

## Lernsettings der schulischen Medienpraxis – Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe

*Jan M. Boelmann, Lisa König und Robert Rymeš*

### **Zusammenfassung des Beitrags**

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Einfluss selbstgesteuerter sowie gelenkter Lernprozesse auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Die im Rahmen von verschiedenen Durchführungskonzeptionen entstandenen Foto-Stories und Filmtrailer werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Lernsettinggestaltung analysiert. Die qualitativen und quantitativen Ergebnisse befördern die Hypothese, dass die Kombination von Selbststeuerung und kreativ-intuitiven Lernsettings das Erreichen medialer und literarischer curricularer Lernziele unterstützt.

*Schlüsselbegriffe: aktive Medienarbeit • selbstgesteuertes Lernen • Primarstufe • literarisches Verstehen • film-sprachliche Mittel • dramaturgische Gestaltung • Tablets • Comic Life 3 • iMovie Trailer*

### **1. Einleitung und Projektvorstellung**

„Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling“ ist eines der acht Teilprojekte, welche im Rahmen des von der Deutschen Telekom Stiftung geförderten Entwicklungsprojekts dileg-SL (Digitales Lernen Grundschule – Stuttgart/Ludwigsburg) durch Forscherinnen und Forscher der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Primarstufe der Rosensteinschule durchgeführt werden. Im Fokus des dileg-SL-Projekts steht die Frage, wie digitale Medien – insbesondere Tablets (iPads) – gewinnbringend in den Grundschulunterricht integriert werden können. Hierfür entwickelt die (jeweilige) Projektleitung gemeinsam mit (Lehramts-)Studierenden in Hochschulseminaren innovative Konzepte des Medieneinsatzes, welche diese im Regelunterricht der Rosensteinschule erproben und den Verlauf der Unterrichtseinheiten unter anderem anhand der Unterrichtsvideographie reflektieren. Sieben Teilprojekte werden in Kooperation der Abteilung Medienpädagogik und der verschiedenen Fachdidaktiken der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zunächst im Rahmen einer Pilot- und anschließend mittels einer darauffolgenden Durchführungsphase realisiert. Jun.-Prof. Dr. Jan M. Boelmann, Lisa König (beide Abteilung Deutsch) und Dipl. Soz.-Päd. Robert Rymeš (Abteilung Medienpädagogik) leiten Teilprojekt 1. Die Rosensteinschule, an der die Praxisphasen durchgeführt werden, liegt im sozial schwachen Norden der Stadt Stuttgart und weist eine stark heterogene Schülerschaft auf. 97 Prozent der 574 Schülerinnen und Schüler verfügen über einen Migrationshintergrund, knapp 250 von ihnen über Fluchterfahrungen.

In Teilprojekt 1 steht das Verstehen und Erzählen von Geschichten in verschiedenen medialen Formen unter Einbezug der aktiven Medienarbeit (vgl. Niesyto 2009) im Zentrum des Projekts. Auf Grundlage des intermedialen Geschichtenverstehens (vgl. Kruse 2014) werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes differenter Medienformen herausgearbeitet, filmsprachliche und dramaturgische Grundlagen eingeübt und anschließend eigene Wege des Geschichtenerzählens mit digitalen Medien erprobt. Gemäß dem Ansatz der aktiven Medienarbeit und unter Berücksichtigung des Erfahrungsraums der Lernenden erfolgt dies anhand lebens- und medienweltlicher Themen. Zudem soll den Kindern Freiraum gewährt werden, ihre Lernprozesse selbst zu gestalten und kritisch zu reflektieren. Das Teilprojekt zielt darauf ab, auf diesem Weg literarische Grundkompetenzen (vgl. Boelmann 2017) wie auch Medienkompetenz (vgl. Hurrelmann/Groeben 2009) zu vermitteln. Vor dem Hintergrund der besonderen Zusammensetzung der Schülerschaft der Rosensteinschule und der durch die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere im Bereich Lesen und Schreiben als schwach charakterisierten Leistungsdispositionen der Schülerinnen und Schüler werden digitale Medien zudem als Rezeptions- und Produktionsmittel genutzt, die die Abhängigkeit der Lernprozesse von schriftsprachlichen Fähigkeiten abmildern sollen.

Die curricularen Ziele der Unterrichtseinheit in Teilprojekt 1 bilden insbesondere das Erkennen von narrativen und dramaturgischen Mitteln und Strukturen sowie von filmsprachlichen Mitteln, konkret Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven. In einem zweiten Schritt steht die Anwendung der erworbenen Erkenntnisse zentral: Durch das Gestalten einer eigenen Geschichte und deren Umsetzung in Form von Foto-Stories und Filmtrailer werden die rezeptiven Fähigkeiten in aktiv-produktive Fertigkeiten umgesetzt, womit das zuvor Gelernte vertieft und um weitere Aspekte der Medienkompetenz erweitert wird.

Aus Forschungsperspektive versteht sich das Teilprojekt als fragengenerierend, wobei schüler- und lehrerseitige Gelingensfaktoren des Medieneinsatzes in der Grundschule im Zentrum stehen. Der vorliegende Beitrag stellt die Einflussfaktoren *Selbststeuerung* und *Lenkung* in Verbindung mit kreativ-intuitiven oder kognitiv-systematisierenden Unterrichtssettings für die Medienproduktion in den Fokus. Die Modifikationen an der Unterrichtsgestaltung dienen als Ausgangspunkt für die Analyse mittels Videographie, teilnehmender Beobachtung und Dokumentenanalysen der Auswirkungen auf die Lernprozesse und Schülerproduktionen.

### 1.1 Verwendete Software

Im Rahmen der Unterrichtsreihe kamen unterschiedliche Apps zum Einsatz, wobei die Apps Comic Life 3 und iMovie im Mittelpunkt standen.

*Comic Life 3* ist eine App mit der Fotos, Texte und graphische Elemente in vorgefertigten Formatvorlagen miteinander kombiniert werden können. In den Unterrichtsversuchen wurde die App dazu eingesetzt, eine selbsterdachte Geschichte als Foto-Story umzusetzen. Da die App eine beachtliche Anzahl von Vorlagen aufweist, wurden diese im Vorfeld durch die Lehrkräfte begrenzt und für die Schülerprojekte passende Vorlagen ausgewählt, um die Schülerinnen und Schüler durch die Vielfalt nicht zu überfordern. Ansonsten ist die Bedienung der App intuitiv und niederschwellig: Mit der App kann die Tablet-Kamera angesteuert und erstellte Fotos direkt in die Geschichte eingefügt werden. Die Kinder erfahren die von ihnen erstellten Bilder somit unmittelbar im erzählerischen Zusammenhang, was die Reflexion über die Passung der Bilder für die Geschichte erleichtert und zu Überarbeitungen anregt. Zugleich motivieren erste Erfolgserlebnisse, wie die professionelle Einbettung der von den Schülerinnen und Schülern produzierten Fotos in die Panelstruktur oder die leicht zu bedienende Funktion der eigenständigen Bildanordnung, zum Weitermachen. Anschließend werden „die Bilder zum Sprechen“ gebracht, indem Sprech- oder Denkblasen, Panels für Erzählertexte und Onomatopoesien eingefügt werden. Zudem können Filtereffekte hinzugefügt werden, die den Bildern eine Comic-Optik verleihen.

Als Abschlussprodukt des Projekts arbeiten die Kinder ihre selbst erdachten und mit der *Comic Life 3*-App als Foto-Story umgesetzten Geschichten in einen Film-Trailer um. Dies geschieht mit der App iMovie. Die iMovie-Filmtrailer basieren auf unterschiedlichen Formatvorlagen, mit vorgegebener Schnittfrequenz, genre-spezifischer Musik sowie passenden visuellen Elementen. Die Bedienoberfläche ähnelt einem graphischen Storyboard mit zeitlich festgelegten Clip-Platzhaltern und Textfeldern. Die Dauer und Reihenfolge dieser Elemente sind nicht veränderbar. Die Filmsequenzen müssen ohne Dialoge auskommen, da gesprochener Text von der vorgegebenen Musik übertönt wird. Einerseits schränken diese Vorgaben die gestalterischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erheblich ein, andererseits ermöglicht die Entlastung von Schnitt, Tongestaltung und Dialog-Scripting insbesondere filmischen Anfänger, sich auf bildgestalterische und narrativ-dramaturgische Mittel zu konzentrieren, was den curricularen Zielen des Teilprojektes entgegenkommt.

Die Bedienung der App ist ebenfalls intuitiv: In die Clip-Platzhalter auf der Benutzeroberfläche lassen sich mit der Tablet-Kamera gefilmte Videosequenzen direkt einfügen und abspielen, womit deren Passung durch den automatischen Schnitt unmittelbar geprüft werden können. Erfolge wie Verbesserungsbedarfe sind schnell sichtbar. Wenn der Produktionsphase eine ausführliche Planungsphase vorangestellt wird, kann auf im PDF-Format veröffentlichte und ausdrückbare Storyboards, die die Strukturvorgaben der Trailer abbilden, zurückgegriffen werden.

## 2. Unterschiedliche Anlage der beiden Projektdurchläufe

Die Praxisphasen des Teilprojekts 1 fanden in der Pilotphase im Wintersemester 2016/17 und in der Durchführungsphase des Sommersemesters 2017 mit unterschiedlichen 3. Klassen der Rosensteinschule statt. Die jeweils beteiligten Studierendengruppen von jeweils sechs bzw. fünf Teilnehmenden unterschieden sich innerhalb der beiden Phasen insbesondere hinsichtlich in Bezug auf ihre schulpraktischen Vorerfahrungen: Während die Studenten der Pilotphase bislang lediglich vereinzelt Unterrichtserfahrung im Rahmen von Tagespraktika sammeln konnten, hatten alle Beteiligten der zweiten Durchführungsphase bereits ihr Semesterpraktikum abgeschlossen und befanden sich kurz vor ihren Abschlussprüfungen. Beide Gruppen gaben jedoch an, noch über keine ausgeprägten Vorkenntnisse bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen Alltag zu verfügen. Da die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden den am Projekt teilnehmenden Studierenden oblag und die Teilprojektleitung nur beratend Einfluss nahm, unterschied sich die Mikrostruktur der einzelnen Unterrichtseinheiten in beiden Durchgängen deutlich voneinander, wobei Erkenntnisse der Pilotierung in die Unterrichtsplanung der Durchführungsphase verstärkt miteinbezogen werden konnten. Der organisatorische Rahmen und somit die Makrostruktur der Projektdurchläufe wurde hingegen durch die Leitung des Teilprojekts im Vorfeld festgelegt, sodass diese Ansatzpunkte für die spätere Auswertung in Form eines Vergleichs der Ergebnisse und videographierten Lernprozessen bieten (vgl. u.a. Pohlmann-Rother/Kürzinger in diesem Band). Zum organisatorischen Rahmen zählte neben der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in feste Zweier- und Vierergruppen – im Verlauf der Unterrichtsreihe ‚Filmdetektivbüros‘ genannt – auch die Festlegung von fünf thematischen Blöcken (siehe Tab.1), die die Rahmenstruktur des Unterrichts vorgaben.

Block	Thema	Inhaltlicher Fokus
Block 1	Intermediale Lektüre (1 x 90 Min.)	Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand des Bilderbuchs „Der Grüffelo“ (Donaldson/Scheffler 1999) die Potenziale und Grenzen der verschiedenen Medienformen Text, Hörspiel und Film und sammeln erste Erfahrungen bezüglich der für sie neuen Unterrichtsmedien und Werkzeuge (insbesondere der iPads).

Block 2	Filmsprachliche Mittel (2 x 90 Min.)	Die Schülerinnen und Schüler lernen ausgewählte filmsprachliche Mittel (vier Einstellungsgrößen, drei Perspektiven) kennen und erproben deren Wirkung und Einsatzmöglichkeiten durch aktive Medienarbeit.
Block 3	Dramaturgie (2 x 90 Min.)	Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über den dramaturgischen Aufbau von Geschichten und setzen diese aktiv in der Gestaltung einer Foto-Story um (Comic Life 3).
Block 4	Praktische Filmarbeit (3-4 x 90 Min.)	Die Schülerinnen und Schüler gestalten unter Berücksichtigung des bisher Erlernten einen Film mithilfe der App iMovie.
Block 5	Präsentation der Ergebnisse (0,5-1 x 90 Min.)	Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und reflektieren das Projekt.

**Tab.1 Blöcke der Unterrichtseinheiten innerhalb des Teilprojekts**

Beiden Projektdurchläufen ist gemein, dass die Schülerinnen und Schüler über den Einsatz der intermedialen Lektüre Gratifikationen unterschiedlicher Medienformen herausarbeiten, anschließend filmsprachliche, narrative sowie dramaturgische Mittel kennenlernen, welche sie im Rahmen einer iMovie-Trailer-Produktion zum Einsatz bringen. Eine gemeinsame Präsentation der Ergebnisse schließt das Projekt in beiden Durchläufen ab.

Der größte Unterschied der Durchführungen liegt im Aufbau der Lernsettings in Bezug auf Selbststeuerung und Lenkung in der Lernprozessgestaltung.

Der erste Projektdurchlauf lässt sich durch die enge Betreuung und eine starke Lenkung der Schülerinnen und Schüler durch die Studierenden, einhergehend mit einer kleinschrittigen Ausdifferenzierung von Aufgaben charakterisieren. Im zweiten Projektdurchlauf stand das entdeckende, durch die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund und es kam ein höherer Freiheitsgrad in der Ausgestaltung der Lernprozesse und Produktionsphasen zum Tragen.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer Praxisimplementation der Unterrichtsreihe für eine Lerngruppe, die nur von einer Lehrkraft betreut wird, sollte das enge Betreuungsverhältnis der Pilotphase aufgelöst und durch andere Organisationsformen ersetzt werden. Die Neukonzeption des zweiten Durchlaufes sah daher vor, dass die Schülerinnen und Schüler weniger als Aufgabenempfänger, sondern vielmehr als Ko-Konstrukteure ihres eigenen, nur durch Impulse angeregten Lernprozesses gesehen werden sollten. Hiermit erhielten die studentischen Lehrkräfte die Aufgabe, vermehrt Phasen entdeckenden Lernens wie auch Reflexionsschleifen in die Unterrichtsplanung zu integrieren und die Zeitabschnitte der praktischen Medienarbeit zu verlängern, um den Schülerinnen und Schülern Raum für die eigenständige Organisation zu geben.

### 3. Vergleich der beiden Durchführungen

Die Auswirkungen der Veränderungen in Bezug auf Selbststeuerung und Lenkung der Lernprozesse werden im Folgenden am Beispiel der Blöcke 3 und 4 geschildert. In Block 3 ‚Dramaturgie‘ erstellten die Schülerinnen und Schüler in beiden Projektdurchläufen eine Foto-Story mithilfe der App Comic Life 3, in der sie eine selbst ausgedachte Geschichte mit Einleitung, Hauptteil und Schluss umsetzen sollten. In Block 4 ‚Praktische Filmarbeit‘ setzten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls eine selbst entwickelte Geschichte um, hier jedoch filmisch und unter stärkerer Berücksichtigung von filmsprachlichen Mitteln mittels der iMovie-Trailer.

### 3.1 Der erste Projektdurchlauf

Im ersten Durchgang erhielten die Schülerinnen und Schüler in der ‚Dramaturgie‘-Einheit eine in Form eines Lehrervortrags realisierte Einführung in den prototypischen dramaturgischen Aufbau mit der Struktur von Einleitung, Hauptteil und Schluss und erhielten die Aufgabe, sich eine Geschichte auszudenken, die sich hieran orientiert. Anschließend sollte diese mithilfe der App in sechs Bildern umgesetzt werden. Wenngleich es den Kindern leicht gelang, eine an ihrer Lebenswelt ausgerichtete Geschichte zu entwickeln, fiel ihnen deren Übertragung in eine Foto-Story insbesondere deshalb schwer, weil das vorgegebene Raster von sechs Bildern schwierige Transferleistungen und Auswahlentscheidungen erforderte, die einen Großteil der Klasse überlastete. Erst unter Hilfestellung der Projektleitung und der Studierenden wählten die Schülerinnen und Schüler entsprechende Stellen der Erzählung aus und setzten sie anschließend selbstständig in Fotos um. Nach weiteren Vertiefungen zum Thema Dramaturgie entwickelten die Kinder eine weitere Geschichte, die anschließend filmisch umgesetzt wurde. Zuerst wählten die Schülerinnen und Schüler eines von vier vorgegebenen Trailer-Formaten aus, an deren Struktur sich der Plot orientierte. Dazu passend überlegten sich die Kinder eine Geschichte auf Grundlage der in Block 1-3 erlernten Inhalte, die als einzige Vorgabe den Handlungsort Schule voraussetzte. Mit Hilfe von Arbeitskarten konkretisierten die Kinder unter anderem die Hauptfiguren, strukturierten die Narration dramaturgisch und überlegten sich spannende Momente. Die entstandenen Geschichten wurden mündlich mit Hilfe der Tablets gesichert und dienten bei der anschließenden Storyboarderstellung als Hilfsmittel und Gedächtnisstütze. Die Storyboards orientierten sich schematisch an der Struktur des ausgewählten Trailers, wobei in jedes Clipfenster eine Handlungsbeschreibung eingetragen und mittels vorbereiteter Klebebildchen eine Einstellungsgröße und eine Perspektive zugeordnet werden kann. Ziel der Storyboarderstellung war die Vorentlastung der späteren praktischen Filmarbeit, sodass hier schneller und zielgerichteter die vorher festgelegten Einstellungen in den Trailer übernommen werden könnten. Anschließend wurde jeder Gruppe eine studentische Lehrkraft zugeordnet, die sie bei der Arbeit unterstützen sollte. Neben der Übernahme der Schreibarbeiten steuerten die Lehrkräfte die Kommunikation der Gruppe und gaben konkrete Hinweise zur filmischen Auflösung der Szenen. Entsprechend lehrergeleitet erfolgte die Erstellung der Storyboards. Trotz starker kognitiver Anforderungen arbeiteten die meisten Kinder motiviert mit, und fast alle Gruppen schlossen diese Unterrichtseinheit mit einem vollständig ausgearbeiteten Storyboard ab.

Die darauffolgende Unterrichtseinheit zielte darauf ab, dass die Kinder das ausgearbeitete Storyboard filmisch umsetzten. Jede Gruppe erhielt die gleiche Lehrkraft wie zuvor als Unterstützungskraft zugeordnet, deren Aufgaben breit – von der Aufsicht auf dem Schulgelände bis zu etwaigen technischen und inhaltlichen Hilfestellungen – gefasst waren. Technisch kamen die Schülerinnen und Schüler nach kurzer Einführung mit der App sehr gut zurecht. Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass keine Gruppe in der Lage war, das ausgearbeitete Storyboard selbstständig umzusetzen, da die Anforderung, die Informationen über Szeneninhalte, Einstellungsgröße und Perspektive zu entnehmen und diese in eine Filmszene zu übertragen, die Schülerinnen und Schüler überforderte. Dementsprechend nahmen die begleitenden Lehrkräfte beim Produktionsprozess eine zentrale Rolle ein: Sie hielten das Storyboard in ihren Händen, organisierten die Lerngruppe und gaben konkrete Regieanweisungen. Der überwiegende Teil der Kinder arbeitete motiviert mit und brachte eigene Ideen ein. Auf die Anwendung filmgestalterischer Mittel (Einstellungsgrößen und Perspektiven) wurde jedoch überwiegend von den Lehrkräften hingewiesen.

Wenngleich die Produkte des ersten Durchgangs eine beachtliche Qualität aufwiesen, zeigte sich doch, dass der Einsatz kognitiv fordernder, systematisierender Verfahren – etwa das Übertragen der selbstständig entwickelten Geschichte in ein Sechs-Bilder-Schema oder der Transfer der ausgedachten Geschichte in das Storyboard und der anschließende Rücktransfer in den Film – keine für die

Lerngruppe passende Wahl darstellte. Zwar zeigten die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Motivation und Engagement, jedoch konnten die geschilderten Aufgaben nur unter erheblichem Mitwirken der Lehrkräfte, die die Schülergruppen begleiteten, abgeschlossen werden.

### 3.2 Der zweite Projektdurchlauf

Auf Grund der starken Lehrerzentrierung in der Pilotphase wurden die Studierenden des zweiten Teilprojektdurchlaufs von der Teilprojektleitung bewusst dazu angeregt, weniger in die Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler einzugreifen und Arbeitshilfen zu entwickeln, welche es den Kindern ermöglichten, eigenständig die Produkte zu erstellen und das von ihnen Gelernte produktiv einzubringen.

Als erster Schritt entschlossen sich die Studierenden, die Parallelstruktur der zweifachen Geschichtenentwicklung aus der Unterrichtsplanung zu streichen und die bereits als Foto-Story umgesetzte Erzählung als Grundlage für die Trailerproduktion aufzugreifen. Die intensive Beschäftigung mit Inhalt und Struktur der Geschichte und ihre fotografische Umsetzung sollte den Schülerinnen und Schülern den Transfer in das filmische Format erleichtern. In einem zweiten Schritt sollten die gelenkten kognitiv-systematisierenden Verfahren zu Gunsten von selbstgesteuerten kreativ-intuitiven Vorgehensweisen reduziert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Medienproduktion nicht als die Dokumentation eines zuvor durchlaufenen Lernprozesses vollführten, sondern die medialen Handlungen selbst zum Teil des Lernprozesses würden. Aus diesem könnten die Schülerinnen und Schüler anschließend Rückschlüsse und Erkenntnisse ziehen. Die Hilfestellungen sollten somit nicht im konkreten Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft geleistet werden, sondern im Vorfeld den Lernprozess strukturieren, um den Schülerinnen und Schülern das Einbringen möglichst vieler eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Unterricht zu ermöglichen.

Hierzu sichtete die Lehrkraft beispielsweise die von den Kindern selbstständig entwickelten Geschichten zwischen zwei Unterrichtseinheiten und fixierte sie in Form von Schlagwort-Sätzen schriftlich. Hierdurch griff sie in den kreativen Prozess der Schülerinnen und Schüler nicht gravierend ein, entlastete jedoch den für sie schwierigen Transfer der Geschichte in ein formalisiertes System. Diese Schlagworte-Sätze stellten in der Folge die Grundlage der Foto-Story- und später auch Trailer-Produktion dar.

Die Hauptpersonen werden vorgestellt. G	Der Ort wird vorgestellt. E	Der Dieb klagt die Schulranzen. H
Der Sekretär will den Dieb aufhalten, aber schafft es nicht. E	Der Sekretär ruft die Polizei. I	Die Polizei kommt zu spät. M
Die Polizei versteckt sich. N	Der Dieb kommt zurück. I	Die Polizei nimmt den Dieb fest. S

Abb. 1: Schlagwort-Sätze der selbst entwickelten Geschichte der roten Gruppe

Mithilfe der Schlagwort-Sätze gelang es den Schülerinnen und Schülern leicht, eigenständig in der App Comic Life 3 Foto-Stories zu ihren Geschichten zu entwickeln.<sup>1</sup>

Für die Entwicklung des Storyboards sollten die Schülerinnen und Schüler die Bilder der Foto-Story in ausgedruckter Form in die vorgegebene Strukturgrafik des Trailers einkleben und damit der filmischen Geschichte eine grobe Struktur vorgeben. Zur Unterstützung fügten die Studierenden die Schlagwortsätze als Zwischenüberschriften in die vorgegebenen Textfenster ein. Ansonsten blieb die Aufgabenstellung gleich: Die Kinder sollten die Handlung schriftlich in die zur Verfügung stehenden Clipfenster zerlegen sowie Perspektiven und Einstellungsgrößen vorgeben.

Durch den erneuten Einsatz eines kognitiv-systematisierenden Verfahrens wollten die Studierenden die Frage klären, ob die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe der Erstellung eines Storyboards, die der Parallelklasse im ersten Projektdurchlauf schwerfiel, in Freiarbeit und mithilfe von vielfältigem Material eigenständig lösen könnten. Hierzu erhielten die Schülerinnen und Schüler umfangreiches Arbeitsmaterial, bestehend aus Checklisten und Klebesymbolen für Einstellungsgrößen und Perspektiven. Wie im ersten Durchgang zeigte sich die Klasse jedoch ebenfalls stark herausgefordert, sodass es zwar alle Gruppen mit geringer Unterstützung seitens der Lehrkräfte schafften, die Bilder der Foto-Story auf dem Storyboard zu verorten, jedoch überforderte es alle Kinder, das Storyboard weitergehend auszuarbeiten. Zum Teil lag dies an der großen Fülle von Arbeitsmaterial, das gleichzeitig und – so muss kritisch konstatiert werden – ohne ausreichende Instruktion ausgegeben wurde. Einige Kinder schienen so überlastet, dass sie sich der Mitarbeit verweigerten. Nur ein Detektivbüro schaffte es, jedoch nur unter Einsatz einer Lehrkraft, welche die Schülerinnen und Schüler unterstützte, alle Clipfenster mit Handlungselementen zu befüllen, das Hinzufügen von Perspektiven und Einstellungsgrößen gelang ihnen nicht. Die anderen Gruppen konnten bis Unterrichtsende lediglich die Foto-Story-Bilder zuordnen und einige Einstellungen festlegen.

Vor dem Hintergrund der nicht zum geplanten Drehbeginn vorliegenden Storyboards ermutigte die Projektleitung die Studierenden, die Schülerinnen und Schüler im Sinne des kreativ-intuitiven Zuganges nur durch die Zwischenüberschriften gestützt mit den Filmarbeiten beginnen zu lassen. Zugleich sollten sich die Lehrkräfte in der Phase der aktiven Medienproduktion aufgrund der Erkenntnisse der Pilotphase weitestgehend zurückhalten. Sie begleiteten zwar die Gruppen, sollten allerdings nur die Aufsicht gewährleisten, motivieren und den Schülerinnen und Schülern auf Anfrage Hilfestellung geben, nicht aber eine zentrale Rolle in der Filmorganisation oder bei den Aufnahmen einnehmen. Es zeigte sich, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Umsetzung ihrer Filmidee zwar an den Schlüsselbildern und Zwischenüberschriften orientierten, zugleich aber nur wenig Gebrauch von der Storyboardvorlage machten – dies galt auch für die Kinder, deren Storyboard vollständig ausgefüllt war. Nichtsdestotrotz arbeiteten die Filmteams überwiegend selbstständig und waren in der Lage, ihre Geschichten zu verfilmen. Regelmäßig überprüften sie die gefilmten Sequenzen, entschieden über deren Qualität und wählten den Clipinhalt aus. Vereinzelt artikulierten sie proaktiv eigene Ideen zur filmischen Auflösung von Szenen. In den meisten Gruppen wurden filmsprachliche Mittel kaum verbalsprachlich thematisiert, wenngleich sie und ihre Wirkung in den verschiedenen gefilmten Sequenzen ausprobiert wurden. Als Problemfeld wurde die eigenständige Arbeitsorganisation offenbar, da sich einige Kinder häufig ablenkten. Dieses Phänomen verstärkte sich, je länger der Filmdreh dauerte. In zwei Detektivbüros musste die betreuende Lehrkraft gegen Ende der Produktion die Kinder verstärkt organisieren, motivieren und mit Impulsen den Abschluss des Projekts ermöglichen.

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme stellt die Produktion des grünen Detektivbüros dar, die sich dazu entschieden hatte, erst die Fotos aufzunehmen und sie anschließend in die Comic Life 3-App zu übertragen. Auf Grund von Zeitmangel fiel die Übertragung der Bilder in die App jedoch aus. Dennoch zeigten die geschossenen Fotos den bewussten Einsatz von filmsprachlichen Mitteln, sowie die narrative Struktur und die Dramaturgie der Geschichte.

Im zweiten Durchlauf zeigte sich, dass sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere in den selbstgesteuerten kreativ-intuitiven Phasen aktiver in das Unterrichtsgeschehen einbrachten und ihr Handeln intensiver reflektierten, während die kognitiv-systematisierenden Einheiten erneut nur wenig Impulse für die Auseinandersetzung der Kinder mit den Lerninhalten nach sich zogen.

Im Anschluss an die bislang dargestellten differenten Konzeptionen der beiden Projektdurchgänge werden im Folgenden erste Analyseergebnisse der erstellten Schülerproduktionen vorgestellt und bezüglich der Lernprozessgestaltung kontextualisiert.

#### **4. Ergebnisse der Produktanalysen**

Im Rahmen der empirischen Auswertung des Teilprojekts 1 erfolgte die Analyse der von den Lerngruppen gestalteten Foto-Stories und Filmtrailer sowohl mittels quantitativ als auch qualitativ inhaltsanalytischer Verfahren (Mayring 2015, Kuckartz 2012) innerhalb eines mixed-methods Designs anhand von drei Leitkategorien. Diese orientierten sich an den zu vermittelnden fachspezifischen Lernzielen, sodass die Auswertung erstens den narrativen und dramaturgischen Aufbau der entwickelten Geschichten, zweitens die Verwendung filmsprachlicher Mittel in den einzelnen Einstellungen sowie drittens deren Passung zu dem abgebildeten Inhalt berücksichtigte.

Die Untersuchung des narrativen Aufbaus der von den Kindern entwickelten Geschichten beinhaltete die Verwendung handlungskonstituierender und figurengestaltender Aspekte, während bei der Analyse der Dramaturgie ein klarer Spannungsaufbau mit einem deutlich zu erkennenden Höhepunkt sowie die Abgeschlossenheit der Geschichte durch die Verwendung von Einleitungs- und Schlusspassagen als Auswertungskriterien festgelegt wurden. Anschließend fand innerhalb eines quantitativen Verfahrens die Auswertung der verwendeten Einstellungsgrößen und Perspektiven der Schülerprodukte sowie zuletzt deren qualitative Verortung hinsichtlich der Passung für die Geschichtengestaltung statt.

##### **4.1 Analyse 1 – Ergebnisse der Foto-Story-Umsetzungen**

Die Analyse der Foto-Stories ergibt bezüglich der narrativen und dramaturgischen Gestaltung deutliche Unterschiede zwischen den Produkten der beiden Durchgänge. Die vier Foto-Stories der zweiten Durchführungsrunde weisen klare narrative und dramaturgische Gestaltungskriterien auf, sodass diese bereits über einen deutlichen Spannungsaufbau und -höhepunkt verfügen, Orte und handlungstragende Figuren in Einleitungspassagen eingeführt und im Verlauf der Geschichten konsequent ihrer Rolle entsprechend gestaltet werden. Die Bildergeschichten des ersten Durchgangs hingegen unterscheiden sich von den Ergebnissen der zweiten Phase deutlich, bzw. weisen auch innerhalb ihrer Klasse erkennbare Differenzen auf. Während in drei der fünf Foto-Stories die Handlung logisch aufgebaut ist bzw. keine narrativen Brüche aufweisen, werden die vorkommenden Figuren nur in einem Produkt eingeführt oder eindeutig beschrieben. Außerdem zeigen sich die Geschichten als teilweise unvollständig, sodass zwei Foto-Stories keine Einleitung besitzen und in einem der fünf Werke kein Abschluss der Geschichte vorgenommen wird. Auch verfolgen drei Bildergeschichten einen klaren Spannungsaufbau, innerhalb der beiden Umsetzungen ohne dramaturgische Gestaltung lassen sich darüber hinaus keine eindeutigen Höhepunkte bestimmen.

Des Weiteren unterscheiden sich die Foto-Stories des ersten und des zweiten Durchgangs bei der Verwendung der filmsprachlichen Mittel. Bei den Einstellungen der ersten Foto-Stories greifen die Schülerinnen und Schüler vornehmlich auf die Normalperspektive zurück, wobei lediglich eines der fünf Detektivbüros zwei Vogelperspektiven bei der Gestaltung einsetzt. Die Ergebnisse des zweiten Durchgangs hingegen zeichnen sich durch ein umfangreicheres Vielfältigkeitsspektrum aus. Alle vier Teams verwenden mindestens zwei Perspektiven, zwei von ihnen greifen auf die drei behandelten



Sichten zurück, während eine der Gruppen eine Over-Shoulder Perspektive in die Gestaltung der Bildergeschichte miteinbezieht.

Neben den ausgeführten Unterschieden bezüglich des narrativen und dramaturgischen Aufbaus sowie der verwendeten filmsprachlichen Mittel zeichnen sich die Bildergeschichten des zweiten Durchgangs durch einen höheren Passungsgrad zwischen den verwendeten Perspektiven bzw. Einstellungsgrößen und dem dargestellten Bildinhalt aus.

Vier der fünf Foto-Storys der ersten Durchführungsrunde verwenden „gar nicht passende“ Perspektiven, zwei Detektivbüros „gar nicht passende“, eins „weniger passende“ Einstellungsgrößen. Der Unterschied bezüglich des zweiten Durchgangs ist hierbei signifikant: So trifft die Passung der Perspektiven bei einer Gruppe als wenig, bei zwei als überwiegend und bei einem Team als sehr passend zu, während bei der Verwendung der Einstellungsgrößen sogar drei Ergebnisse eine überwiegende Passung erreichen sowie ein Produkt eine sehr gute Passung bei den Einstellungsgrößen erzielt:

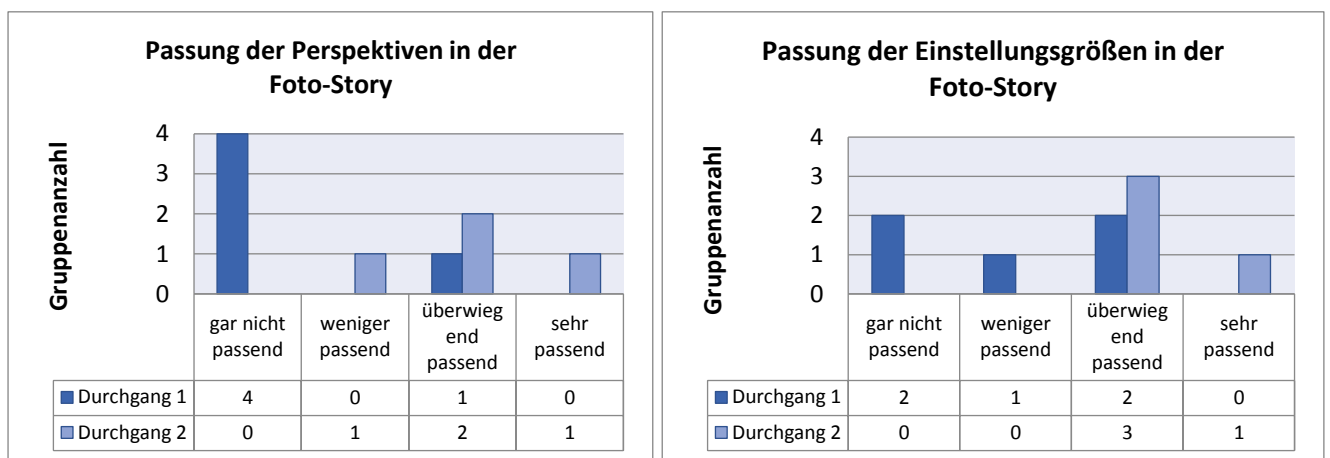


Abb. 2: Passung der verwendeten Perspektiven und Einstellungsgrößen innerhalb der Foto-Storys

#### 4.2 Analyse 2 – Ergebnisse der Filmtrailer

Die Analyse der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Filmtrailer weist Parallelen zu den bereits dargestellten Ergebnissen der Foto-Story-Umsetzungen auf.

Bezüglich des Einsatzes der dramaturgischen Mittel in den Filmen ist auffällig, dass sowohl beim narrativen Aufbau als auch der dramaturgischen Gestaltung der Geschichte eine ähnliche Verteilung zwischen den Ergebnissen des ersten und zweiten Durchgangs besteht. In allen Filmen ist der Handlungsort klar zu erkennen und die Geschichte folgt einem logisch aufeinander aufbauenden Handlungsverlauf. Die Figuren werden zu Beginn eingeführt, eindeutig und zu ihrer Rolle passend beschrieben, entwickeln sich – sofern der narrative Aufbau dies verlangt – weiter und werden in einer eindeutigen Figurenkonstellation verortet. Des Weiteren verfügen alle Filme über eine Einleitung, einen ausgestalteten Hauptteil und einen Schluss, wobei ein eindeutiger Spannungsaufbau auszumachen und Spannungshöhepunkte zu bestimmen sind. Lediglich ein Film des ersten Durchgangs zeigt sich aufgrund einer sich wiederholenden wellendramaturgischen Ausgestaltung als uneindeutig. Auch bei der Gestaltung durch den Einsatz filmsprachlicher Mittel zeigen sich die Ergebnisse der beiden Durchgänge als ähnlich komplex gestaltet: Lediglich zwei Gruppen des ersten Durchgangs verwenden bei der Trailererstellung zwei Perspektiven, während die übrigen Detektivbüros jede der erlernten Perspektiven mindestens einmal einsetzen. Darüber hinaus verwendet eines der Teams des ersten Durchgangs eine Over-Shoulder Perspektive bei der Erstellung des Films. Bei den umgesetzten Einstellungsgrößen zeigen sich lediglich kleinere Unterschiede bezüglich des quantitativen Ein-

satzes, sodass die Schülerinnen und Schüler des zweiten Durchgangs jede der vier erlernten Einstellungsgrößen in ihren Filmen verwenden, während lediglich drei der fünf Filmgruppen des ersten Durchgangs ein solches Vielfältigkeitsspektrum aufweisen. Die übrigen Lernenden verwenden drei der vier Einstellungsgrößen.

Der zunehmende Einsatz filmsprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten führt zudem sowohl bei den Produktionen des ersten als auch des zweiten Durchgangs zu einem ähnlichen Passungsgrad, sodass zwei Filme der ersten und ein Film der zweiten Durchführungsrunde als weniger passend bezüglich der verwendeten Perspektiven eingeschätzt werden, während je zwei Filme bei den Kategorien „überwiegend passend“ und jeweils ein Film bei „sehr passend“ und „weniger passend“ zu verorten sind. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bezüglich des Passungsgrades der verwendeten Einstellungsgrößen.

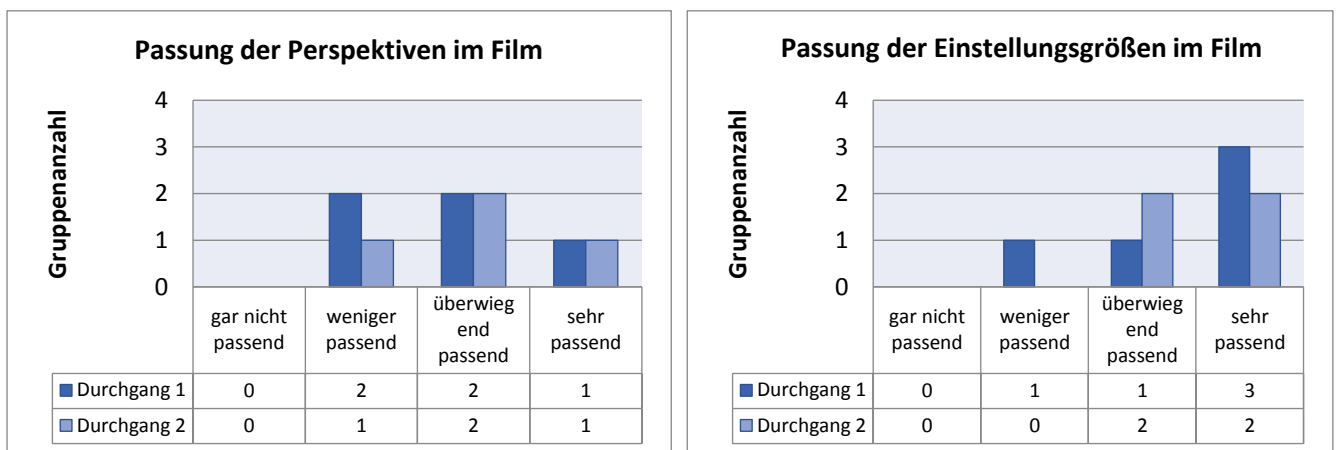


Abb. 3: Passung der verwendeten Perspektiven und Einstellungsgrößen innerhalb der Filme

### 4.3 Kontextualisierung der Ergebnisse bezüglich der Durchgangskonzepte

Obwohl in beiden Durchgängen der Erstellung der Bildergeschichten von den Lehrkräften auf den Prozess der Erstellung Einfluss genommen wurde, zeigten sich die Produkte des ersten Durchgangs sowohl in der Passung als auch in der Verwendung von filmsprachlichen sowie dramaturgischen Mitteln als weniger zutreffend. Auf Grund der Analyseergebnisse vermuten wir, dass sich die unterschiedliche Ausgestaltung der Einflussnahme der Lehrkräfte auf den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler auswirkt: Während die Kinder des ersten Durchgangs ihre Geschichte in sechs Bildern festhalten und damit selbstständig den dramaturgischen und narrativen Aufbau ihrer Geschichte komprimieren und konkretisieren sollten, fand im zweiten Durchgang eine Komplexitätsreduktion durch die von der Lehrkraft angestellte Zusammenfassung der im Vorfeld überlegten Geschichte vor der Erstellung der Foto-Story statt. Somit konnten sich die Teilnehmenden des zweiten Durchgangs an den formulierten Textbausteinen orientieren und ihre Geschichte kreativ-filmsprachlich ausgestalten. Die vorgenommene kognitive Vorentlastung der systematisch-schematischen Planungsphase des Produktionsprozesses scheint daher – vor dem Hintergrund der stark heterogenen und teils leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler der Projektdurchgänge – zu einer vielfältigeren und passenderen filmsprachlichen und dramaturgischen Gestaltung der Umsetzungen der Bildergeschichte zu führen.

Auch wenn die erstellten Filmtrailer in beiden Durchgängen eine ähnliche Passung der verwendeten filmsprachlichen und narrativ-dramaturgischen Mittel zeigten, gelang dies den Schülerinnen und Schülern des zweiten Durchgangs eigenständig und trotz der Zurückhaltung der sie begleitenden Lehrkräfte. Die filmsprachliche Gestaltung der Produkte des ersten Durchlaufs hingegen unterlag der maßgeblichen Beeinflussung der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer. Die hohen Passungsgrade

und die vielfältige Verwendung filmsprachlicher Mittel des ersten Durchgangs lassen sich daher weniger auf die kreative und medienpraktische Leistung der Kinder zurückführen als auf die jeweilige Kompetenz der betreffenden Lehrperson.

Hierin lassen sich mögliche Potenziale sowie Hemmnisse der beiden Konzeptionen, durch die Berücksichtigung des Einflusses der Lehr-Lernarrangements, erkennen. Während die betreffenden Lehrkräfte sowohl im ersten als auch im zweiten Durchgang die Organisationsstruktur des Produktionsprozesses vorgaben, und damit einen Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler konstruierten, unterschied sich insbesondere die inhaltliche Gestaltungsfreiheit innerhalb beider Projektphasen. Im ersten Projektdurchgang begleiteten die Lehrkräfte die Kinder bei der Erstellung der Geschichten und der Übertragung dieser in das Storyboard, welche dabei die Ideen der Schülerinnen und Schüler auf eine mögliche Realisierbarkeit hin überprüften. Auch im kreativen Prozess des Filmdrehs berieten die Begleitpersonen und hielten die Kinder dazu an, die von ihnen zuvor festgelegten Einstellungen zu drehen und dabei auf die Verwendung der filmsprachlichen Mittel zu achten. Dieses hohe Maß an Lenkung führte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler dauerhaft mitarbeiteten und motiviert die für sie anstrengenden strukturierten Arbeitsschritte durchführten.

Die Schülerinnen und Schüler des zweiten Durchgangs hingegen erfuhren durch die Verwendung der bereits in der Foto-Story umgesetzten Geschichte eine inhaltliche Vorentlastung und gingen bei der Erstellung ihres Storyboards materialgestützt und weniger lehrerbegleitet vor. Wie im ersten Durchgang zeigte sich das kognitiv-systematisierende Verfahren trotz geringer Lenkung als wenig geeignet, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen. Dem gegenüber wirkte sich die Ausweitung der kreativ-gestalterischen Freiheit während des Filmdrehs positiv auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus. Die Zurückhaltung der Lehrkräfte durch das Ausbleiben direkter Vorgaben und der Beschränkung auf bedenkenswerte Impulse, regten reflexive Prozesse der Kinder während des Filmdrehs an, ohne die filmpraktische Gestaltung lenkend zu beeinflussen. Aufgrund des weitgehend selbstgesteuerten kreativen Settings, welches sich durch lediglich unterstützende und weniger leitende Vorgaben und die fehlende schematische Orientierung an den Storyboards auszeichnete, konnten die Schülerinnen und Schüler der zweiten Durchführungsrunde ihre eigenen Ideen umsetzen und erzielten dabei ebenso passende bzw. vielfältige Ergebnisse wie die Kinder des ersten Durchgangs. Zwar gestaltete sich der Prozess des Filmens weniger stringent und geplant, doch gelang es allen Gruppen, sich in einem Maße selbst zu organisieren, dass ein geregelter Unterrichtsablauf nicht gefährdet wurde.

## 5. Fazit

Vor dem Hintergrund der curricularen Ziele als Vergleichsfolie für den Erfolg beider Projektdurchläufe zeigt die Auswertung, dass es den Schülerinnen und Schülern im zweiten Durchlauf eigenständiger und erfolgreicher gelang, die angestrebten Ziele zu erreichen. Hierbei deuten die Modifikationen der zweiten Durchführungsphase darauf hin, dass insbesondere die Veränderungen der Lernsettings von gelenkten kognitiv-systematisierenden zu selbstgesteuerten kreativ-intuitiven Formen Einfluss auf das verbesserte Ergebnis nahmen. Im Detail zeigte sich, dass die Entfaltung kreativer und filmsprachlich reflektierter Produkte dann gelingen konnte, wenn systemisch-schematische Prozesse durch die Lehrkraft vorentlastet wurden und sich dadurch kognitive Freiräume für die Gestaltung der kreativen Ideen der Kinder eröffneten.

In folgenden Projekten muss diese Hypothese jedoch auf breiterer Basis validiert werden. Neben einer Vergrößerung der Probandenzahl stehen hier insbesondere lehrer-, schüler- und materialseitige Einflussfaktoren im Fokus, wobei insbesondere das Rückmelde- und Instruktionsverhalten der Lehrkraft, die Aufbereitung der unterschiedlichen Arbeitsmaterialien wie auch schülerseitig Leistungsdispositionen und spezifische Sozialisationsfaktoren stärker berücksichtigt werden müssen. Dennoch

weisen diese ersten Ergebnisse der beiden Projektdurchgänge auf die Bedeutung eines selbstgesteuert verlaufenden sowie kreativ-intuitiv angelegten Unterrichts mit Tablets hin.

## **Literatur**

### **Primärliteratur:**

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

### **Sekundärliteratur:**

Boelmann, Jan M. (2017): Unproduktive Denkrahmen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna R.; Stolle, Angelika R. (Hrsg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt a.M. S. 289-310.

Boelmann, Jan M./Klossek, Julia (2018): Literarische Kompetenzen erheben, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. (i.V.).

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2009): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.

Kruse, Iris (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Bd. 1, Nr. 1, URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (Download: 16.10.2017)

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Niesyto, Horst (2009): Pädagogisch-gesellschaftliche Praxis in Medien. Aktive Medienarbeit. In: Macha, Hildegard/ Witzke, Monika/ Uhlendorff, Uwe/ Mede, Norbert (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn, S. 855-862.

### **Verwendete Apps**

Comic Life 3 – URL: <http://comiclifecom.com/> (Download 18.10 2017)

iMovie Trailer – URL: <http://imovie.skydocu.com/de/erstellen-eines-filmtrailers/erstellen-eines-trailers/> (Download 18.10 2017)

Storyboards der iMovie Trailer – URL: <https://learninginhand.com/blog/2014/8/6/plan-a-better-imovie-trailer-with-these-pdfs> (Download 18.10 2017).

### **Informationen zu den AutorInnen**

Dr. Jan M. Boelmann, Jun.-Professor für literarisches Lernen mit dem Schwerpunkt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg – Abteilung Deutsch, Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Literarisches Verstehen, Mediendidaktik.

Web: <https://www.ph-ludwigsburg.de/14641+M50039cecc051.html>

Lisa König, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Jun.-Prof. Dr. Jan M. Boelmann der Abteilung Deutsch, Forschungsschwerpunkte: Literarische Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, Fiktionsforschung.

Web: <https://www.ph-ludwigsburg.de/17339+M5d022fa6f44.html>

Robert Rymeš, wissenschaftlicher Mitarbeiter innerhalb des Projekts dileg-SL, Abteilung Medienpädagogik, Forschungsschwerpunkte: angewandte Medienkompetenzforschung, aktive Medienarbeit in schulischen und außerschulischen Lernprozessen.

Web: <https://www.ph-ludwigsburg.de/17001.html>

**Zitationshinweis:**

Boelmann, Jan M./König, Lisa/ Rymeš, Robert (2017): Lernsettings der schulischen Medienpraxis – Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: Online-Magazin "Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik", Ausgabe 19/2017. URL: <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/>