Mohl beauftragt, einen literarischen Text zu verfassen (Breite, 2023; Köb et al., 2023). Entstanden ist die Erzählung *Im magischen Kreis*, die in drei Fassungen vorliegt: in sogenannter Standardsprache, in Einfacher Sprache und in Leichter Sprache. Das Projekt untersucht in einer vergleichenden Studie, welchen Einfluss die unterschiedlichen Textfassungen auf die Bedeutungskonstruktionen von Schüler:innen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung haben.

Der Fokus der Studie liegt auf folgenden Fragen:

Erstens: Welche verbalen und nonverbalen Möglichkeiten nutzen die Schüler:innen, um sich zu dem präsentierten Text zu äußern? Inwiefern nutzen die Schüler:innen dazu bereitgestellte Materialien (u.a. merkmalsarme Holzfiguren)?

Zweitens: Lassen sich Bedeutungskonstruktionen rekonstruieren (z.B. Figurenkonstellationen, Handlungsentscheidungen der Figuren, Zuschreibung von Eigenschaften der Figuren, Stimmungserfahrungen, figurenbezogene Reaktionen wie Sympathie, Empathie, Identifikation)?

Drittens: Inwiefern unterscheiden sich die Äußerungen in Quantität und Qualität in Abhängigkeit von der jeweiligen Textfassung und in Abhängigkeit vom Vorliegen eines Förderbedarfs?

Im Projekt wurden in Einzelsituationen Interviews zu einer Hörfassung der jeweiligen Texte mit den Schüler:innen geführt. Die videographierten Interviews wurden anschließend transkribiert und mittels quantitativer und qualitativer inhaltsanalytischer Verfahren sowie ergänzend mit rekonstruktiven Sequenzanalysen ausgewertet.

Ziel der Studie ist es, Grundlagen und Bedingungen für literarisches Lernen in heterogenen Lernsettings zu erfassen. Dazu gehören Erkenntnisse zu Rezeptionsprozessen von Schüler:innen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung, zu ihren Fähigkeiten, sich zu bestimmten Textfassungen zu äußern und zu Möglichkeiten der Unterstützung solcher Anschlusskommunikation.

Der Beitrag stellt die Ergebnisse der Studie überblicksartig vor. Didaktische Schlussfolgerungen schließen den Beitrag ab.

Literatur:

Breite, E. (2023). Im magischen Kreis. Ein Schreibexperiment mit drei Textfassungen in Standardsprache, Einfacher und Leichter Sprache. In K. Vach (Hrsg.), *Nils Mohl. Heidelberger Kinderliteraturgespräche* (S. 263-278). kopaed.

Brüggemann, J., Stark, T. & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 2 (S. 205-227). Schneider.

Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Emil und die Detektive in einfacher Sprache: Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe 1*. SLLD-B. Band 7. <https://doi.org/10.46586/SLLD.246>

Köb, S., Janz, F., Breite, E., Sansour, T., Terfloth, K. & Vach, K. (2023). Zum Potenzial literarischer Erfahrungen für den inklusiven Schriftspracherwerb bei Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 101., 93-108.

<https://doi.org/10.17192/obst.2023.10>

Köster, J. (2018). Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht*, 5, 58-67.

Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS.

Sektion 6

Silke Kubik (Universität Göttingen); **Svenja Brand** (Universität Göttingen); **Lars Heldt** (IGS Bovenden)

7. Was kann Literatur in einfacher Sprache leisten? Rekonstruktion von Rezeptionsprozessen leleschwacher Schüler*innen

Texte in einfacher Sprache gelten häufig als Mittel der Wahl, um leleschwache Schüler*innen in den Literaturunterricht zu integrieren. In der Debatte über den Einsatz kanonischer literarischer Texte in einfacher Sprache zeigt sich die Annahme, dass dieses Angebot zulasten der Erfahrung von Literarizität gehen könnte. Unsere Untersuchung geht deshalb zwei Fragen nach: Leisten Texte in einfacher Sprache das, was sie sollen – neuere Studien lassen daran Zweifel aufkommen (Brüggemann et al., 2020) – und: Ist ihr Einsatz mit einem Verlust an subjektseitiger Literarizitätserfahrungen verbunden. Dafür wurde in der Studie eine selbst entwickelte Textversion in einfacher Sprache genutzt, die durch kurze einfache Sätze das Arbeitsgedächtnis entlastet und durch das Beibehalten von Parallelismen sowie mittels ungewöhnlicher Klang- und Bildphänomene im Sinne eines textseitigen Foregroundings Literarizität ermöglicht. Die Rezeption der vereinfachten Textversion sowie des Originals wurde durch eine Erhebung von Lesekommentaren untersucht.

Stichprobe: 20 Schüler*innen einer 6. Klasse (IGS) nahmen im Mai 2023 an der Erhebung teil. Mit Hilfe des SLS 2-9-Tests wurden die basalen Lesefertigkeiten eingeschätzt: 12 SuS erreichten ein durchschnittliches, zwei ein überdurchschnittliches, sieben ein unterdurchschnittliches Niveau.

Erhebungsdesign: Die Schüler*innen wurden in zwei (leistungsheterogene) Gruppen aufgeteilt: Eine Gruppe erhielt den Text *Brudermord im Altwasser* im Original, die andere eine Version in einfacher Sprache. Die Rezeptionsprozesse wurden mit Hilfe eines Testbogens, in dem überraschende Textstellen markiert und kommentiert werden sollten (vgl. Carl et al., 2020), erhoben. Dann erfolgte ein Multiple Choice-Test zum Textverständnis. Im Anschluss wurden durch Beobachtungsprotokolle dokumentierte literarische Gespräche geführt.

Auswertung: Textstellen und Ankreuztest wurden quantitativ, Kommentierungen mit Hilfe der QIA ausgewertet. Anschließend wurden Gruppen und Einzelfälle verglichen. Leitfragen für die

Auswertungen waren: 1.) Inwieweit wurde die Textgrundlage (Original vs. einfache Sprache) verstanden? 2.) Wie reagieren die unterschiedlichen Leser*innengruppen auf Foregroundingstellen im Text und was lässt sich somit im Hinblick auf subjektseitige Literarizitätserfahrungen beobachten?

Erste Ergebnisse:

Die guten und durchschnittlichen Leser*innen zeigen hauptsächlich ein pragmatisches Foregroundingverhalten und sind in der Lage, den Text im Original zu verstehen. Im Unterschied dazu ergeben die Daten der als leseschwach getesteten Schüler*innen kein einheitliches Bild: Unabhängig von der Textversion finden sich Verstehensleistungen und Rezeptionsweisen, die denen der durchschnittlichen Leser*innen gleichen und solche, die deutlich davon abweichen. Diese uneinheitlichen Phänomene geben Anlass zum Überdenken der bisherigen Annahmen. Die Diversität der Phänomene, mögliche Erklärungen sowie didaktische Implikationen sollen vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur:

Britting, G. (1929/1987). Brudermord im Altwasser. In Haefs, W. (Hrsg.), *Sämtliche Werke*. Bd. 3/2. Süddt. Verlag, 20–22.

Brüggemann, J., Stark, T. & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Bd. 2 (S. 205–228). Schneider Verlag Hohengehren.

Carl, M. O. / Jörgens, M. / Schulze, T. / Rosebrock, C. (2020). Strategien von Studierenden im Umgang mit literarästhetischen Texten. *Leseräume*, 7 (6), 49–64.

8. Zum Zuwachs poetischen Verstehens bei Schüler:innen von der fünften bis zur zwölften Klasse

Die Funktion poetischer Gestaltungsmittel für das Textverstehen nicht nur zu erfassen, sondern auch zum Ausdruck individuell-relevanter Texterfahrung bringen zu können, gilt als wesentliche Komponente für persönlich bedeutsames literarisches Verstehen in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung (Frickel & Zepter, 2023; Magirius et al., 2023). Wenn auch in literaturdidaktischen Unterrichtsmodellen die Ausbildung sprachlicher Aufmerksamkeit als Kompetenzfacette modelliert ist (Meier et al., 2017), herrscht im Diskurs Unklarheit über die entwicklungspsychologischen Wirkzusammenhänge der Schüler:innen. Während einige Studien aufzeigen können, dass die Wahrnehmung sprachlich-markanter Stilelemente unabhängig von literarischen Vorkenntnissen gelingt (Meier, 2023; Miall & Kuiken, 1994; van Peer 1986), gehen Gegenstands-bezogene Didaktiken davon aus, dass sich Textmerkmale direkt auf die Rezeption niederschlagen. Es liegt auf der Hand, dass es im Hinblick auf den Literaturunterricht an dieser Stelle Klärungsbedarf gibt. Im vorliegenden Projekt wird das Rezeptionsverhalten von Kindern und Jugendlichen untersucht, die sich mit literarischen „Stützpunkten“ (Ingendahl, 1991) konfrontiert sehen. Damit wird auf den zweiten Punkte des Calls eingegangen, auf den der Rezipient:innen und ihrer Verarbeitung spezifisch literarischer Gegenstände.

Als theoretischer Bezugsrahmen greift das Projekt auf das Foregrounding Phänomen (van Peer et al., 2021) zurück, das die Interaktion zwischen Textmerkmalen und leserseitigen Reaktionen in phänomenologischer Perspektive beschreibt. Sprachlich-stilistisch auffallende Abweichungen vom alltäglichen Sprachgebrauch oder Wiederholungen bewirken eine Entschleunigung der Bedeutungszuweisung und wirken als Auslöser, bei der Sinnsuche auch unkonventionelle Bedeutungsräume zu öffnen.

Wie werden stilistisch deviante Textelemente von Schüler:innen in unterschiedlichen Jahrgängen wahrgenommen und verarbeitet? Zur Beantwortung dieser empirischen Frage wurde ein paper-and-pencil-Test für Schüler:innen der 5. bis 12. Klassenstufen (TN=914) erstellt: Ihnen wurde ein Textausschnitt von Robert Walsers (1912) Kurzprosatext „Zwei

Märchen“ vorgelegt. Der impressionistische Ausschnitt beschreibt das Eintreffen einer festlichen Gesellschaft im Foyer und weist eine hohe Dichte an poetischen Merkmalen auf. Die Schüler:innen markierten und kommentierten auffallende Textstellen. Die so generierten Daten wurden mittels einer Regressionsanalyse quantifiziert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Untersuchung zeigt, dass sowohl die Wahrnehmung als auch differenzierte Verarbeitung von stilistischem Foregrounding mit zunehmendem Alter besser gelingt, bis hin zur Explikation glückender Integrationen einzelner Elemente in den globalen Textzusammenhang. Im Beitrag soll die Relevanz der Ergebnisse für literarästhetisches Lernen, u.a. die innere Inszenierung von sprachlichen Impulsen, diskutiert werden.

Literatur:

Frickel, D. A. & Zepter, A. L. (Hrsg.). (2023). *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings*. Beltz Juventa.

Ingendahl, W. (1991). *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Diesterweg.

Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. & Stanat, P. (2017). An Extended Model of Literary Literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education* (S. 55–74). Springer.

Magirius, M.; Meier, C.; Kubik, S. & Führer, C. (Hrsg.). (2023). *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. Kopaed.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22(5), 389–407.

van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology. Investigations in foregrounding*. Croom Helm.

Meier, C. (i.E.). Foregrounding als Kompetenzfacette literarästhetischer Textverstehenskompetenz. In C. Rosebrock, M. O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Foregrounding. Literaturdidaktische Perspektiven*. Beltz Juventa.

Van Peer, W., Sopčák, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., & Hakemulder, F. (2021).
Foregrounding. In D. Kuiken & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Handbook of Empirical Literary
Studies* (S. 145–176). de Gruyter.

Walser, R. (1912/2022). Zwei Kleine Märchen. In R. Walser (Hrsg.), *Aufsätze* (S. 37–38).
Suhrkamp.

Sektion 6

Friedemann Holder (Goethe-Universität Frankfurt); **Wolfgang Bay** (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

9. Unterstützen ohne zu stören. Wie guter Lese-Support zu literarischen Texten aussehen könnte

Zu der alten literaturdidaktischen Frage, wie wir Schüler:innen in der Grundschule beim Verstehen literarischer Texte unterstützen können, kommt seit dem Abflauen des Lesestrategie-Booms die Frage, wie eine Unterstützung möglich ist, ohne die jungen Leser:innen beim Lesen zu stören (vgl. Rosebrock, 2023).

Wir haben ein Leseprogramm entwickelt, das auf beide Fragen eingeht. Es basiert auf einem eigenständigen Lese-Setting, bei dem der Leseprozess zurückhaltend mit Support-Aufgaben unterstützt wird. Wir untersuchen die Wirksamkeit des Programms sowie seine Implementierbarkeit (bzw. Praktikabilität) durch angehende Lehrkräfte (Studierende kurz vor dem Masterabschluss).

Das Programm besteht aus einem Passepartout-Aufgabenset für das verstehende Lesen von narrativen literarischen Texten (Holder & Bay, 2022). Sie unterstützen junge Leser:innen in einem eigenständigen Lese-Setting bei der Wahrnehmung von Makrostrukturen (Bay, 2022). Ziel ist es, Grundschulkindern möglichst früh einen Zugang zum eigenständigen Lesen zu eröffnen (Rieckmann, 2015), sie aber gleichzeitig durch textsyntaktischen Support (Steinmetz, 2020) in ihrem Verstehensprozess auf relevante Strukturen wie den Plot (Jesch, 2009) und die ideologische Perspektive (Schmid, 2014) hinzuweisen.

Das Projekt folgt methodologisch dem Design-Based Research Ansatz nach dem Dortmunder Modell (Hußmann et al., 2013). Es fokussiert neben der (Weiter-)Entwicklung des konkreten Programms die empirische Evaluation von Wirksamkeit, Adhärenz und Praktikabilität. In mittlerweile drei abgeschlossenen Iterationen mit $N = 77$ Schüler:innen konnten die Wirksamkeit des *Dezenten Supports* (Bay et al., 2024) nachgewiesen werden und wichtige Erkenntnisse für den unterrichtspraktischen Umgang mit multimodaler Kinderliteratur gesammelt werden.

Ziel unseres Beitrags ist es, die Implementation unseres Support-Programmes zur Etablierung von Verstehensoperationen beim Lesen literarischer Texte in den Grundschulunterricht nachzuzeichnen und dabei empirisch evaluierte Gelingensbedingungen sowie Hürden aufzuzeigen.

Literatur:

Bay, W. (2022). *Geschichten verstehen. Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLLD-B.

Bay, W., Holder, F. & Maier, M. (2024). Dezentler Support für eigenständiges Lesen. Empirische Überprüfung eines Passepartout-Aufgabensets für erzählende Literatur. In Carl, M., Schulz, T., & Jörgens, M. (Hrsg.), *Literarische Texte lesen, Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock* (S. 321–344). Metzler.

Holder, F. & Bay, W. (2022). Mit Comics lesen lernen. Comic-Serien für den Aufbau von Lesestrategien nutzen. *Die Grundschulzeitschrift* 333 (36), 37–39.

Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In Komorek, M., & Prediger, S. (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann.

Jesch, T. (2009). Textverstehen. In Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T., *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Schöningh.

Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Schneider Hohengehren.

Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie*. 3. Auflage. Walter de Gruyter.

Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer.

Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.

9. Strategieorientierung im intermedialen Literaturunterricht – Eine Interventionsstudie in der Sekundarstufe I

Diese Dissertationsstudie beschäftigt sich mit der Förderung literarischer Kompetenz von Schüler:innen der 6./7. Jahrgangsstufe. Untersuchungen zeigen, dass literarische Kompetenz an medial unterschiedlichen Texten gefördert werden kann: Literarische Kompetenz, erworben an populären audiovisuellen Texten, kann auf kanonische Printliteratur übertragen werden (Scheubeck, 2023), narrative Computerspiele initiieren literarisches Lernen (Boelmann, 2015; Emmersberger, 2022) und der Einsatz künstlerischer Bilder trägt zur Bildung von Deutungshypothesen bei (Heese, 2021). Ausgehend vom Kompetenzmodell Literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage (Schilcher & Pissarek, 2018) wurden Strategien für die Analyse und Interpretation von (multimedialen) Texten entwickelt. Für die Lernbereiche Lesen und Schreiben sind Strategien bereits etabliert (Philipp, 2012, 2016; Leubner/Saupe, 2014; Bay, 2022) und ihre Vermittlung durch das Self-Regulated Strategy Development nach Graham und Harris stellt einen der effektivsten Förderansätze im Bereich Schreiben dar (Philipp, 2012, 2014; Graham & Perin, 2007), bei dem auch die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1997) gestärkt wird. Im Literaturunterricht hingegen sind Strategien bisweilen noch nicht explizit Gegenstand der Förderung. Mit diesem Desiderat befasst sich diese Studie, der drei Forschungsfragen zu Grunde liegen:

1. Ist der Zuwachs an lit. Kompetenz von Schüler:innen durch einen Literaturunterricht mit der Methode der Modellierung von Strategien größer als in einem Unterricht mit der Methode des Interpretationsgesprächs?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung lit. Kompetenz an printliterarischen Texten und der an audiovisuellen Texten?
3. Verändert sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler:innen bei der Bearbeitung literarischer Aufgaben durch die Verwendung von Strategien?

In einem Zwei-Gruppen-Design wird die Methode der Strategievermittlung mit der des Interpretationsgesprächs (vgl. dazu z.B. Zabka et al., 2022, S. 134-164; Spinner, 2019; Kammer,

2004) verglichen. Dazu führen beide Gruppen Interventionen im Umfang von acht Unterrichtsstunden durch, die auf denselben Lernzielen und Textgrundlagen basieren, sich aber in der Vermittlung unterscheiden: Während in der Experimentalgruppe Strategien nach der SRSD-Methode vermittelt werden, wird in der Kontrollgruppe nach der Methode des Interpretationsgesprächs unterrichtet.

In einer Prä-Post-Messung wird die Veränderung der lit. Kompetenz bei printliterarischen und audiovisuellen Narrationen sowie die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung erfasst. Die Erhebung findet im Schuljahr 2023/24 an 16 Klassen mit über 400 Schüler:innen der 6./7. Jahrgangsstufe statt.

In diesem Vortrag werden das Forschungsdesign, die Konzeption der beiden Interventionen und erste qualitative sowie quantitative Ergebnisse präsentiert.

Literatur:

Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman.

Bay, W. (2022). *Geschichten verstehen: Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLLD-B.

Boelmann J. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. Kopaed.

Emmersberger, S. (2022). *Literarisches Lernen mit Videospiele-Narrationen. Eine explorative Fallstudie zum spezifischen literaturdidaktischen Potential interaktiven Erzählens in digitalen Medien* (ADBU-Sommertagung, Universität Passau, 1./2. Juli 2022).

Graham S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Heese, S. (2021). *Zur Nutzung von künstlerischen Bildern für das literarische Textverstehen. Eine quasiexperimentelle Untersuchung*. Leipziger Universitätsverlag.

Kammer, M. v. d. (2004). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Schneider Verlag Hohengehren.

Leubner, M. & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen. Eine empirische Studie zum literarischen Textverstehen*. Schneider Verlag Hohengehren.

Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz.

Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 17(33), 59-73.

Scheubeck, T. (2023). *Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern. Das Potenzial von Werbespots im Literaturunterricht*. Waxmann.

Schilcher, A. & Pissarek, M. (Hrsg.). (2018). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, K. H. (2019). Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur, aufgerufen am 09.10.2023.

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.

Sektion 6

Ricarda Freudenberg; Birgit Schlachter; Martina von Heynitz; Michael Steinmetz
(Pädagogische Hochschule Weingarten)

10. Perspektivverstehen fördern – Erprobung eines Lehr-Lernsettings

Das Feld des Perspektivverstehens ist in der Literaturdidaktik empirisch bislang kaum erforscht und in der theoretischen Diskussion größtenteils einseitig auf Konzepte der Perspektivenübernahme von Figuren auf der Ebene des Inhalts verengt (von Heynitz et al., 2023). Als Reaktion darauf fassen wir Perspektivverstehen im Design-Research-Projekt PAuLi (Perspektive und Aufgaben im Literaturunterricht) weiter, und zwar als eine Fähigkeit, die nicht nur den Nachvollzug und die Koordination von Figurenperspektiven, sondern vor allem auch das Erkennen der Erzählperspektive als Darstellungsverfahren und daran gebundenes vertieftes Verstehen umfasst. In einem überfachlichen Sinn leistet die Förderung von Perspektivverstehen unserem Verständnis nach zudem einen Beitrag zum emanzipatorischen Bildungsauftrag von Schule, indem Schüler:innen am Gegenstand der Literatur dazu befähigt werden, perspektivierte Darstellungen und damit verknüpfte standpunktgebundene Geltungsansprüche zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (ebd.).

Ausgangspunkt unseres Vortrags sind Rezeptionsdaten, die wir 2022 aus einem Design Research-Experiment mit Viertklässler:innen im Rahmen von PAuLi gewonnen haben. Die Daten zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder ohne Support weder die Plotstruktur des Textes rekonstruieren noch die Erzählperspektive und deren Funktion für das Textverstehen (insbes. perspektivgebundene Relativierung des Wahrheitsanspruchs) erkennen kann. Die Daten geben aber zugleich Einblick in produktive Verstehensverläufe und kindliche Denkkonzepte. Damit bestätigen die Daten Ergebnisse aus zwei vorausgehenden Design-Experimenten (2021) zu einem anderen literarischen Text, die es uns erlaubten, das Phänomen des Perspektivverstehens auszuscharfen (Freudenberg et al., 2023; von Heynitz et al., 2023).

Auf der Grundlage dieser ersten drei Experimente wurde entsprechend der zyklischen Forschungslogik des Design Research (Dube & Hußmann, 2019) ein Lehr-Lernsetting

entwickelt, das wir in einer Folgestudie (Design-Experiment 4, Datenerhebung 2023) auf seine Wirksamkeit im o. g. Sinne untersuchen.

Wir gehen dabei der Forschungsfrage nach,

- ob und wie dieses Lehr-Lernsetting zur Förderung des Perspektivverstehens beiträgt und
- ob damit die eruierten Probleme im Perspektivverstehen behoben werden können.

Im Vortrag stellen wir diese Folgestudie, in der wir mit zwei unterschiedlichen literarischen Texten arbeiten, vor. Eine Interventions- und eine Kontrollgruppe mit je zehn Drittklässler:innen werden videographiert und die Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Wir erwarten sowohl Erkenntnisse über die Qualität des Lehr-Lernsettings, das auf dieser Grundlage weiterentwickelt werden soll, als auch zusätzliche Einsichten in das Phänomen des Perspektivverstehens in theoretischer Hinsicht. Die zu erwartenden Ergebnisse sind damit an den in Sektion 6 verfolgten Fokus auf Materialien und Methoden und deren Wirksamkeit wie auch an den Fokus auf Rezipient:innen anschlussfähig.

Literatur:

Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In C. Priebe, C. Mattiesson & K. Sommer (Hrsg.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen. Praxisbezogene Anwendungsaspekte. Zielgruppenorientiertes Publizieren* (S. 17–35). Klinkhardt.

Freudenberg, R., von Heynitz, M., Schlachter, B., & Steinmetz, M. (2023). Perspektivverstehen als Aufgabe der Konstruktion. Einblicke in das Entwicklungsforschungsprojekt PAuLi. In M. von Heynitz & M. Steinmetz (Hrsg.), *Die Konstruktion stärken. Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet* (S. 43–64). Peter Lang.

von Heynitz, M., Schlachter, B., Steinmetz, M. & Freudenberg, R. (2023): Perspektive und Perspektivverstehen narratologisch und empirisch. Befunde aus dem Design-Research-Projekt PAuLi. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und*

Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses (S. 115–134).
Metzler.

11. Literarisches Lernen im Lese-/Hörverbund. Den Kinderroman "Freibad" von Will Gmehling lesen und hören

Dass eine Kombination aus Lese- und Hörtext beim Kompetenzaufbau im Literaturunterricht hilfreich sein kann, ist in der Forschung aus verschiedenen Blickwinkeln mehrfach betont worden. So konnte z.B. Gailberger (2011) im Lüneburger Modell zeigen, dass sowohl Lesemotivation und -flüssigkeit bei leseschwachen SuS durch das parallele Lesen und Hören von Texten signifikant steigen.

Der Beitrag konzentriert sich auf das literarische Lernen in einer Medienkombination aus Buch- und Hörtext in der frühen Sekundarstufe I. Dabei steht insbesondere eine Auseinandersetzung mit den Figuren und ein damit verbundener Kompetenzaufbau in rezeptiver und produktiver Hinsicht im Zentrum der Überlegungen. Eine leitende Prämisse des Vortrags ist, dass in einer geschickt gewählten Hör-Lesekombination die Perspektiven literarischer Figuren für Schülerinnen und Schüler leichter nachvollziehbar und insofern auch zum „Türöffner“ für ein vertieftes Textverständnis (Hurrelmann, 2003, S. 4) werden können.

Anhand von Ausschnitten des 2020 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Kinderromans *Freibad. Ein ganzer Sommer unter dem Himmel* von Will Gmehling sowie den beiden kurz darauf produzierten, sehr unterschiedlichen Hörmedien – dem WDR-Hörspiel (2021) und der ungekürzten Lesung von Max Ruhbaum (2022) – soll das Potenzial von Lese- und Hörkombinationen für den Literaturunterricht in Hinblick auf Figurengestaltung und -perspektiven erkundet werden. Dabei werden ausgewählte Hörpassagen aus der Lesung und dem Hörspiel mit dem entsprechenden Leseausschnitt kontrastiert bzw. in Verbindung gebracht. Auch spezifisch auditive Gestaltungselemente sowie die Qualität von Mündlichkeit in auditiven Medien für die Vermittlung von Literatur sind dabei besonders zu betonen. Die hörmedienspezifische Ausgestaltung von Erzähler- und Figurenstimmen in beiden medialen Varianten von *Freibad* bietet, so die Überlegung, eine wichtige Unterstützung beim Figurenverstehen - trotz (oder gerade wegen) der damit einhergehenden Tendenz zur Vereindeutigung.

Im Anschluss an die exemplarisch analysierte Medienkombination des Romans von Will Gmehling richtet sich der Blick auf das theoretische Potenzial solcher Hör-/Lesetextverbände im Literaturunterricht.

Literatur:

Binczek, N. (2020). Audioliteratur: Hörspiel – Hörbuch. In N. Binczek & U. Wirth (Hrsg.),

Handbuch Literatur & Audiokultur (S. 142–154). De Gruyter.

Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und*

neuen Lesestrategien. Beltz.

Gmehling, Will (2019). *Freibad. Ein ganzer Sommer unter dem Himmel*. Peter Hammer.

Gmehling, Will (2020). *Freibad. Ein ganzer Sommer unter dem Himmel*. Westdeutscher Rundfunk.

Gmehling, Will (2022). *Freibad. Ein ganzer Sommer unter dem Himmel*. Ungekürzte Lesung

Hannken-Illjes, K., Schlücker, B. & Dehé, N. (2017). Literatur lieber hören? Zum Einfluss

des Hörens auf die Rezeptionsmotivation bei literarischen Texten im Deutschunterricht. In S. Bung & J. Schrödl (Hrsg.), *Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel* (S. 153–172). Transcript.

Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis*

Deutsch, 30(177), 4–13.

Kegelman, R. (2020). Literarische Texte lesen und hören. Überlegungen zu Abbas Khiders

Ohrfeige als Roman und Hörspiel. In A. Grunewald & M. Herthey (Hrsg.),

Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft (S. 287–300). Wissenschaftlicher Verlag.

Mikota, J. (2022). Mit Alf, Katinka und Robbie den Sommer verlängern. Begegnungen mit

literarischen Figuren in Gmehlings Roman *Freibad*. *Deutsch 5-10* (73), 8–11.

Müller, K. (2012): *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*.

Kallmeyer.

Pfäfflin, S. (2021). Zeitgenössische Hörspiele in der Sekundarstufe. In P. Josting & M. Preis

(Hrsg.), *Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive*. *Kj&m (21.extra)*, 273–281.

Wermke, J. (2013). Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In

V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 182–201). Schneider Verlag Hohengehren.

12. Musik erzählt. Zu literatur- und mediendidaktischen Potentialen von Hörspielen

„In meinem Verständnis kann die Musik im Hörspiel – genauso wie der Text – die Geschichte miterzählen“ (Wicke, 2023), sagt der Komponist Henrik Albrecht. Es wird also nicht nur via Sprache bzw. Text erzählt, sondern es kommen weitere Modalitäten hinzu. Obwohl die musikalische Narration in Theaterinszenierungen, Filmen und Hörmedien eine zentrale Rolle spielt, wird sie häufig nur unterbewusst wahrgenommen. Aus medien- bzw. literaturdidaktischer Sicht ist es jedoch wesentlich, solche Wahrnehmungen aufzugreifen und hinsichtlich ihrer Wirkungsweise zu reflektieren (Pfäfflin, 2019; Wicke, 2019).

Im Hörspiel hat Musik sowohl semantische als auch strukturell-syntaktische Funktionen: Sie kann Raumwechsel, Szenenübergänge und Zeitsprünge kennzeichnen, die Atmosphäre unterstreichen, die Spannung steigern, die Handlung spiegeln, Figuren charakterisieren, Stimmungen und Emotionen transportieren und durch musikalische Zitate konkrete Bezüge herstellen – sie kann aber auch Fremdheit markieren, etwa im interkulturellen Kontext.

Im geplanten Vortrag soll aus Sicht der Literatur- und Mediendidaktik die musikalische Narration im Hörspiel in den Blick genommen werden. Anhand ausgewählter Produktionen wird zunächst demonstriert, wie Musik erzählt oder die Narration unterstützt, dabei geht es auch um die Frage, welche Möglichkeiten Sprache und Musik jeweils im Kontext des Erzählens haben bzw. wie sie sich gegenseitig beeinflussen.

Neben der konkreten Bestimmung der Funktionen und Potentiale soll es aber auch um Fragen der Methodik bzw. der unterrichtspraktischen Umsetzung gehen. Da die musikalische Analyse zunächst ein Thema des Musikunterrichts ist, sind im Fach Deutsch andere Herangehensweisen erforderlich, die die musikalische Narration im Kontext literatur- und hörspieldidaktischer Zielsetzungen verorten. Durch musikalische Elemente im Hörspiel kann beispielsweise das Verstehen von Symbolen und Metaphern angeregt, es können aber auch die Imagination oder das Nachvollziehen von Figurenperspektiven vertieft werden (Pfäfflin,

2020, 237f.). *Das gilt ebenso für die genaue Wahrnehmung von sprachlichen Strukturen oder für das Verständnis narrativer und dramaturgischer Handlungslogik.*

Literatur:

Krug, H.-J. (2019). Musik im Hörspiel. In H. Schramm (Hrsg.), *Handbuch Musik und Medien* (S. 65–93). Springer.

Müller, K. (2022). Musik im Hörtext: *Das kalte Herz* im Vergleich verschiedener Fassungen. In N. Lehnert, I. Schenker & A. Wicke (Hrsg.), *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven* (S. 119–130). De Gruyter.

Pfäfflin, S. (2019). Mit Hörspielen produktive und rezeptive Medienkompetenz erwerben und vermitteln. *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 20, 1–6.
<https://doi.org/10.21240/lbzm/20/09>

Pfäfflin, S. (2020). Elemente populärer Kultur im Kinderhörspiel *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In L. Grimm & C. Rosebrock (Hrsg.), *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven* (S. 229–241). Schneider.

Wicke, A. (2019). *Hörspielfdidaktik*. Abruf am 20.02.2024. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/3179-hoerspielfdidaktik>

Wicke, A. (2023). *Preußler, Otfried: Die kleine Hexe (Interview zur Hörspielproduktion: Silberfisch 2021)*. Abruf am 20.02.2024. <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/hoerspiele-und-buecher/6804-otfried-preussler-die-kleine-hexe-hoerspiel-silberfisch-2021>