

---

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

## «Ich nenn' sie einfach Rotzilorator»

### Multimodale Textbegegnung als Bildungschance für Kinder mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule

Uta Hauck-Thum<sup>1</sup>  und Fabian Franz<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Ludwig-Maximilians-Universität München

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag geht der Frage nach, wie Lehr- und Lernprozesse im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule in der digitalen Welt gestaltet werden müssen, damit Kinder mit heterogenen Lernvoraussetzungen sich in gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse einbringen, individuelle Lernfortschritte machen und relevante Kompetenzen erwerben können (Hauck-Thum 2021, 77). Vorgestellt werden vorläufige qualitative Ergebnisse des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit (DCG), das den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lese- und Literaturunterricht unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität untersucht. In den Blick genommen werden Gesprächsrunden zwischen Lernenden aus dritten Klassen während der Auseinandersetzung mit Büchern und multimodalen Texten auf Basis des Buchs «Die Olchis sind da» von Erhardt Dietl. Als Gesprächsanlässe dienen Herausforderungen, die von den Kindern gemeinsam gelöst und medial umgesetzt werden. Erste Auswertungen deuten an, dass Kleingruppengespräche über Literatur allen Kindern Teilhabe ermöglichen, wenn sie herausfordernd sind, an informell erworbene (digitale) Wissensbestände anknüpfen und subjektive Lesarten zulassen. Ein entsprechender Lese- und Literaturunterricht, der individuelle Kenntnisse, Belange, Ideen und Fantasien von Kindern berücksichtigt und fördert sowie sie zu gemeinschaftlichen Reflexionsprozessen anregt, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass alle Kinder die ihnen gebotenen Lerngelegenheiten zum Kompetenzerwerb nutzen können (Giesinger 2007, 364). Dadurch leistet die Grundschule einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und bereitet Kinder darauf vor, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen gemeinschaftlich zu begegnen.*

**«I just call it Rotzilorator». Multimodal Texts as Educational Opportunity for Children with Heterogeneous Learning Requirements in Reading and Literature Classes in Elementary School**

**Abstract**

*The article discusses how teaching and learning processes in reading and literature classes need to be transformed in a digital world, so that children with heterogeneous learning prerequisites can make individual learning progress (Hauck-Thum 2021, 77). Therefore, qualitative interim results are presented as part of the research project Digitale Chancengerechtigkeit (DCG), which investigates the connection between social background, reading and literature instruction under digital conditions. Conversations between learners from third grade have been observed during their interaction with books and multimodal texts based on the German book «Die Olchis sind da» by Erhardt Dietl. Pupils had to solve challenges in a team and therefore, had to use their individual media skills and knowledge. A first evaluation of transcripts indicates that small group conversations about literature may enable all children to participate, when tasks are challenging and consider their personal knowledge and reading preferences. Instructions that promote children's use of their individual knowledge, such as concerns, ideas, or fantasies, encourage them to engage in collaborative reflection processes and increase the likelihood that all children will be able to take advantage of learning opportunities (Giesinger 2007, 364). Thereby elementary schools can contribute to greater educational equity and prepare children to face current and future challenges collaboratively.*

**1. Bildungschancen in der digitalen Welt**

Auch über 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie (OECD 2001, 14) besteht im internationalen Vergleich noch immer ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status von Heranwachsenden und erreichter Kompetenz im Bereich des Lesens (OECD 2021 *21<sup>st</sup>-Century Readers*, 100). Auch im Umgang mit digitalen Medien werden Bildungsdisparitäten zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen aus niedrigen sozioökonomischen Herkunftsmilieus deutlich (Heinz 2018, 107). Vorliegende Studien zeigen, dass dies weniger an der digitalen Ausstattung liegt (*first-level-divide*). Ungleichheitsverstärkend wirken vielmehr die unterschiedliche Mediennutzung, -aneignung und -erziehung (*second-level-divide*) und vor allem Passungsprobleme mit schulischen Anforderungen (Ecarius, Köbel, und Wahl 2011, 110). Dadurch entwickeln sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft mehr oder weniger vorteilhafte Konsequenzen (*third-level-divide*) in Bezug auf den individuellen Bildungserfolg (Scheerder, van Deursen, und van Dijk 2019, 6; Scheerder, van Deursen, und van Dijk 2017, 1614).

Angesichts dieser Tatsache rückt die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in den Blick. Unter Bildungsgerechtigkeit wird in erster Linie die Gleichheit von Chancen verstanden (OECD 2001, Kap. 6). Doch was macht Bildungschancen aus? Und wodurch sind sie in einer zunehmend digitalen Welt gekennzeichnet? Giesinger verweist auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs Chance, da er ebenso Wahrscheinlichkeit wie Gelegenheit bedeutet:

«Chancengleichheit wäre in diesem Fall erreicht, wenn die Wahrscheinlichkeit, in der Schule Erfolg zu haben, für sozial benachteiligte Kinder gleich hoch wäre wie für Kinder aus der Mittelschicht.» (Giesinger 2007, 364)

Wenn alle Kinder demnach über die gleiche Ausstattung verfügen und in der Schule vielfältige Lerngelegenheiten vorfinden, die ihre unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen auch im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigen, würde die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg womöglich deutlich ansteigen. Ob jedoch entsprechende Gelegenheiten dann auch tatsächlich genutzt und

«Chancen ergriffen werden, hängt zum einen von der *Entscheidung* oder dem *Willen* der Betroffenen ab, zum anderen aber von ihrer *Fähigkeit*, objektive Bildungsangebote in subjektive Bildung zu transformieren. Um subjektive Bildung zu erlangen, müssen Kinder willens und fähig sein, sich Bildung anzueignen.» (Giesinger 2007, 367)

Den Lehrpersonen kommt dabei eine wichtige Aufgabe «als Lernbegleiter ihrer Schüler:innen und gleichermaßen als Auslöser überfälliger Umbruchprozesse» (Hauck-Thum 2021, 4) zu. Sie müssen die individuellen Lernvoraussetzungen und Wissensbestände der Kinder nicht nur sensibel wahrnehmen, sondern auch anerkennen. Generalisiert man etablierte Lehrprozesse oder Unterrichtsgespräche, orientieren sich diese aktuell weniger an den individuellen Lernausgangslagen der Kinder, sondern eher an Erwartungen, Standards, Werten, Normen und insbesondere Praktiken der Mittelschicht (Ecarius, Köbel, und Wahl 2011, 129). Mit «klaren Rollentrennungen zwischen Lehrenden und Lernenden, [der] zeitliche[n] Strukturierung der Lernprozesse sowie [der] individuelle[n] Leistungsbewertung» (Arens 2007, 144) können Schüler:innen aus oberen Sozialschichten konfliktfreier umgehen. In Unterrichtsgesprächen zeigt sich dies an lehrpersonenzentrierten Frage-Antwort-Szenarien oder einem Pool an «gültigen» oder «richtigen» Antworten (Ohlsen 2011, 339), um Leistung «konform» erbringen zu können. Diese schulische Grundstruktur präferiert so die Unterrichtsgestaltungen für jene, die ohnehin schon privilegiert sind, und negiert die individuellen Lernerfolgchancen anderer (Dalhaus 2011, 123).

Mit Blick auf digitale Medien untersuchten Nieding und Ohler beispielsweise den Erwerb von Wissen um filmische Schnittmuster als Teil medialer Zeichenkompetenz von Kindern. Sie betonen, dass dieser von der individuellen Filmerfahrung

abhängt und mit Wissensbeständen um weitere Symbolsysteme (z. B. Schriftsprache) im Zusammenhang steht. Kinder mit grosser Seherfahrung verfügen demnach über grösseres Wissen über filmische Schnittmuster als Kinder ohne Seherfahrung (Nieding und Ohler 2006, 49). In herkömmlichen Unterrichtsettings führen diese Kenntnisse jedoch zu keinem Bildungsvorsprung. Dalhaus bezeichnet entsprechende Wissensbestände als «Subjektives Bildungswissen» (Dalhaus 2010, 170) und unterscheidet dabei zwischen der Lebenswelt der Kinder und ihrer Alltagswelt, zu der auch Schulen gehören. Kinder erwerben in sozial schwachen Elternhäusern in erster Linie subjektives Bildungswissen, an Institutionen wie Schulen ist jedoch fachlich-spezialisiertes Wissen gefordert (Dalhaus 2011, 123). Individuelles Wissen der ausserschulischen Lebenswelt wird weitgehend ignoriert und als bildungsfern deklariert (Dalhaus 2023). Obwohl der Erwerb ausserschulischer medialer Kompetenzen und dessen Potenzial im Bildungsbereich für alle Kinder kaum mehr infrage gestellt wird, spielt es in der Schule kaum eine Rolle. Im Spannungsfeld zwischen bildungsbürgerlichem Anspruch und den komplexen Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt stellt sich demnach die Frage, wie Lehr- und Lernsettings in der Grundschule gestaltet werden können.

## 2. Lehren und Lernen in der Kultur der Digitalität

In der digitalen Welt hat sich an grundlegenden Strukturen im Bildungssystem bislang kaum etwas verändert. Mit dem Einsatz digitaler Medien wird im aktuellen Diskurs in erster Linie die Hoffnung verbunden, allen Kindern individualisierte Lernangebote machen zu können. An Schulen geht es jedoch bei der Auseinandersetzung mit digitalen Medien in erster Linie um die Vermittlung eines kompetenten und verantwortungsbewussten Umgangs, der dem Zurechtfinden im Digitalen dient (MacGilchrist 2017, 150). *Digitales Lernen* wird als instrumentelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien verstanden, der Begriff *digital* auf eine Eigenschaft von Technologien reduziert. Die Vorstellung von Lernen entspricht im breiten Verständnis weiterhin der «Weitergabe von bereits bestimmtem Wissen und Vermittlung bestehender Kultur, Bedeutung und Regeln an isolierte Individuen» (Allert und Asmussen 2017, 49). Ausser Acht gelassen wird dabei ein einschneidender kultureller Wandel, der sich aufgrund weitreichender Digitalisierungsprozesse in den vergangenen Jahren vollzogen hat. Mit der Digitalität als wesentlichem Bestandteil globaler Beschleunigungsprozesse ist ein neuer kultureller Möglichkeitsraum entstanden (Stalder 2021, 4). Gemäss Stalders Theorie der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016, 21) ist Digitalität keine angestrebte Eigenschaft eines mediengestützten Unterrichts, sondern verändert als Kultur auch Bildungserfahrungen grundlegend.

Gemeinschaftliche Prozesse, die für Heranwachsende grosse Relevanz haben, rücken in den Blick. Diese Gemeinschaften bestehen analog wie digital. Mechanismen digitaler Vernetzung erhöhen insbesondere die Reichweite und Wirkmächtigkeit sozialer Netzwerke und Plattformen (Papasabbas 2017). Die an den Gemeinschaften beteiligten Individuen generieren laufend neue kreative und produktive Praktiken, verstanden als «routinierte gemeinsame Handlungsgepflogenheiten» (Hörning 2001, 162), die sich wechselseitig konstituieren. So verändert sich beispielsweise die Art der Kommunikation über geteilte Bilder, Tweets, Blogs und Memes, die «mithilfe von digitalen Technologien laufend produziert und reproduziert» (Stalder 2016, 137) werden. Gemeinschaften nehmen kommunikative Beiträge ihrer Mitglieder wahr und erkennen diese an (Allert und Asmussen 2017, 50). Entsprechende Beiträge können auch über die Auswahl und Bewertung von Referenzen, also von anderen bereits gemachten kulturellen Äusserungen erfolgen (Stalder 2016, 19). Referenzen werden jedoch nicht nur von Menschen generiert. Dahinter steckt vielmehr eine algorithmische Vorauswahl, die aus weit mehr als einer neutralen statischen Rechenfolge besteht. Erst durch Menschen erfährt die maschinelle Auswahl «human-kognitive Bestätigung», die dann wiederum «als Feedback für die stete Anpassung dieses Algorithmus genutzt wird» (Stalder 2016, 19). Entsprechende Zusammenhänge müssen verstanden werden, um sich aktiv und partizipativ an kulturellen Prozessen beteiligen zu können (Hauck-Thum 2021, 75).

Ausgegangen wird dabei von einem umfassenden Kulturbegriff, der «nicht nur «kulturelle Vielfalt» und die Künste meint, sondern die ganze Lebensweise von Menschen im Netzwerk und Austausch mit ihrer Umwelt, ihren Gebrauch semiotischer Systeme und Medien sowie ihre Konstruktion von Welt und Werten» (Rippl 2019, 316).

Aus diesem Verständnis heraus erwächst die Notwendigkeit zur grundlegenden Veränderung von Lehr- und Lernprozessen in allen Fächern, die unter den Bedingungen der Digitalität verstärkt aus dem sozialen Miteinander erwachsen. Individuen agieren als Teile der Gemeinschaft, in der sie sich gemäss ihrer Lernausgangslage sowie über veränderte Praktiken der Kommunikation und Kollaboration in den gemeinschaftlichen Austausch- und Gestaltungsprozess einbringen (Stalder 2021). Sie werden dabei weiterhin von Lehrpersonen angeregt und begleitet. Reguliertes individualisiertes Lernen steht dem Lernen in der Gemeinschaft demnach nicht grundsätzlich entgegen. Aber erst in der Gemeinschaftlichkeit im Rahmen arbeitsteiliger Kooperation und Kollaboration, über kollektive kritische Reflexion, gegenseitige Unterstützung und Feedback erfährt auch selbstorganisiertes Lernen Ordnung und Regulierung (Allert und Asmussen 2017, 54). Mediale Nutzungsgewohnheiten, vorhandene Kenntnisse und relevante Praktiken rücken somit gleichermassen in den Blick, damit Kinder Bildungserfahrungen machen können, die ihren individuellen

Vorerfahrungen gerecht werden (Hauck-Thum und Heinz 2021, 77) und den Erwerb fachspezifischer und überfachlicher Kompetenzen fördern. Gemäss der Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz «Lehren und Lernen in der digitalen Welt» (KMK 2021) fokussieren wir im Projekt auf die zukunftsrelevanten Kompetenzen *Problemlösen, Kommunizieren, kreative Lösungen finden, kompetent handeln, kritisch denken* sowie *zusammenarbeiten können*. Entsprechende Kompetenzen sind längst im wissenschaftlichen Diskurs angekommen. Allerdings fehlt es nach wie vor an Vorschlägen zur praktischen Umsetzung in konkreten Lehr- und Lernsettings und empirischer Begleitung. Dabei gewinnen entsprechende Kompetenzbereiche in der Kultur der Digitalität an besonderer Relevanz, da diese letztendlich unser zukünftiges Leben entweder in einer «postdemokratische[n] Welt der Überwachung und der Wissensmonopole» oder aber im Sinne «einer Kultur der Commons und der Partizipation» mitbestimmen werden (Stalder 2016, Klappentext).

### 3. Lesen in der digitalen Welt

Das Konstrukt des *Lesens* findet in sehr unterschiedlichen Diskursen seine Verortung: Als bildungsbürgerliche und normierte Kulturkompetenz (Schneider 2013, 145), als grundlegende Fähigkeit der Texterschliessung und Basis für den Deutschunterricht der Primarstufe (Bremerich-Voß et al. 2018, 37) oder als literarästhetischer (Brune 2020, 210), symmedialer Verstehensprozess (Frederking und Römhild 2016, 75). Lesen ist Grundessenz gesellschaftlicher, kultureller und schulischer Teilhabe (Pompe 2016, 1; Hurrelmann 2002, 12). Der Diskurs zur Lese-«Kompetenz» wird jedoch in erster Linie durch die Orientierung an den Ergebnissen der PISA-Studien dominiert (Anselm 2020, 35). Für die Grundschule sind seit 2001 äquivalent die Ergebnisse der IGLU-Studien wegweisend, die die Leseleistung von Kindern zum Ende der vierten Klasse überprüfen (Brenner 2019, 15). Dabei wird von einem kognitiv ausgerichteten Lesekompetenzbegriff ausgegangen, der die ökonomische Messbarkeit von Lese-Leistung präferiert (Anselm 2020, 35) und sich auf den Umgang mit Printtexten beschränkt. Obwohl die Testverfahren weiterentwickelt wurden, fokussieren diese nach wie vor primär *sinnentnehmende Lesestrategien* (Jambor-Fahlen und Philipp 2022, 14), auf deren sichere Verwendung auch der Deutschunterricht ausgerichtet ist. Für bestimmte Textsorten oder -formate wie die Sachtexterschliessung ist die präzise Entnahme von Informationsstrukturen durchaus sinnvoll, umfassende Lesekompetenzen in einem weit gefassten, literalen und mehrdeutigen Verständnis werden dadurch aber kaum abgebildet (Anselm 2020, 40; Abraham 2015, 10).

Ein primär auf sinnentnehmendes Lesen fokussierter Deutschunterricht vergräbt sein literarisches Potenzial und negiert ausserdem ausserschulische «Lese»-Praktiken, die für die Erfahrungswelt Heranwachsender in der digitalen Welt bedeutungsvoll sind. Ausserhalb des Lernorts Schule rezipieren Kinder Geschichten, die

vermehrt transmedial erzählt werden und Bestandteil vertrauter Medienverbundsysteme sind (Kruse 2014, 2; Giesa 2016, 29). Lesen hat sich längst zu einer variablen Tätigkeit «nicht nur zwischen Büchern, sondern zwischen Texten, Bildern, Animationen, Visualisierungen von Zusammenhängen, Graphiken und Statistiken und virtuellen Welten» (Lauer 2020, 171) gewandelt. Die Bedeutung der lebensweltlichen Lesepraxis an sich ist dabei

«mal eher instrumentell, mal eher ästhetisch-expressiv, mal zum Nachdenken über sich und die Welt da, mal zum Verhandeln der Normen in unserer Gesellschaft und oft nur zur intensiven Selbsterfahrung durch das Verlieren in einer Geschichte.» (ebd.).

Lesen sollte sich deshalb auch im schulischen Kontext innerhalb komplexer lebensweltlicher Erfahrungsräume vollziehen. Dazu bedarf es vielfältiger Gelegenheiten für gemeinschaftliche Austauschprozesse im Umgang mit vielgestaltigen multimodalen Texten, in denen subjektives Bildungswissen (Dalhaus 2010, 171) eingebracht werden kann, das auf individuellen literarästhetischen Sozialisationserfahrungen basiert (Härle 2016, 18). Im herkömmlichen Lese- und Literaturunterricht sind diese kaum von Relevanz (Hußmann et al. 2017, 80). Zwar wird auch in klassischen Settings immer wieder betont, dass Alteritätserfahrungen (Heizmann 2011, 305) und Begegnungen mit fantastischen, fiktionalen Welten (Ballis 2016, 136) großes Potenzial für den Anfangsunterricht oder weiterführende Jahrgangsstufen haben, tatsächliche Gelegenheiten werden jedoch mit individueller Förderung gleichgesetzt. Hier fehlt es insbesondere an Raum und Gelegenheiten, um literale Mehrdeutigkeit oder die individuelle Interpretation fiktionaler Welten gemeinschaftlich auszuhandeln und produktiv zu gestalten.

Bereits in der Grundschule sollten Kinder mehr Gelegenheit bekommen, Lesen als Aushandlungsprozess von Subjekt, Gegenstand und Gemeinschaft zu erleben. Lesen ist dabei Moment, Prozess, Austausch und Deutung zugleich. Im Zentrum stehen ihre individuellen Rezeptionsfähigkeiten, die zum wichtigsten Qualitätskriterium schulischer Bildungsprozesse werden (Anselm 2020, 35). Sie bilden den Ausgangspunkt eines gemeinschaftlichen Leseerlebnisses, aus dem sich veränderte Praktiken generieren, die den Leseprozess rückwirkend gleichermaßen mitbestimmen und neu ausrichten. Um sie zur gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Text anzuregen, werden sie mit Herausforderungen konfrontiert, die an den Handlungsverlauf anknüpfen, aber dennoch ausserhalb der literarischen Vorlage ansetzen. Diese Herausforderungen müssen für Kinder Relevanz haben und sie dazu anregen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, zu reflektieren und zu teilen. Das Vorgehen hat viel mit Herumbasteln, Erfinden, Erschaffen und Intervenieren als Formen des Verstehens, aber auch mit der Transformation zu tun (Allert und Asmussen 2017, 42). Analoge und digitale Medien kommen dabei zum Einsatz, um Kinder im Rahmen

kreativer Erfahrungsverarbeitung zum Nachdenken über die Welt, zum kritischen Reflektieren und zum kommunikativen Austausch anzuregen. Durch den kommunikativen und co-kreativen Austausch mit anderen sowie das Teilen möglicher Lösungsansätze und -strategien erleben Kinder unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten. Eigene Ideen können eingebracht, adaptiert oder verworfen werden. Durch die vielfältigen Anknüpfungspunkte an den Text erhöht sich in Folge die Passung schulischer Bildungsgelegenheiten für Kinder mit heterogener Lernausgangslage.

#### 4. Projektbeschreibung

Wie individuelle Rezeptionsfähigkeiten von Kindern im Lese- und Literaturunterricht stärker in den Blick genommen werden können und wie gleichzeitig die Passung mit schulischen Anforderungen für alle Kinder erhöht werden kann, wird im Rahmen des Projekts «Digitale Lehr- und Lernumgebungen im Lese- und Literaturunterricht zur Verbesserung von Bildungschancen und Teilhabe in der Grundschule (DCG)» untersucht (Hauck-Thum und Heinz 2021, 86). Im Projekt geht es nicht darum, den potenziellen didaktischen «Eigen- wie Mehrwert» (Frederking 2010, 530) digitaler Medien im Bereich des Lesens zu bestimmen. Vielmehr nimmt der Forschungsverbund die Phänomene des sich laufend vollziehenden medial-kommunikativen und damit einhergehenden sozio-kulturellen Wandels in den Blick und veranschaulicht, wie sich Lehr- und Lernprozesse als solche in der Kultur der Digitalität verändern. Das Projekt wird als Interventionsstudie an drei Münchner Grundschulen durchgeführt. Während der Intervention, die bis zum Ende des Schuljahres andauert, liest eine Gruppe von Kindern (5 Klassen, n = 125) in analogen Büchern (*Die Olchis sind da* von Erhard Dietl, *King-Kong, das Geheimschwein* von Kirsten Boie und *Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst* von Alex Rühle), eine andere (5 Klassen, n = 125) in digitalen Büchern am Tablet. Dabei handelt es sich um sogenannte *Adaptable Books*, multimodale *enhanced eBooks*, die Kinder dazu anregen, während des Lesens Printtext, auditive und audiovisuelle Elemente gemäss individuellen Vorlieben und Nutzungsgewohnheiten zu kombinieren (Hauck-Thum 2018, 297; Hauck-Thum und Kirch 2015). In der Kontrollgruppe (5 Klassen, n = 125) findet keine Intervention statt (Franz und Eichmann 2022, 232).

Die Kinder beider Gruppen lesen in kollaborativen Lernbündnissen, sogenannten Lesetandems. Die Tandems setzen sich aus stärkeren und schwächeren Lesenden zusammen, die die Texte gemeinsam lesen und zur sprachlichen Begleit- und Anschlusskommunikation angeregt werden. Leseförderung durch wiederholendes halblautes Lesen in Partnerarbeit hat seit einigen Jahren als nachweislich wirksame Methode Einzug in die Unterrichtspraxis gefunden (Rosebrock et al. 2013, 7; Lauer-Schmaltz et al. 2014, 45), um Leseflüssigkeit und Textverstehen von Kindern zu verbessern. Leseflüssigkeit (*reading fluency*) als Fähigkeit zum genauen, ausreichend

schnellen, mühelosen und angemessen betonten Lesen erleichtert Verstehensprozesse auf hierarchiehöheren Verarbeitungsebenen (Rosebrock et al. 2013, 8). Für das Verstehen und Behalten von Textinhalten stehen dann entsprechend mehr kognitive Reserven zur Verfügung. Flüssiges Lesen ist deshalb eine zentrale Voraussetzung des verstehenden Lesens (Lauer-Schmaltz et al. 2014, 58).

Während eine Gruppe den linearen Text im Tandem im Buch liest, setzt sich die zweite Gruppe mit den digitalen Adaptable Books (Hauck-Thum 2018, 297) auseinander. Beim gemeinsamen Erlesen am Tablet haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Texte durch die Auswahl der multimodalen Textelemente gemäss individueller Vorlieben und Lesegewohnheiten mitzugestalten und dabei über den Auswahlprozess zu reflektieren. Im Verlauf der Intervention werden die Kinder beider Gruppen immer wieder mit handlungsnahen Problemsituationen konfrontiert. In Kleingruppenarbeit gilt es, diese Herausforderungen gemeinschaftlich und kooperativ zu lösen (s. dazu exempl. Einzelfallbetrachtung Kap. 6 und Kap. 7). Diese Herausforderung soll die Kinder dazu anregen, sich gemäss individuellen medialen und literarästhetischen Vorerfahrungen an gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen zur Lösungsfindung zu beteiligen. Dafür sind nicht nur textimmanente Verstehensleistungen notwendig, sondern insbesondere Bestände informell erworbenen subjektiven Bildungswissens (Dalhaus 2010, 171). Die sprachlichen Aushandlungsprozesse werden nicht reglementiert und liegen in der gemeinsamen Verantwortung der Kinder. Nach einer gemeinschaftlichen Einigung auf eine Lösung erfolgt die Umsetzung der Lösungsvorschläge. Der digitalen Gruppe steht die App *Puppet Pals HD* (Polished Play 2017) am Tablet zur Verfügung, mit der die Kinder eigene Trickfilme erstellen können. Die analogen Gruppen nutzen Handpuppen für ein szenisches Spiel, das sie gemeinsam entwerfen und einüben. Die Kinder bestimmen im Lauf der Erstellung selbstständig die Verteilung der Rollen und die Art der Gestaltung des gemeinschaftlichen medialen Produkts. Im Anschluss an die Produktion erfolgen eine gegenseitige Präsentation und die Reflexion über die Ergebnisse in den Gruppen. Im Sinne der Kultur der Digitalität soll der Wechsel von produktiven und rezeptiven Phasen dazu beitragen, Kindern im Rahmen einer gemeinschaftlichen Lesepraxis individualisierte Zugänge zum Text zu eröffnen, Verstehensprozesse durch den gemeinschaftlichen Austausch- und Gestaltungsprozess zu erleichtern und sie zur tieferen Durchdringung des Textes anzuregen.

## 5. Methodologie und forschungsmethodisches Vorgehen

Die Interventionsstudie wird mit quantitativen und qualitativen Forschungsfragen und -methoden über das Schuljahr begleitet. Das Forschungsinteresse der Ludwig-Maximilians-Universität ist dabei unter anderem auf die Frage gerichtet, welche

Unterschiede sich im Rahmen eines veränderten Lese- und Literaturunterrichts bei der Auseinandersetzung mit analogen und digitalen Medien beobachten lassen (in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status).

Zur Klärung dieser Forschungsfrage wurden zunächst Eltern und Kinder vor der Intervention mithilfe von Fragebögen zum familiären Bildungshintergrund, zur Bedeutung des Lesens und zu ihrer Lesemotivation befragt. Zudem wurden mit den Kindern Lesetests (ELFE II) durchgeführt, um ihren Leistungsstand vor der Intervention zu bestimmen. Der Test wurde zum Ende des Schuljahres und zu Beginn des neuen Schuljahres wiederholt (quasi-experimentelles prä-post-follow-up Design), um Veränderungen zu identifizieren und Weiterentwicklungen zu überprüfen (s. Heinz 2023). Darüber hinaus wurden Kleingruppen bereits bei der Lösung von Herausforderungen und der medialen Umsetzung der Ergebnisse gefilmt. Bislang erfolgte die erste Sichtung des Videomaterials aus dem ersten Interventionszeitraum sowie die Erstellung von Transkripten der Audio-Spur spezifischer sprachlich auffälliger Passagen der Lösungsfindungsprozesse der Kinder.

Diese werden im Anschluss mit der Dokumentarischen Methode untersucht. Sie wurde u. a. für Gruppendiskussionen entwickelt, dient aber ebenso als geeignete Methode, um gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse in Gruppen zu analysieren. Die Methode besteht aus mehreren systematisch getrennten Analyse- und Interpretationsschritten (Bohnsack 2014, 35). Für den Unterricht und die Arbeit mit Kindern werden mehrere Modifikationen vorgenommen, da sich insbesondere bei handlungsleitenden Orientierungen von Kindern nicht im selben Mass von Habitualisierungen sprechen lässt wie bei Erwachsenen. Zwar lassen sich bereits «alters- und entwicklungsspezifische Muster» erkennen, jedoch sind diese «flüchtiger bzw. fluider» (Nentwig-Gesemann und Nicola 2014, 51). Dieses für die Grundschule modifizierte Auswertungsverfahren (Heizmann 2018a) dient nicht nur der Betrachtung des dokumentarischen Sinngehalts der verbalen Austauschprozesse, sondern untersucht den nicht unbedingt linearen Bewältigungsprozess, das geteilte Verständnis der Kinder sowie die damit einhergehenden Bedeutungsaktualisierungen (Heizmann 2018a, 99).

Gesprächsdynamiken dokumentieren sich dabei im wechselwirkenden Austausch mit anderen, im gemeinsamen Sprechen, aber auch im Handeln oder der Interaktion mit den jeweils zur Verfügung stehenden Unterrichtsgegenständen (analog bspw. mit den Handpuppen oder digital mit den Funktionen des iPads). Um Phänomene wie Bewegung, Verschiebung und Entstehung in diesen Austauschprozessen markieren zu können, wird deshalb Heizmanns Begriff der *Orientierungsdynamik* verwendet (Heizmann 2018b, 101).

Die Forschungsfrage kann durch die derzeit noch laufenden Interventionen noch nicht zur Gänze beantwortet werden, jedoch können für den ersten Interventionszeitraum im Modus eines ersten Vergleichs bereits Unterschiede zwischen analog

und digital arbeitenden Gruppen im Rahmen der sprachlichen Aushandlungsprozesse exemplarisch aufgezeigt werden. Zwei Einzelfallbeispiele der Lösungsfindung werden fallvergleichend vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

## 6. Analoge Gruppe: Aushandlung der Eigenschaften der Olchis

Das erste Fallbeispiel markiert dabei einen Entscheidungsfindungsprozess in einer analogen Gruppe. Die Gruppe besteht aus zwei Mädchen und zwei Jungen, die zuvor im Lesetandem gemeinsam gelesen haben. Im Anschluss an das Erlesen des Textes wird die Gruppe mit einer Herausforderung konfrontiert: Drache Feuerstuhl ist plötzlich erkrankt und kann die Olchis nicht wie geplant an den Strand fliegen. Dieses Problem gilt es in Kleingruppen gemeinsam zu lösen und das Ergebnis in Form eines szenischen Spiels darzustellen. Dafür stehen den Kindern der Drache sowie mehrere Olchi-Kinder als Handpuppen zur Verfügung.

- Catida: also eing- äh=erst müssen wir (.)  
nachdenken (.) also erst müssen die Olchis  
denken was Feuerstuhl hat . dann müssen wir ihm vielleicht irgend-  
was geben gegen=das also hier mit der Hand so °@(. )@° äh
- Zaac die gehn- zu Fuß in=Urlaub
- ???: ne:in
- Grelio: ↳also wir sammeln jetzt Ideen mal (.) also was ma- (.)
- Catida: ↳das war meine ,
- Grelio: oke: (.) Hineli was war deine Idee ?
- Hineli: ich=hab eigentlich °gar @keine@°
- Zaac: ↳ah
- Grelio: also unsere Idee (.) unsere Idee (.) also von Tania ((Sitznachbarin im Klassenraum)) und mir , ähm den (.) also der Feuerstuhl ist dann abgestürzt , und die ham ihn dann mit Schlamm gefüttert (.) und Fahrradöl gef-
- Hineli ↳gefüttert
- [...]
- Grelio: (.) mit Schlamm gefüttert und (.) und ähm (.) ihm: Fahrradöl ge- gegeben dass er trinkt , und ihn mit Schlamm an- eingerieben und dann wurde er nach=nen paar Tagen wieder gesund und dann (°sind sie geflogen°)
- Catida: ↳ich finde das ist besser das von dir
- Grelio oke: jetzt samm-
- Zaac ↳ich find meins am besten .
- Grelio: ja klar jeder findet seins am besten außer
- Catida: ↳oke: und=was ist deins ?

Zaac hab ich doch g=rad- gesagt dass sie zu Fuß in den Urlaub laufen .  
Grelio: oke: also  
Catida L<sub>ok</sub> das ist glaube ich die dümmste Idee  
Zaac: also also jetzt ähm (.) stimmen wir ab Catida für was bist du (.) Hineli  
ist jetzt nicht drin  
Hineli: ääh:  
Zaac: L( )  
Catida: nein ich finde (.)  
[...]  
Catida: ok dann nehmen wir das von dem Zaac  
Grelio: **was** , nein  
Catida: ist doch auch gut (.) die sind=doch=doch ansonst- immer so faul  
man muss sich auch=mal nen=bisschen bewegen  
Grelio: mmh ja=dis- aber du weißt ja Olchis (.) also die würden das glaub=ich  
noch nie freiwillig machen  
Catida: ja trotzdem  
Grelio: also Hineli für was bist du ?  
Hineli: ähm ich bin für deine Idee  
Grelio: ok ich auch  
Zaac: ich bin für meine  
Catida: ok zwei für-  
Zaac: L<sub>zwei</sub> zwei  
Grelio: dann muss sich einer umentschei-  
Zaac: L<sub>Fli</sub> fla flu  
Catida: ok ihr beide ((zeigt auf Grelio und Zaac)) macht Fli fla flu weil es eure  
Idee war  
[GRUPPE: Lineal\_A\_131221\_00:00:07 – 00:02:08]

Catida<sup>1</sup> eröffnet das Gruppengespräch sprachlich auffällig. Sie revidiert ihr kollektives Gruppen-Wir und nimmt die Perspektive ihrer Olchi-Puppe ein.

«äh=erst müssen wir (.) nachdenken (.) also erst müssen die Olchis nachdenken was Feuerstuhl hat.»

Sie schlägt vor, dem Drachen etwas zu geben, und nutzt dafür die Stoffpuppen («also hier mit der Hand so»). Zaac stellt daraufhin seine Idee vor («die gehn- zu Fuß in=Urlaub»), die aber von mehreren Gruppenmitgliedern zunächst nicht geteilt wird. Grelio möchte Ideen sammeln und fordert seine Mitschülerin Hineli auf, ihre Idee zu teilen. Hineli hat jedoch keinen eigenen Vorschlag. Nachdem nun zwei Ideen in der

<sup>1</sup> Die Namen wurden im Rahmen der Transkripterstellung anonymisiert. Die verwendeten Namen sind durch einen Character-Name-Generator erzeugt worden.

Gruppe geteilt wurden, erzählt Grelio seine Idee. Er präsentiert sie in der Gruppe als «unsere Idee», da er diese bereits mit seiner Sitznachbarin besprochen hat. Bei seinem Vorschlag scheitert der Flugversuch des Drachens. Dieser sei «abgestürzt, und die ham ihn dann mit Schlamm gefüttert». Grelio wird zwischenzeitlich von der Gruppe unterbrochen, führt seinen Vorschlag aber dennoch weiter fort:

«Fahrradöl ge- gegeben dass er trinkt, und ihn mit Schlamm eingerieben.»

Grelios und Catidas Vorschläge ähneln sich, da beide versuchen, den Drachen gesund zu pflegen. Die Gruppe teilt hier ein Verständnis für die Symptome und die Möglichkeit, diese zu heilen.

Die Gruppe muss sich nun für eine gemeinsame Idee entscheiden. Catida teilt Grelios Idee, Zaac unterbricht jedoch Grelio und möchte seine Idee durchsetzen. Grelios Einwand «ja klar jeder findet jeder seins am besten» markiert einen Bruch im Einigungsprozess der Gruppe: Auf der Suche nach einer *gemeinsamen* Lösung möchte Catida Zaacs Vorschlag erneut hören. Dieser wiederholt seinen Vorschlag:

«hab ich doch g=rad- gesagt dass sie zu Fuß in den Urlaub laufen.»

Catida teilt diesen Vorschlag nicht, sondern kommentiert:

«ok das ist glaube ich die dümmste Idee.»

Grelio versucht parallel, sich immer wieder einzubringen. Er schlägt eine Abstimmung vor und fordert die einzelnen Mitglieder namentlich dazu auf. Hineli exkludiert er zunächst, da sie keinen eigenen Vorschlag eingereicht hatte («Hineli ist jetzt nicht drin»). Catida entscheidet sich trotz ihrer Kritik plötzlich für Zaacs Vorschlag, was Grelio überrascht («was nein»). Sie begründet ihre Entscheidung damit, dass die Olchis sonst «immer so faul [seien] man muss sich auch=mal nen=bisschen bewegen.» Grelio argumentiert dagegen:

«du weißt ja Olchis (.) also die würden das glaub=ich noch nie freiwillig machen.»

Verbal versucht Grelio, seinem Argument Gewicht zu verleihen. Die Olchis werden als kollektives «die» bezeichnet, die eben anders sind und in Grelios Verständnis dieser fiktionalen Welt klar definierte Eigenschaften haben und bestimmte Sachen nicht machen würden. Zu Fuss an den Strand zu gehen, würden die Olchis «nie freiwillig machen.» Hier zeigen sich zwei Interpretationsansätze der Faulheit der Olchis. Zum Strand zu laufen kommt für Grelios Olchis nicht infrage. In beiden Aussagen der Kinder lassen sich literarische Verstehensprozesse erkennen, die aber unterschiedlich interpretiert werden. Während Zaac und Catida die pragmatische Idee teilen, die Olchis einfach zum Strand laufen zu lassen, ist das für Grelio keine Option. Die verschiedenen Perspektiven zeigen die Mehrdeutigkeit der literarischen Olchi-Welt.

Catida antwortet auf Grelios Anmerkungen mit einem «ja trotzdem», dieser holt daraufhin Hineli wieder zurück in die Abstimmung («Hineli für was bist du»). Sie entscheidet sich für Grelios Idee. Die argumentative Pattsituation zwischen den Parteien wird mithilfe eines Spiels gelöst (Schere, Stein, Papier).

Bei der Lösungsfindung argumentieren beide Parteien aus ihrem Verständnis der Olchi-Welt heraus. Wie dem Drachen geholfen werden kann, ergibt sich aus den Informationen der zuvor gelesenen Kapitel. Andere Eigenschaften, wie beispielsweise die Faulheit der Olchis, müssen interpretiert und diskutiert werden. Die Kinder versuchen dabei, sich innerhalb der bestehenden Grenzen und Möglichkeiten der literarischen Vorlage zurechtzufinden. Auch in der Darstellung des Umgangs mit der Herausforderung wird der buchbasierte Erfahrungsraum nicht verlassen. Kenntnisse über den Inhalt des gelesenen Texts bleiben die zentrale Voraussetzungen für die erfolgreiche Beteiligung am Gespräch zur Lösungsfindung. Die Kinder der analogen Gruppe verbleiben im kollektiven Möglichkeitsraum der literarischen Vorlage.

### 7. Digitale Gruppe: Ausgestaltung möglicher filmischer Umsetzungen

Die digitale Kleingruppe besteht ebenfalls aus zwei Lesetandems. Der Vierergruppe steht für den Umgang mit der Herausforderung die App Puppet Pals HD (Polished Play 2017) zur Verfügung, mit der die Kinder einen Trickfilm erstellen können.

Piegan: also ähm (.) wir könnten es so machen dass man äh (.) so macht das irgendwie die=Flutschi äh was macht , (.) ode:r (.) das wär- meine Idee dass man das=die Flutschi irgendwie sich aufbläst und dass die dann so=ne Art Heißluftballon is

Sinon: °ja°

Oshava: L°ja° (.) oder sie bau=n einfach=nen Heißluftballon

Sinon: nee dafür bräuchte man (.) glaub=ich Olchi-Papa der ist immer der Erfinder ,

Piegan: L-sie könnten- (2) sie könnten ein- Heißluftballon bauen , der nur mit der ähm (.) Rotze von Feuerstuhl läuft weil dann (.) müssten sie nicht die ganze Rotze irgendwie aufkehren

Sinon ja (.) wie wär=s (.) sie schieben (.) den Heißluftballon einfach vor Feuerstuhl , der muss dann einmal niesen , Rotze kommt in (2) ich weiß nicht wie die Maschine heißen soll ,

Piegan: irgend=nen Tank und dann könn-

Sinon: ich nenn sie einfach Rotzilator

Piegan: ja

(2)

?: ( )

Sinon: was haltet ihr davon

Oshava: ja (.) ja vielleicht schon

Utuziri: sehr gut also da:nn müsste man erstma-

Notizen machen

[GRUPPE: Lineal\_D\_101221\_0:00:14-0:01:30]

Piegan schlägt vor, Flutschi, die Fledermaus der Olchis, als Heissluftballon zu nutzen. Er schreibt Flutschi eine aktivere Rolle zu als im Buch und möchte, dass «die=Flutschi äh was macht», sich «irgendwie aufbläst und dann so=ne Art Heißluftballon ist». Flutschi ist in der Olchi-Welt eigentlich eine Fledermaus ohne ungewöhnliche Fähigkeiten. Piegan möchte ihr jedoch eine besondere Aufgabe im Lösungsprozess zusprechen. Sie wird in seinem Verständnis zu einer Alternative für den Flugdrachen. Oshava simplifiziert Piegans Idee, die Familie könne doch «einfach=nen Heißluftballon» bauen. Sie versteht die Funktion, die ihr Mitschüler Flutschi zuschreibt, adaptiert jedoch Piegans Idee. Sinon widerspricht und argumentiert, man würde dafür Olchi-Papa brauchen, da dieser «immer der Erfinder» sei. Das Argument stösst in der Gruppe auf keinen Widerspruch, obwohl diese Information nicht aus dem Buch stammt. Piegan greift die Modifikationen seiner Mitschüler:innen auf und ignoriert Sinons Einwand. Er schlägt vor, den Heissluftballon mithilfe Feuerstuhls «Rotze» zu betreiben, damit sie diese nicht «irgendwie aufkehren» müssen. Sinon präzisiert daraufhin den exakten Vorgang:

«wie wär=s (.) sie schieben (.) den Heissluftballon einfach vor Feuerstuhl, der muss dann einmal niesen, Rotze kommt in (2) ich weiss nicht wie die Maschine heissen soll.»

Sinon greift Piegans Idee auf und führt diese weiter aus. Piegan schlägt daraufhin vor, die Maschine könne ein Tank sein. Sinon erfindet anschliessend den Namen für die erdachte Maschine:

«ich nenn- sie einfach Rotzilator.»

Durch gemeinsames Aushandeln wird eine für alle zufriedenstellende Lösung für das Problem des kranken Drachen gefunden. Feuerstuhls Erkältung wird Teil der Problemlösung. Der Drache wird in dieser Gruppe nicht geheilt, sondern das fiktive Potenzial seiner Krankheit genutzt. Die fiktionale Welt der Olchis wird von den Kindern in der Gruppe filmisch adaptiert und erweitert. Piegan möchte die Fledermaus als Flugobjekt einsetzen und wie einen Ballon aufblasen. Aus einem lebenden Wesen wird so ein funktionales (aufblasbares) Flugobjekt. Dieser kreative Ansatz wird von den anderen Gruppenmitgliedern aufgegriffen und angepasst. Piegan erkennt Feuerstuhls «Rotze» als fiktionale Konsequenz seiner Krankheit. Diese Idee wird weiterentwickelt. In Sinons Neologismus «Rotzilator» lässt sich eine hinzugedachte fiktionale Ebene erkennen, die im Buch nicht eröffnet wird. Die erfundene Maschine

bekommt einen Namen, der nicht willkürlich gewählt ist: Die Endung *-lator* zeugt vermutlich von einem gewissen technischen Verständnis. Sinon greift bei der Wortneuschöpfung auf subjektive Wissensbestände zurück, die er ausserhalb der Buchvorlage generiert hat.

In den bislang ausgewerteten digitalen Gruppen wird die co-kreative Auseinandersetzung mit der Herausforderung durch die Möglichkeiten und Grenzen der filmischen Darstellung bestimmt. Während die Buchvorlage eine Welt eröffnet, die die Kinder als in sich geschlossen wahrnehmen, erwächst aus den Umsetzungsmöglichkeiten des Films ein literarästhetischer Vorstellungsraum, der sich aus den subjektiven Wissensbeständen der Kinder speist und ihnen unabhängig von textimmanenten Verstehensleistungen die Beteiligung am literarischen Anschlussgespräch ermöglicht.

## 8. Diskussion und Ausblick

Bisher wurde erst ansatzweise ausbuchstabiert, wie sich Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt verändern. In der Studie soll deshalb gezeigt werden, dass es in diesem Kontext nicht um einen effizienten Einsatz digitaler Medien geht, sondern um grundlegende Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens in der Kultur der Digitalität.

Die beiden vorliegenden Fallbeispiele dokumentieren exemplarische Problemlösungsprozesse von Kindern. Ziel der Auseinandersetzung mit der Herausforderung und der gemeinschaftlichen Lösungsfindung ist die Fähigkeit, Dinge immer wieder neu einzuschätzen und kreative Lösungsansätze kooperativ zu entwickeln (Hauck-Thum und Heinz 2021, 86). Die Kinder folgen dabei keinem vorgegebenen Lösungsweg, sondern sind für ihre Vorgehensweise als Gruppe selbst verantwortlich. Das Problem des kranken Drachen konfrontiert sie mit einer Abweichung vom vorgegebenen Handlungsverlauf. Sie erfahren in ihrer eigenen Wahrnehmung, aber auch im Vergleich mit den Ideen der eigenen Gruppenmitglieder und denen der anderen Gruppen, wie unterschiedlich und mehrdeutig solche Einschätzungen sein können. Eine eindeutige Lesart der gesamten fiktionalen Olchi-Welt gibt es eigentlich nicht. Während des Aushandlungsprozesses der Herausforderung müssen sie sich mit diesen unterschiedlichen Lesarten auseinandersetzen und sich mit anderen darüber austauschen. Die Kinder entlasten sich dabei gegenseitig, teilen Aufgaben untereinander auf und verhandeln Positionen gemeinsam. Innerhalb der Gruppengespräche eröffnen sich den Kindern immer wieder neue Gelegenheiten zu Kooperation und Teilhabe. Die Rollen sind im Gegensatz zu herkömmlichen Gruppenarbeiten in der Grundschule nicht fest vorgegeben. Erst die Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit (Allert und Asmussen 2017, 59) ermöglicht es Kindern, sich gemäss

ihren individuellen Lernvoraussetzungen in den gemeinschaftlichen Prozess einzubringen, Stärken und Schwächen der eigenen Position einzuschätzen, mit Kritik umzugehen und sich zu äussern.

Während die Kinder der analogen Gruppe dabei im Kosmos der literarischen Buchvorlage verbleiben, sind es die Kinder der digitalen Gruppe, die den fiktionalen Raum der Olchi-Welt erweitern können. In der analogen Gruppe greifen die Kinder überwiegend auf Wissen aus dem gelesenen Buch zurück, während sie sich in der digitalen Gruppe aus den Grenzen des literarischen Handlungsverlaufs lösen und individuelle Ideen und Wissensbestände in die Diskussion einbringen. Sie «wissen» dabei um die Möglichkeiten, Optionen und Grenzen einer filmischen Darstellungsform. Auch bei der konkreten Umsetzung der diskutierten Ideen sind erste Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen, die im weiteren Verlauf der Videoauswertung präzisiert werden müssen. Der Prozess der Erstellung dauert in der digitalen Gruppe insgesamt länger und begünstigt die sprachliche Beteiligung der Kinder, da Filmsequenzen immer wieder vorbereitet, aufgenommen, rezipiert, besprochen und überarbeitet werden. Kritikpunkte wie Störgeräusche oder leises und undeutliches Sprechen fallen den Kindern der digitalen Gruppe selbst auf. Korrekturen werden nicht von der Lehrperson verordnet, sondern ergeben sich während der Produktion und Rezeption aus Qualitätskriterien, die den Kindern aufgrund ihrer vielfältigen medialen Vorerfahrungen bekannt zu sein scheinen. Insbesondere die Produktion und Rezeption digitaler Formate ermöglicht den Kindern, unabhängig von ihrer Lesekompetenz ihren gesamten individuellen Erfahrungsraum auszuschöpfen, da sie an subjektive, informell erworbene Wissensbestände anknüpfen und vertraute medial-kommunikative Praktiken nutzen können. In den analogen Gruppen bleibt dieser Teil des kindlichen Erfahrungsraums ungenutzt.

Wird die Kultur der Digitalität nicht als digitale Ergänzung, sondern als Grundlage eines veränderten Lese- und Literaturunterrichts in der Grundschule verstanden, eröffnen sich Kindern anregende Kommunikationsräume, die sie mitgestalten können und die gleichzeitig individuelle Lernfortschritte begünstigen. In ausschliesslich analogen Settings wird es manchen Kindern erschwert, sich an Gesprächen über Literatur zu beteiligen, da ihre gewohnten multimodalen Leseerlebnisse in diesem Kontext keine Relevanz haben. Für starke Lesende mit hauptsächlich printmedialen Leseerfahrungen erhöhen analoge Settings hingegen die Passung und entfalten so ihr Potenzial.

Sich laufend verändernde Lesepraktiken von Kindern finden nur dann Berücksichtigung, wenn sich der Lese- und Literaturunterricht unterschiedlicher medialer Formate annimmt und einen gemeinschaftlichen Austausch auch jenseits literarischer Handlungsverläufe ermöglicht. Beim Lösen von Herausforderungen können Kinder ihre subjektiven (digitalen) Wissensbestände einbringen, gemeinsame Erfahrungsräume entdecken und teilen, sich im Gespräch darauf beziehen und immer

wieder an relevante Handlungsgepflogenheiten anknüpfen. Lesen in der Kultur der Digitalität bedeutet demnach, vielfältige Beteiligungsoptionen am Leseprozess und am Gespräch über Literatur zu eröffnen, damit auch Kinder mit heterogenen Lesesozialisierungserfahrungen die Möglichkeit haben, ihre fachspezifischen Kompetenzen im Lesen weiterzuentwickeln und zudem zukunftsrelevante Kompetenzen zu erwerben, die aus der gemeinschaftlichen Bearbeitung und Reflexion relevanter Problemstellungen erwachsen.

## Literatur

- Abraham, Ulf. 2015. «Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht». *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2): 6–15.
- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen, und Christoph Richter, 27–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-011>.
- Anselm, Sabine. 2020. «20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?!» *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 67 (1): 34–42. <https://doi.org/10.14220/mdge.2020.67.1.34>.
- Arens, Markus. 2007. «Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. Gefälligkeitsübersetzung: Education and social background – bequeathing of institutional inequality.» In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, herausgegeben von Marius Harring, Carsten Rohlf, und Christian Palentien, 137–44. Wiesbaden: VS.
- Ballis, Anja. 2016. «Phantastische Kinderliteratur. Fiktionalitätsbewusstsein entwickeln». In *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*, herausgegeben von Anja Pompe, 136–48. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., Überarbeitete und Erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bremerich-Vos, Albert, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens, und Olaf Köller. 2018. *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. 6. Auflage. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Brenner, Peter. 2019. ««Demokratie braucht Bildung» – aber welche?» *Das Gymnasium in Bayern* 4 (2019), Philologenverband: 10–5.
- Brune, Carlo. 2020. *Literarästhetische Literalität: Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450017>.
- Dalhaus, Eva. 2010. ««Subjektives Bildungswissen»: Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung.» *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2: 166–80.

- Dalhaus, Eva. 2011. «Bildung zwischen Institution und Lebenswelt». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (2): 117–35.
- Dalhaus, Eva. 2023. «Digitale Kompetenz-Bildung zwischen institutionellen Anforderungen und lebensweltlichen Zugehörigkeiten». Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz, und Christian Hoiß. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (gerecht-digital-nachhaltig). <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.12.X>.
- Ecarius, Jutta, Nils Köbel, und Katrin Wahl. 2011. *Familie, Erziehung und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation*, Bd. 2. Wiesbaden: VS.
- Franz, Fabian, und Veronika Eichmann. 2022. «Verbesserung der Bildungsteilhabe im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule – Vorstellung des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit (DCG) – Kurzbeitrag.» *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17 (2), 230-234.
- Frederking, Volker. 2010. «Symmedialer Literaturunterricht». In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, und Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, 515–45. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker, und Tanja Römhild. 2016. «Symmediale Texte. Symmediales literarisches Lernen». In *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*, herausgegeben von Anja Pompe, 73–88. Baltmannsweiler: Schneider.
- Giesa, Felix. 2016. «Bücher, die die Seiten sprengen. Was wollen wir in Zeiten transmedialen Wandels als Buch verstehen?» *JuLit* 1: 29–34.
- Giesinger, Johannes. 2007. «Was heißt Bildungsgerechtigkeit?» – *Zeitschrift für Pädagogik* 53 3: 362-381.
- Härle, Gerhard. 2016. «Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens». In *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*, herausgegeben von Anja Pompe, 9–25. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hauck-Thum, Uta. 2018. «Fachspezifische Möglichkeiten und Potentiale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule». *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65 (3): 294–305. <https://doi.org/10.14220/mdge.2018.65.3.294>.
- Hauck-Thum, Uta, und Jana Heinz. 2021. Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt co-kreativer Prozesse im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. *merzWissenschaft | medien + erziehung* 2021 (05): 74–86.
- Hauck-Thum, Uta, und Michael Kirch. 2015. *Adaptable Books*. <https://www.adaptablebooks.com>.
- Heinz, Jana. 2018. «Die Verbindung informellen und formellen digitalen Lernens in Grundschulen». In *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*, herausgegeben von Nina Kahnwald, und Vicki Täubig, 107–23. Wiesbaden: Springer.
- Heinz, Jana. 2023. «Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft». Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz, und Christian Hoiß. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (gerecht-digital-nachhaltig). <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X>.

- Heizmann, Felix. 2011. «... weil alles könnte einen Sinn ergeben». Literarisches Lernen durch Erfahrung mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern». In «*Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander*» das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs in Theorie und Praxis, herausgegeben von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer, und Bernhard Rank, 305–36. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heizmann, Felix. 2018a. *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Heizmann, Felix. 2018b. «Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode». In *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann, und Iris Nentwig-Gesemann, 98–116. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hörning, Karl H. 2001. *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. «Leseleistung – Lesekompetenz». *Praxis Deutsch* 176: 6–18.
- Hußmann, Anke et al. 2017. 8IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.
- Kruse, Iris. 2014. «Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe.» *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf>.
- Kultusministerkonferenz. *Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung*. 2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_09\\_09-Digitale-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_09_09-Digitale-Weiterbildung.pdf).
- Lauer, Gerhard. 2021. «Lesen digital». In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum, und Jörg Noller, 117–26. Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_9).
- Lauer-Schmaltz, Marie, Cornelia Rosebrock, und Andreas Gold. 2014. Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* (19) 37, 45–61.
- MacGilchrist, Felicitas. 2017. «Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts. Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship». In *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, und Christoph Asmussen, 145–68. Bielefeld: transcript.
- Nentwig-Gesemann, Iris, und Katharina Nicolai. 2014. «Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag». In *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche, und Monika Wagner-Willi, 45–72. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Peter Ohler, und Gerhild Nieding. 2006: «Der Erwerb von Medienkompetenz zwischen 3 und 7 Jahren». *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*. 10 (4/38): 46–51.
- OECD. 2001. *Lernen für das Leben. Erster Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. 2021. *21<sup>st</sup>-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en1>.
- Ohlsen, Nele. 2011. ««Zwischen Stolper- und Meilensteinen». Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule». In *«Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander» das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Marcus Steinbrenner, Bernhard Rank, und Johannes Mayer, 337–60. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pappasabbas, Lena. 2017. *Die Generation Global*. <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunfttsreport/die-generation-global/>.
- Jambor-Fahlen, Simone, und Maik Philipp. 2022. «Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten». In *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten*, herausgegeben von Maik Philipp, und Simone Jambor-Fahlen, 9–33. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pompe, Anja. 2016. «Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Didaktische Bedeutung – Einführung». In *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*, herausgegeben von Anja Pompe, 1–8. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rippl, Gabriele. 2019. Kulturwissenschaft. In *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken*, herausgegeben von Ursula Kluwick, und Evi Zemanek, 312–29. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Rosebrock, Cornelia, Carola Rieckmann, Daniel Nix, und Andreas Gold. *Leseflüssigkeit fördern. 2013: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Aufl. Seelze: Friedrich.
- Scheerder, Anique, Alexander van Deursen, und Jan van Dijk. 2017. «Determinants of Internet Skills, Uses and Outcomes. A Systematic Review of the Second- and Third-Level Digital Divide». *Telematics and Informatics* 34 (8): 1607–24. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>.
- Scheerder, Anique, Alexander van Deursen, und Jan van Dijk. 2019. «Taking Advantage of the Internet: A Qualitative Analysis to Explain Why Educational Background Is Decisive in Gaining Positive Outcomes». *Poetics* 80: 101426. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.101426>.
- Schneider, Ute. 2013. «Anomie der Moderne Soziale Norm und kulturelle Praxis des Lesens». In *Sinn und Unsinn des Lesens: Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von Axel Kuhn, und Sandra Rühr. Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737001281>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2021. «Was ist Digitalität?» In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum, und Jörg Noller, 3–7. Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1).