

Handout: Medienverbunddidaktik im Literaturunterricht

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

Willkommen!

Herzlich willkommen im Lernmodul zum Thema „Medienverbunddidaktik“!

Im Herbst 2022 wurde folgende Aufgabe im Staatsexamen gestellt (Fachdidaktik Deutsch, Lehramt Grundschule):

Kinderliteratur im Medienverbund

1. Erläutern Sie auf der Grundlage deutschdidaktischer Positionen, was unter Kinderliteratur im Medienverbund zu verstehen ist und welche deutschdidaktischen Ziele mit ihrem Einsatz verbunden sind!
2. Wählen Sie ein Kinderbuch, zu dem es mindestens eine Hörfassung oder eine Verfilmung gibt, und erläutern Sie zu diesem Medienverbundangebot auf der Grundlage zumindest einer deutschdidaktischen Konzeption, warum es für den Deutschunterricht in der Grundschule besonders geeignet ist!
3. Entwickeln und begründen Sie vor diesem Hintergrund zu dem ausgewählten Kinderbuch im Medienverbund ein deutschdidaktisch begründetes Unterrichtskonzept!

Wahrscheinlich haben Sie nun viele Fragezeichen in ihrem Kopf. In diesem Modul werden Sie die Grundlagen erwerben, die Ihnen dabei helfen, eine solche Aufgabe zu lösen. Darüber hinaus bedarf es aber der Übungssituationen in den Präsenzsitzungen, um das hier angebotene Wissen zu sichern und zu vertiefen.

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

Lektion 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 Medienverbänden 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 Weinkauff 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 (2014a/b, 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 11:35).

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

Lektion II) Was ist Medienverbunddidaktik?

Als prototypisch für das literaturdidaktische Potenzial von multimodalen Medienverbänden 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 Medienverbänden, 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 Medienverbände 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.

Lektion III) Potenziale der Medienverbunddidaktik

Notieren Sie sich zu jedem Potenzial eine für Sie zentrale Aussage 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 literarischer Texte 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 Differenz Erfahrung:

Die unterschiedlichen Komplexitätsgrade der ästhetischen Darstellungsformate ermöglichen vertiefende Auseinandersetzung, z.B. durch Erfahrung der Differenz zwischen Zeichentrickserie und Buchausschnitt zu einer Szene. Es entsteht ein ‚Spannungsverhältnis‘ zwischen Bekanntem und Fremdem, 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, 2014b, S. 189).

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

Intermediale Kohärenzbildung

Zwischen zahlreichen, ggf. weit auseinanderliegenden, Textinformationen müssen 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 in literarischen Texten nicht nur Handlungsverläufe, 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.

Literarästhetische Urteilsbildung

Kinder und Jugendliche bringen bereits grundlegende, aber ungeordnete Erfahrungen mit literarästhetischer Urteilsbildung mit in den Unterricht: Sie bewerten Medien ganz selbstverständlich, wenn ihnen gewisse ästhetische Umsetzungen gut oder gar nicht gefallen oder sie verschiedene mediale Bearbeitungen einer Geschichte gegeneinander abgrenzen. Die subjektiven normativen Maßstäbe, die den Wertungen zugrunde liegen, sind den Schüler:innen dabei selten bewusst. Durch die Arbeit mit Medienverbänden kann (muss aber nicht) das Bewusstsein darüber geschärft werden.

Dass „Werturteile ganz wesentlich zum Handlungsfeld ‚Literatur‘ dazugehören“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 39), ist unbestritten. Allerdings ist die Anforderung an die Lernenden sehr hoch, weil sie literarische Texte „an einem Sollzustand [messen] und dessen Ist-Zustand in Relation dazu wertend beurteil[en]“ (Bredel-Perpina, 2019, S. 19) müssen. Gleichzeitig gibt es aber keine verbindlichen Kriterien für einen solchen „Sollzustand“, sondern diese wandeln sich mit der Zeit, Situation und kulturellen Einbettung.

Medienverbunddidaktik hat nicht den Anspruch, den komplexen „Mess- und Vergleichsvorgang“ (ebd.) unter Rückgriff auf transparente Wertungsmaßstäbe zu diskutieren. Aber es sollen „Praktiken zur Abgabe und Begründung literarästhetischer Urteile“ (Kruse, 2014a, S. 24) erprobt werden, die zunächst vorläufig sind und weiter ausgebildet werden müssen. Es geht also „darum, dass die verschiedenen medialen Bearbeitungen der im Medienverbund verarbeiteten Erzählung überhaupt urteilend und nicht lediglich vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (ebd., S. 23). Dabei ist es für Kruse nachrangig, ob es sich dabei um subjektive oder normbezogene Urteilsbegründungen handelt (ebd.). Stattdessen sieht sie ein großes Potenzial darin, die „individuellen literarästhetischen Erfahrungen“ (S. 24) zu aktivieren und für eine Anschlussfähigkeit „an das Ungewohnte, Neue und Fremde“ (ebd.) in der literarästhetischen Gestaltung zu nutzen.

Lektion IV) Ausblick: Didaktische Gestaltung

Iris Kruse empfiehlt den Einsatz medienverbunddidaktischer Lernarrangements in der Primar- und frühen Sekundarstufe. Das Potenzial, das darin liegt, 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 anregend. Durch einen Einsatz in höheren Jahrgangsstufen 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 werden. 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“ (siehe Erklärvideo in Lektion 2) 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 Differenzenerfahrungen Anknüpfungspunkte für didaktische Anschlusshandlungen gesetzt werden (ebd., 2020).

Intermediales Lektüregespräch: Begleitgespräche zu den einzelnen medialen Impulsen und deren Bezügen, die die literarästhetischen Erfahrungen der Schüler:innen wertschätzen und vertiefen: Es geht nicht darum, anhand eines ‚Frage-Antwort-Rituals‘ auf eine ‚richtige‘ Lösung hinzuarbeiten, sondern darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Gespräch über interessante Phänomene austauschen, Mehrdeutigkeiten diskutieren, Emotionen und Kognitionen äußern und gemeinsam, am Text belegbare Verstehensprozesse erleben (Albrecht, 2018; Wiprächtiger-Geppert & Steinbrenner, 2015).

Gedankenhöhlenprotokoll: Bei der von Iris Kruse entwickelten Methode ‚Gedankenhöhlenprotokoll‘ erhalten die Lernenden die Möglichkeit, direkt im Anschluss an eine intermediale Lektürepräsenz 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.

Bonus: Insbesondere bezüglich der Staatsexamensfrage zwei und drei kann Ihnen die folgenden Podcastreihe „Medienverbünde für den Deutschunterricht“ anregende Impulse bieten: <https://open.spotify.com/show/5g2naol9Aze4NT2ZSk11hK>

Im Modul verwendete 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> (1 Seiten / MiDU - Medien im Deutschunterricht, Nr. 1 (2019): Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld).
- Bredel-Perpina, I. (2019). Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press. <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-54782>
- 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.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4. neu bearb. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- 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/lr-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. *kjl&m*, 71(4), 78-85.
- 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.