

Handout: Medienverbunddidaktik im Literaturunterricht

(Lizenz: CC-BY; Verfasserin: Mirjam Dick)

Willkommen!

Herzlich willkommen im Lernmodul zum Thema „Medienverbunddidaktik“!

In diesem Modul werden Sie sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Literaturunterricht im digitalen Zeitalter – warum Medienverbunddidaktik?
- Was ist Medienverbunddidaktik?
- Welche Potenziale hat eine Medienverbunddidaktik?
- Ausblick: Didaktische Gestaltung

I) Literaturunterricht im digitalen Zeitalter – warum Medienverbunddidaktik?

„In den letzten 30 Jahren hat der mediale Wandel die außerschulische literale Praxis der Schülerinnen und Schüler tiefgreifend verändert. Jenseits der klassischen Schriftmedien setzen sich heutige Lernende in ihrer Freizeit mit Messenger-Nachrichten, Videoportalen, digitalen Bildschirmspielen, eBooks, Blogs und anderen Schrift- und Literaturformen vom Comic bis zur Snapchat-Story auseinander [...]. In der schulischen Praxis findet dieser Wandel jedoch nur geringen Widerhall, sodass die hiermit einhergehenden vielfältigen Potenziale ungenutzt bleiben.“ (Abraham & Kepser, 2019, S. 1)

Im Literaturunterricht ist meist nach wie vor das Buch das vorherrschende Medium, um daran Prozesse des literarischen Lernens zu erarbeiten. Hierzu Standke (2020):

„Aus literatur- und lesedidaktischer Sicht lassen sich durchaus plausible Gründe für diese Textfokussierung des Unterrichts anführen: Bei aller Vielfalt und Attraktivität digitaler Medienangebote ist ihre Spezifik für das literarische Lernen im Unterricht noch nicht hinreichend geklärt. In vielen Unterrichts Anregungen zu einem ‚digitalen‘ Literaturunterricht haben digitale Medien, Apps usw. vor allem instrumentelle Funktion [...]. Welche spezifisch ästhetischen Erfahrungen und Bildungschancen digitale Literatur über die didaktischen Potenziale analoger Literatur hinaus bietet, wird oftmals nicht hinreichend geklärt.“ (S. 40)

Die Zurückhaltung gegenüber dem schulischen Einsatz digitaler Literatur wird auch damit begründet, dass Literaturadaptionen, wie sie etwa in Medienverbünden zu einer Narration auftreten (z. B. Serie, Comic, Hörspiel zum Buch), häufig trivialisierte und entästhetisierte Formen annehmen (Kruse, 2014a). Ein weiteres häufig angebrachtes Argument ist, dass dem Literaturunterricht die Aufgabe zugesprochen wird, auch für leseferne Kinder und Jugendliche eine Annäherung an die Buchkultur anzubahnen und zu fördern; gerade wenn dies in vielen Elternhäusern nicht mehr gewährleistet wird. Die schier unendliche Vielfalt an digitalen Formaten könne auch zu Überforderung führen. Daher fordern einige ‚Entnetzung‘ statt

intermedialer Vernetzung, konzentrierte Arbeit und Fokussierung, statt unsteter und rastloser Social-Media-Aktivität und qualitativ ungesicherter Netzliteratur. (Standke, 2020)

Dennoch ist das Potenzial, welches digitale Formen von Literatur mit sich bringt, nicht zu leugnen (z. B. Boelmann, 2015; Spinner, 2015). Es braucht aber – über eine instrumentelle Funktion digitaler Elemente – eine Auseinandersetzung damit, welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sich durch den Einsatz digitaler literarischer Medien elaborieren lassen (Standke, 2020). Dabei gilt es nicht, das gedruckte Buch zu ‚verdrängen‘, stattdessen erscheint eine Verschränkung von verschiedenen Realisationsformen von Literatur für das medienintegrative literarische Lernen sehr vielversprechend. Hierzu gibt es einige didaktische Ansätze, die auf die besonderen Lernpotenziale hinweisen:

- Die Konzepte eines **Symmedialen Deutschunterrichts** nach Frederking (2013) und der **Medienkonvergenz** nach Weinkauf et al. (2014) fokussieren v.a. die Verschmelzung bzw. das Zusammenspiel verschiedener Medien und neue Bedeutungsebenen, die dadurch entstehen.
- Das Konzept der **Transmedialität** nach Kurwinkel & Kumschlies (2019) und der **Medienverbunddidaktik** nach Kruse (2014, 2020) legen den Fokus eher auf die Kontraste bzw. Relationen zwischen einzelnen Medienrealisationen und sehen hierin ein großes Lernpotenzial.

Diesen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie *multimodale Literatur* als gleichwertigen Unterrichtsgegenstand neben das Buchmedium setzen:

„Multimodale Literatur: Bezeichnet das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Symbolsysteme (Bild, Schrift, Ton) bzw. Gestaltungsmittel in einem ‚Text‘, wobei die unterschiedlichen Symbolsysteme nicht hierarchisch geordnet sind. Multimodale Literatur setzt gegenüber schriftsprachlichen Texten andere Produktionsbedingungen voraus und spricht mehrere Rezeptionsmodalitäten zugleich an (Hören, Sehen etc.).“ (Standke, 2020, S. 41)

Hören Sie einen Ausschnitt aus dem Podcast „Multimodal Literacy“: Hierin wird verhandelt, was die Fähigkeit, mit multimodalen Texten konstruktiv umzugehen (*Multimodal Literacy*), ausmacht und warum sie gerade für (angehende) Lehrkräfte so wichtig ist. Für einen Einblick in diese Diskussion, die hier fächerübergreifend – aus der Perspektive der Deutschdidaktik, der Literatur-/Mediensemiotik und der Kunstpädagogik – geführt wird, hören Sie bitte die ersten 11 Minuten des Podcasts (bis Min 11:27).

Notieren Sie sich anschließend in eigenen Worten eine kurze Begriffsklärung zu den Konzepten *Multimodale Literatur* und *Multimodal Literacy* (je 1-2 Sätze).

II) Das Konzept der Medienverbunddidaktik

Als prototypisch für das literaturdidaktische Potenzial von multimodalen Medienverbünden kann das Konzept der sog. Medienverbunddidaktik gelten, welches v.a. Iris Kruse vorangetrieben hat. Es wird daher hier vertieft. Dieses sieht in der In-Bezug-Setzung

verschiedener medialer Realisationen zu einer Narration (z. B. Buch, Realverfilmung, Serie, Comic, Hörspiel etc.) ein großes Potenzial für das literarische Lernen:

„Die Varianz von Medienverbünden, die vom trivialisierenden Zeichentrickformat bis hin zum erzählerisch und literarästhetisch anspruchsvollen Kinderbuchklassiker reicht, prägt gerade über die mitenthaltene Trivialformate das mediale Handeln von Kindern und Jugendlichen und fordert es zugleich heraus. Die hierin angelegte Breite literarästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten macht die außergewöhnliche Bedeutung der Medienverbünde für die Initiierung literarästhetischer Lernprozesse im Unterricht aus. Ihr Neben- und Ineinander verschiedener medialer Darstellungsformen und die extrem unterschiedlichen Komplexitätsgrade der ästhetischen Darstellungsformate ermöglichen auf Grund der multimedialen und multimodalen Vielfalt der Eindrücke Differenzbildungsprozesse und Erfahrungen mit ästhetischen Wertungen [...]“ (Kruse, 2014a, S. 4–5)

Sehen Sie sich bitte das Erklärvideo zu der Frage "Was ist Medienverbunddidaktik?" von Yasmin Liebl an und arbeiten Sie mit den Dialog-Karten.

III) Potenziale der MVD

Notieren Sie sich zu jedem Potenzial einen Kerngedanken und eine offene Frage, die Sie in die Sitzung mitbringen.

Stärkung des lesebezogenen Selbstkonzepts

Medienverbunddidaktik weist eine hohe Anschlussfähigkeit auf, weil sie an den Mediengewohnheiten vieler Kinder und Jugendlicher ansetzt. Dadurch kann die Motivation, auch für „Wenig-Lesende“ erhöht werden.

Dabei wird auf das Prinzip der Wiedererkennung bekannter Muster/Figuren/Handlungsstränge gesetzt: Nach dem Schemakonzept von Neisser (1979) werden bereits erworbene Schemata literarischen Lernens aktiviert, umstrukturiert und elaboriert; d.h. es wird Bekanntes (z. B. implizites Wissen zu Handlungsverläufen in Märchen) aktiviert, an welches ergänzend angeknüpft werden kann.

Es besteht also Anschluss an gewohnte mediale Praktiken und gleichzeitig wird deren Erweiterung herausgefordert. Lernförderliches Potenzial entsteht nach Kruse (2014a), wenn der Medienverbund „verstrudelt“ (also hierarchisch gleichwertig in didaktisch durchdachter Medienmontage von z. B. Buch, Serie, Hörspiel etc.) angeboten wird. Nur dann sei für bildungsferne Kinder (und das ist die Mehrheit) Bekanntes geboten, an welches angeknüpft werden kann. Vielfältige Möglichkeiten, bereits erworbene Schemata einzubringen und darauf aufbauende Lernchancen, entstehen für alle Lernenden.

→ Stärkung des lesebezogenen Selbstkonzepts als Fundament für gelingendes literarisches Lernen

Bei Interesse vertiefend: [Kruse, I. \(2014\). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? S. 13–15](#)

Konstruktive Differenzierung:

Die unterschiedlichen Komplexitätsgrade der ästhetischen Darstellungsformate ermöglichen vertiefende Auseinandersetzung, z.B. durch Differenzierung zwischen Zeichentrickserie und Buchausschnitt zu einer Szene. Es entsteht ein ‚Spannungsverhältnis‘ zwischen Bekanntem und Fremden, geringer und hoher Komplexität oder unterschiedlichen Modi (sehen, hören etc.), das für das Lernen genutzt werden kann:

„Irritationen und Brüche auf verschiedenen strukturellen Ebenen sind gewolltes und lernpotenzielles Moment der IML (intermedialen Lektüre): sie rufen vielfältige Aneignungs- und Verstehensaktivitäten hervor“ (Kruse, 2014, S. 189).

Die Erfahrung von Differenz wird somit nicht abgewertet, sondern bewusst ausgehalten und konstruktiv für Aushandlungsprozesse genutzt.

Intermediale Kohärenzbildung

Die Entschlüsselung der Textoberfläche ist die Basis für die Konstruktion mentaler Modelle (zuerst bei Johnson-Laird, 1983) – einem hierarchiehöheren Verarbeitungsprozess. Dabei müssen zwischen zahlreichen, ggf. weit auseinanderliegenden, Textinformationen Beziehungen hergestellt, also eine globale Kohärenz entwickelt werden, damit die Zusammenhänge im Text zu einem komprimierenden mentalen ‚Bild‘ des Textinhalts – Winkler (2011) nennt dieses den „Nachrichten Kern“ (S. 84) eines Textes – verdichtet werden können. Insbesondere bei literarischen Texten ist davon auszugehen, dass dieses mentale Modell mehrere Ebenen umfasst, weil literarische Texte nicht nur Handlungsverläufe konstruieren, sondern auch Figurenkonstellationen, Raum-/Zeitmodelle, moralische Intentionen u.a. zu erschließen sind (Kintsch, 1997, S. 49).

Dieser Verarbeitungsprozess ist bereits bei *einem* Text anforderungsreich. Werden mehrere mediale Repräsentationsformen kombiniert, erhöht sich die Komplexität. Gleichzeitig ‚verschiebt‘ sich aber auch der ‚Verstehensfokus‘, da es – je nach didaktischer Modellierung – nicht unbedingt darum geht, die einzelnen Medien in ihrer Spezifität eingehend zu erfassen, sondern zu ausgewählten Untersuchungsschwerpunkten medienübergreifende Kohärenz zu etablieren und daraus Bedeutung zu konstruieren.

Medienverbunddidaktik kann durch die Verschränkung und Verschmelzung von ursprünglich getrennten Medien ein mehrdimensionales literarisches Verstehen bei den Lernenden anbahnen. Dabei werden interpretative Überlegungen herausgefordert, die erst durch das Zusammenspiel der Medien entstehen. Da intermediale Kohärenzbildung ein komplexer Prozess ist, braucht es von der Lehrkraft besondere Aufmerksamkeit bei der Konstruktion von Aufgaben.

Literar(ästhet)ische Urteilsbildung

Über die Erschließung eines intermedialen Textsinns hinaus ist ein wichtiger Aspekt literarischer Kompetenz die Bewertung des Erschlossenen. Dabei geht es aber nicht um bloße subjektive ‚Gefallensurteile‘, sondern mit zunehmender Kompetenz der Lernenden um eine „rationale[] Textkritik, d. h. [...] [um] begründete[] kritische[] Sach- und Werturteile[]“ (Grzesik, 2005, S. 348). Diese können sich auf Textvergleiche beziehen und/oder außertextuelles Zusatzwissen nutzen, z. B. zum kulturellen Kontext.

Hinsichtlich der Medienverbunddidaktik ist vor allem eine Urteilsbildung bzgl. literarästhetischer Qualitäten unterschiedlicher medialer Darstellungen ertragreich (‚Textvergleiche‘). Denn die intermediale Lektüre ermöglicht vielfältige kontrastierende, vergleichende und wiederholende Elemente. Dadurch werden Wertungen und Einschätzungen zu ästhetischer Qualität geradezu herausgefordert. Die Fähigkeit zur literarästhetischen Urteilsbildung kann somit durch das Einfordern von „[v]ergleichende[n] und die Medien gegeneinander abgrenzende[n] Äußerungen“ (Kruse, 2014, S. 23) elaboriert werden.

IV) Ausblick: Didaktische Gestaltung

Iris Kruse empfiehlt den Einsatz medienverbunddidaktischer Lernarrangements in der Primar- und frühen Sekundarstufe. Das Potenzial, dass auf wiedererkennbare Muster literarischen Lernens aus der außerschulischen Mediengewohnheit zurückgegriffen werden kann und diese für eine Weiterarbeit konstruktiv genutzt werden, erscheint in diesen Jahrgangsstufen am größten.

Allerdings ist die Medienverbunddidaktik auch für ältere Schüler:innen spannend. Dadurch verschiebt sich ggf. die didaktische Intention, aber gerade im Bereich literarästhetischer Urteilsbildung oder der Etablierung intermedialer Kohärenz sind viele aktivierende Anschlusshandlungen in allen Alters- und Kompetenzstufen denkbar.

Die folgenden Beispiele können hierzu Anregung sein. Viele weitere sind möglich.

Intermediale Lektüre: Das zentrale Element der Medienverbunddidaktik nach Iris Kruse ist die sog. intermediale Lektüre. Hierbei geht es um eine Gestaltung eines Lehr-/Lernarrangements, in welchem die verschiedenen Medien integrativ und in gekonnter Medienmontage angeboten werden.

Aufgabe der Lehrkraft hierbei ist es, die Medien so zu kombinieren, dass dadurch die Erarbeitung, Durchdringung und Bewertung von Inhalt und Form des Verbunds herausgefordert wird. Dabei gibt es vielfältige Formen, eine Medienmontage zu arrangieren.

Je nach didaktischem Ziel und Vorwissen der Lernenden (z. B. bzgl. Strategien zur Analyse von Handlung, Figur, Raum, Zeit, etc.), muss das „intermediale Verweisnetz“ (Kruse, 2014b, S. 180) verzahnt, ausgedehnt oder perspektiviert werden.

So genannte „Übergangsmoderationen“ zwischen den einzelnen Medien, sollen „für kohärenzstiftende Verbindungen“ (ebd., S. 189) sorgen: „Die beteiligten Medien werden in der

intermedialen Lektüre also nicht als Ganzes, sondern in jeweiligen Auszügen rezipiert, die so miteinander verbunden (montiert) werden, dass sich daraus eine kohärent erzählte Geschichte auf der Basis der intermedial verwobenen Rezeptionseindrücke ergibt" (ebd.).

Gleichzeitig sollen durch bewusst geförderte Differenzerfahrungen, Anknüpfungspunkte für didaktische Anschlusshandlungen gesetzt werden (ebd., 2020).

Intermediales Lektüregespräch: Begleitgespräche zu den einzelnen medialen Impulsen und deren Relation, die nach dem Heidelberger Modell (Wiprächtiger-Geppert & Steinbrenner, 2015) die literarästhetischen Erfahrungen der Schüler:innen wertschätzen und vertiefen: Es geht um „ein schülerorientiertes und hinsichtlich Gesprächsthema, -verlauf und -ziel offenes literarästhetisches Gespräch, das Erleben und Verstehen, Kognition und Emotion, Genießen und Urteilen, Wahrnehmen und Interpretieren, Imaginieren und Deuten gleichermaßen fördert und fordert“ (Albrecht, 2018, S. 322).

Gedankenhöhlenprotokoll: Bei der von Iris Kruse entwickelten Methode ‚Gedankenhöhlenprotokoll‘ erhalten die Lernenden die Möglichkeit, direkt im Anschluss an eine intermediale Lektürephase, Eindrücke, Impulse und Reflexionen ungestört auf einem Aufnahmegerät zu fixieren (Kruse, 2014, S. 18). Diese können z. B. für die Reflexion des eigenen Verstehensprozesses verwendet werden.

Lese-Hör-Seh-Heft/-Plakat:

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben mit hohem Differenzierungs- und Individualisierungspotenzial.

Tipp: Podcasts zu ausgewählten Medienverbünden und deren Einsatz im Deutschunterricht auf Spotify: <https://open.spotify.com/show/5g2naol9Aze4NT2ZSkI1hK>

Literatur

- Albrecht, C. (2018). Literarästhetisches Gespräch. In Anita Schilcher, Kurt Finkenzeller, Christina Knott, Friederike Pronold-Günthner & Johannes Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Friedrich Verlag: Seelze, S. 322–324.
- Boelmann, J. (2015). Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium (Medien im Deutschunterricht, Bd. 13). Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2013. München: kopaed.
- Boelmann, J. M. & Kepser, M. (2019). Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld. Perspektiven für den Deutschunterricht - zum Geleit. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.1> (I Seiten / MiDU - Medien im Deutschunterricht, Nr. 1 (2019): Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld).
- Frederking, V. (2013). Symmedialer Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. E. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts, / Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hrsg.); Band 2, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 535–567). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kintsch, W. (1997). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (Psychologie-Forschung, Nachdr. der 1. Aufl. 1994, S. 39–54). Bern: Huber.
- Kruse, I. (2014a). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. *Leseräume*, 1(1), 1-30. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2014-1-kruse.pdf>
- Kruse, Iris (2014b): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Gina Weinkauff et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption - Hybridisierung - Intermedialität - Konvergenz*. Peter Lang: Frankfurt a.M., S. 179-198.
- Kruse, I. (2020). Intermediale Lektüre. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 408-411). J.B. Metzler.
- Kurwinkel, T. & Kumschlies, K. (2019). Transmediale Lektüre: Medienverbünde im Deutschunterricht der Primarstufe. *kjlm*, 71(4), 78-85.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Spinner, K. H. (2015). Semiotik in der Literaturdidaktik. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Auflage, S. 55–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Standke, J. (2020). Multimodale Literatur: Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. *Der Deutschunterricht*, LXXII(4), 38-48.
- Weinkauff, G., Dettmar, U., Möbius, T. & Tomkowiak, I. (Hrsg.). (2014). *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten: Adaption - Hybridisierung - Intermedialität - Konvergenz*. Peter Lang.
- Winkler, I. (2011). Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Wiprächtiger-Geppert, M. & Steinbrenner, M. (2015). Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Dehn & D. Merklinger (Hrsg.), *Erzählen - vorlesen - zum Schmökern anregen* (S. 136-145). Frankfurt am Main: Grundschulverband.