

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Literar-ästhetisch und intermedial

Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbands „Harry Potter“

Corinna Massek^{1,*} & Johannes Krause¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
corinna.massek@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene thematische Inputs vorgestellt, die die Studierenden in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung in verschiedene Realisierungsformen literar-ästhetischer Zugänge zu Medienverbänden einführen. Konkret erfolgt dies am Beispiel einer Sequenz aus dem Medienverbund *Harry Potter*. Das dem vorgestellten Material zugrunde liegende Seminarconcept versucht, eine inhaltliche sowie methodische Brücke zwischen der Intermedialen Lektüre als Methode literarischen Lernens und (literar-)ästhetischen Zugängen im fächerübergreifenden Kontext Kultureller Bildung zu schlagen. Ziel ist es, Studierende nicht nur zur Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen zum literar-ästhetischen Lernen, mit der Intermedialen Lektüre und mit der Arbeit mit Medienverbänden zu animieren, sondern sie auch eigene didaktische Konzepte zur praktischen Umsetzung im Unterricht in Form von Unterrichtsskizzen erstellen zu lassen. Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen Grundlagen ist das restliche Seminar in die der Intermedialen Lektüre zugrunde liegenden Teilbereiche der Hör- und Filmdidaktik sowie ihre Zusammenführung aufgeteilt. Die Einführung in die thematischen Blöcke erfolgt jeweils mithilfe einer Sequenz aus dem Medienverbund *Harry Potter* intermedial und unter Berücksichtigung verschiedener sinnlich-ästhetischer sowie methodischer Zugänge (z.B. Waldgeräusche, Ausschnitt aus dem Hörbuch oder „frei erzählte“ Sequenz zur Einführung in die Hördidaktik, Ausschnitt aus dem Film zur Einführung in die Filmdidaktik). Auch mögliche Anknüpfungspunkte für den Unterricht werden im Rahmen dieser Einführungen diskutiert. Die im Seminar eingesetzten Materialien und Medien werden in Teilen als Online-Supplement zur Verfügung gestellt, u.a. in Form eines Erklärvideos zum Seminarconcept.

Schlagerwörter: Deutschunterricht; Kulturelle Bildung; Literar-ästhetisches Lernen; Intermediale Lektüre; Medienverbund



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem literar-ästhetischen Lernen im Kontext Kultureller Bildung und seiner Vermittlung mithilfe der Medienverbunddidaktik respektive der Intermedialen Lektüre im Deutschunterricht, einer spezifischen Form der integrierten Medienerziehung (vgl. Wermke, 1997). Die vorgestellte Lehrveranstaltung richtet sich an angehende Deutschlehrkräfte im Grundschullehramt. Im Fokus des Beitrags stehen thematische Inputs, die den Studierenden verschiedene literar-ästhetische Zugangsweisen zur Arbeit mit Medienverbänden im Deutschunterricht näherbringen sollen. Die Gestaltung des Seminars orientiert sich deshalb am Konzept der Intermedialen Lektüre nach Kruse, das die zentralen Bereiche der Medienverbunddidaktik verbindet (vgl. u.a. Kruse, 2009, 2010, 2013, 2014). Hierbei stehen insbesondere Aspekte der sinnlichen Wahrnehmung als Grundlage (literar-)ästhetischer Erfahrungen (vgl. Spinner, 2006, S. 8) im Vordergrund. Gleichzeitig liegt im Sinne der Intermedialen Lektüre ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Medienwechsel und -vergleich, was wiederum medienästhetische Bezüge inkludiert (Zacharias, 2013/2012). Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Inputs sind Teil eines Seminarkonzeptes, das versucht, Intermediale Lektüre als eine Möglichkeit der Anbahnung und Vertiefung literarischen Lernens im Unterricht der Grundschule mit (literar-)ästhetischen Zugangsweisen sowie Handlungsfeldern bzw. Sparten der Kulturellen Bildung zu verknüpfen. Ziel ist somit eine Verbindung von fachdidaktischen Inhaltsbereichen mit überfachlichen ästhetisch-kulturellen Zugangsweisen. Ein weiteres Ziel besteht vor dem Hintergrund einer inklusionssensiblen Didaktik darin, den Studierenden zu vermitteln, wie sie mithilfe ästhetischer Methoden *allen* Kindern im Unterricht Zugangsmöglichkeiten zu den fachbezogenen Inhalten ermöglichen können. Den Studierenden werden beispielhaft Unterrichtseinstiege angeboten, die verschiedene auditive und visuelle Zugänge zum ästhetischen Lernen thematisieren und als Beispiele für die eigene Erarbeitung von Unterrichtssequenzen zu Medienverbänden dienen können.

Bei dem vorliegenden Material handelt es sich konkret um Tonspuren mit Waldgeräuschen, einen Textausschnitt aus dem Roman *Harry Potter und der Stein der Weisen*, der als Grundlage für eine sowohl vorgelesene als auch frei erzählte Sequenz dient, einen Ausschnitt aus dem Hörbuch sowie eine Szene aus dem dazugehörigen Film. Die didaktische Aufbereitung im Kontext des Seminars, das als Blockveranstaltung konzipiert ist und mehrfach erfolgreich durchgeführt wurde, ist Kern des vorliegenden Beitrags.

Das Seminarkonzept sowie die im vorliegenden Beitrag fokussierten Inputs wurden im Rahmen der Teilmaßnahme „Literar-ästhetische Bildung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ des Projektes *Bj^{professional}*¹ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität Bielefeld in Kooperation mit dem Dozenten Johannes Krause (Germanistik/Literaturwissenschaft) entwickelt und erprobt.

2 Didaktischer Kommentar

Bei dem Seminar „Intermediale Lektüre im Deutschunterricht“ handelt es sich um eine modulbezogene Vertiefungsveranstaltung der Literaturdidaktik für Lehramtsstudierende im Bereich Sprachliche Grundbildung im Master of Education an der Universität Bielefeld. Sie kann von Studierenden der Studiengänge Grundschullehramt sowie Grundschullehramt mit Integrierter Sonderpädagogik (für Informationen zum Studiengang

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bj^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Der Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Integrierte Sonderpädagogik vgl. Kottmann & Miller, 2022) besucht werden. Damit nehmen hauptsächlich Studierende des zweiten bis vierten Fachsemesters im Master teil. Eine benotete Prüfungsleistung kann in Form einer Hausarbeit erbracht werden. Das Konzept des Seminars wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Dozenten Johannes Krause und der Teilmaßnahme „Literar-ästhetisches Lernen in Projekten zur Kulturellen Schulentwicklung“ überarbeitet und mit Blick auf eine inhaltliche Verknüpfung zum Teil neu konzipiert. Es thematisiert das Konzept der Intermedialen Lektüre nach Iris Kruse als Möglichkeit einer didaktischen Einbindung kinder- und jugendliterarischer Medienverbände in den Literaturunterricht. Da insbesondere Aspekte literar-ästhetischen Lernens und Handlungsfelder Kultureller Bildung wie z.B. das Erzählen oder auch die Filmdidaktik inhaltlich große Schnittstellen sowie Potenziale hinsichtlich methodischer Zugänge für die didaktische Aufbereitung im Unterricht bieten, ist eine Verbindung der Aspekte in dem Lehrveranstaltungskonzept elementar und stellt die Besonderheit des Seminarkonzeptes vor dem Hintergrund der Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik einerseits und der Teilmaßnahme, die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Themen interdisziplinär verknüpft, andererseits dar. Grundlagen der Erzähltheorien sowie Basiswissen kinder- und jugendliteraturspezifischer Narratologie und (literatur-)didaktisches Wissen aus den Bachelorveranstaltungen werden vorausgesetzt. Ungefähr die Hälfte der Studierenden hat bereits vor der Seminarteilnahme über einen Zeitraum von fünf Monaten im Rahmen eines Praxissemesters unterrichtspraktische Erfahrungen gesammelt.

Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden in Gruppenarbeit ein Unterrichtskonzept zur Umsetzung der Intermedialen Lektüre im Deutschunterricht für die Grundschule entwickeln. Ein Bezug zum (Kern-)Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch (MSB NRW, 2021) soll bei der Erarbeitung des Konzepts erkennbar sein. Hierfür wird das Blockseminar in drei inhaltlich-thematische Blöcke aufgeteilt, die sich an relevanten Teilbereichen der Intermedialen Lektüre orientieren. Die Studierenden erarbeiten zunächst in Gruppen theoretische Grundlagen – unter anderem zu den Themen Medienverbund und Intermediale Lektüre, Kultur und Kulturelle Bildung, Literarisches Lernen sowie zum Einsatz digitaler Medien in der Grundschule – eigenständig anhand von Literatur, die ihnen auf der universitären digitalen Lernplattform zur Verfügung gestellt wird (Block I). Zur Präsentation ihrer Ergebnisse erstellen sie entweder ein kurzes Erklärvideo oder einen Podcast, in dem sie die wichtigsten theoretischen Aspekte vorstellen. Auch die fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie die narratologischen Besonderheiten von Medienverbänden werden in dieser ersten Phase diskutiert. Daneben werden flankierende rechtliche Voraussetzungen zum Medieneinsatz sowie ein Bezug zum Kernlehrplan erarbeitet. Auf Basis dieser Erkenntnisse steht die methodisch-didaktische Umsetzung der Intermedialen Lektüre nach Iris Kruse im Mittelpunkt des weiteren Seminarverlaufs. In den beiden folgenden Blöcken rücken daher exemplarisch die Teilbereiche der Hördidaktik (Block II) und Filmdidaktik (Block III) in den Fokus der Betrachtung. Die im vorliegenden Beitrag beschriebenen praktisch-inhaltlichen Inputs (vgl. Kap. 3: Das Material) dienen als Einleitung in die beiden Blöcke, indem sie zum einen literar-ästhetische Zugangsweisen und zum anderen methodische Umsetzungsmöglichkeiten exemplarisch erfahrbar machen. Die inhaltlich-theoretischen Schnittstellen zwischen der Intermedialen Lektüre und den vorgestellten Zugängen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung werden in den Inputs aufgegriffen. Im Hinblick auf die Fragestellung „Wie wird in einzelnen Medien Atmosphäre erzeugt?“ wurde ein Kapitel, in dem es um die Suche der Protagonist*innen nach einem verletzten oder toten Einhorn im namensgebenden „Verbotenen Wald“ geht, aus dem Medienverbund *Harry Potter und der Stein der Weisen* ausgewählt. Zur Aktivierung der auditiven Wahrnehmung wurden YouTube-Videos mit verschiedenen Waldgeräuschen eingesetzt (Block II; vgl. auch Kap. 3: Das Material). Der Medienverbund *Harry Potter* wurde als klassischer Kinder- und Jugendmedienverbund aufgrund seiner Vielseitigkeit ausgewählt. Er

bietet den Vorteil, dass er einem Großteil der Studierenden sehr gut bekannt sein dürfte, sodass eine vertiefende Arbeit an dem Gegenstand mit wenigen inhaltlichen Barrieren verbunden ist. Basierend auf den sieben Romanen (im Original erschienen zwischen 1997 und 2007) wurden unter anderem diverse Verfilmungen, Video- und Brettspiele, Prequel Filme und eine schier unüberblickbare Anzahl an Merchandising- und Fan-Produkten veröffentlicht.

Die Studierenden arbeiten außerhalb der Plenumszeiten in festen Arbeitsgruppen, in denen sie anhand eines (selbst gewählten) Medienverbundes jeweils ein Stundenthema erarbeiten und auf Basis einer Sachanalyse² des jeweiligen Mediums (z.B. Ausschnitt aus dem Hörbuch; Szene aus dem Film) entweder eine produktive oder eine rezeptive Aufgabenstellung unter Berücksichtigung des Kernlehrplans entwickeln. Die thematischen Inputs können zur methodischen Orientierung dienen. Die durch die Studierenden im Laufe des Seminars entwickelten Aufgabenstellungen werden am Ende des Seminars zu einer Unterrichtsreihe ausgebaut. Nach jeder Arbeitsphase werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, diskutiert und reflektiert.

Die Seminarausrichtung folgt dabei einem spiralcurricularen Gedanken. Die erarbeitete Konzeption der Unterrichtsreihe kann z.B. im Rahmen des Praxissemesters oder einer Vertretungslehrtätigkeit erprobt, aber auch in der optionalen Hausarbeit oder Masterarbeit weiterentwickelt und theoretisch vertieft werden. Das Thema kann sich somit wie ein „Roter Faden“ durch das Masterstudium ziehen.

In dem beigefügten Online-Supplement 1 erfolgt die Vorstellung des Seminarkonzepts ergänzend im Rahmen eines Erklärvideos.

3 Das Material

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf den medienbasierten Inputs, die in die Hör- und Filmdidaktik einleiten. Die Studierenden können eigene literar-ästhetische Erfahrungen machen und ebenso den Einsatz bestimmter Methoden theoretisch einordnen und kritisch reflektieren. Auf diese Weise werden erste ästhetische Zugänge zum literarischen Lernen geschaffen. Die Inputs sind so gewählt und ausgestaltet, dass sie zum einen die jeweiligen Medienspezifika plastisch herausstellen und zum anderen einen Einblick in mögliche Umsetzungsformen für den Unterricht bieten können. Damit werden den Studierenden Möglichkeiten aufgezeigt, die sich unter anderem durch ihre Intuitivität und das Ansprechen verschiedener Sinne auszeichnen und sich damit besonders für den Literaturunterricht der Grundschule eignen.

Wie beschrieben, geht es nach der theoretischen Einführung (Block I) im zweiten Block um das Thema *Hördidaktik*. Um die Sinne der Studierenden anzusprechen, werden Geräusche vom Wald am Tag abgespielt (vgl. Online Supplement 2). Die Studierenden werden gebeten, ihre Assoziationen zum Gehörten zu notieren. Im Anschluss werden Waldgeräusche bei Nacht abgespielt (vgl. Online Supplement 2); die Studierenden notieren auch dazu ihre Assoziationen auf einem digitalen Whiteboard (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Im Plenum werden anschließend die Notizen der Studierenden und die Unterschiede zwischen den Geräuschen besprochen. In diesem Abschnitt sollen die Studierenden für die Bedeutung von Geräuschen und Klängen für die Erschaffung und Erzeugung innerer Bilder und Vorstellungen sensibilisiert werden. An diesem praktischen Beispiel können sie den Bezug zu den zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen zum literarischen Lernen mit besonderem Schwerpunkt auf der Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung herstellen (vgl. Spinner, 2006, 2007).

² Die Sachanalyse stellt eine zentrale Grundlage für die Planung des Unterrichts dar und ist insbesondere für die Medienverbunddidaktik elementar. Eine beispielhafte kurze themengeleitete Sachanalyse zu dem gewählten Ausschnitt aus dem Medienverbund *Harry Potter*, der in den vorliegenden Impulsen aufgegriffen wird, ist dem Beitrag als Online-Supplement 4 beigefügt.



Abbildung 1: Beispielwhiteboard – Eindrücke Waldgeräusche (eigene Darstellung)

Anschließend wird das Kapitel „Der verbotene Wald“ aus dem Roman *Harry Potter* (vgl. Rowling, 1998; Online Supplement 3) in drei verschiedenen auditiven Formen rezipiert. Als Erstes wird der Abschnitt von der Seminarleitung monoton, ohne Betonung sowie ohne Mimik und Gestik aus dem Buch vorgelesen. Im Kontrast dazu wird zweitens der gleiche Abschnitt mithilfe der Kulturtechnik des freien Erzählens vorgestellt. Schließlich wird drittens dieselbe Stelle aus dem Hörbuch zu *Harry Potter* abgespielt (vgl. Rowling, 2016/2008; Online Supplement 3). Die Studierenden diskutieren, welche Wirkungen die verschiedenen Höreinheiten auf sie haben und welche Unterschiede und ggf. auch Gemeinsamkeiten sie feststellen. Angeleitet durch die Seminarleitung wird überlegt, was mit Blick auf die Umsetzung im Unterricht berücksichtigt werden muss. Ergänzend schließt die Kontextualisierung der Hördidaktik innerhalb der Kulturellen Bildung an, indem in einer kurzen Präsentation auf die Kulturtechnik des Erzählens als Handlungsfeld Kultureller Bildung eingegangen wird und weitere Beispiele zur didaktischen Umsetzung vorgestellt werden, die die Studierenden im anschließenden Arbeitsauftrag verwenden können.

Zur Einleitung in das Thema Filmdidaktik wird die zuvor im Rahmen der Hördidaktik gewählte Szene aus dem Medienverbund *Harry Potter* als Filmausschnitt gezeigt (vgl. Columbus, 2001; Online Supplement 3). Die Analyse und Besprechung im Plenum erfolgen unter Einbezug basaler filmdidaktischer Kategorien (vgl. u.a. Maiwald, 2010; Staiger, 2008). Anschließend findet ein Vergleich mit den Höreindrücken statt; die verschiedenen Analyse Kriterien werden zueinander in Beziehung gesetzt und Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht diskutiert. Ein Fokus liegt bei dem Medienvergleich auf der Fragestellung, wie in den verschiedenen Medien „Atmosphäre“ erzeugt wird und welche Besonderheiten hier die jeweiligen medialen Umsetzungen mit Blick auf literar-ästhetisches Lernen aufweisen. Zudem wird das Handlungsfeld „Film“ aus Perspektive der Kulturellen Bildung mithilfe einer Präsentation beleuchtet und es werden Praxisbeispiele aus Projekten und Hinweise zur Umsetzung von produktiven Verfahren der Filmdidaktik vorgestellt, bevor die Studierenden in die Gruppenarbeitsphase entlassen werden.

4 Theoretischer Hintergrund

Das vorliegende Material bezieht sich auf theoretische Grundlagen der Bereiche (literar-)ästhetisches Lernen, Kulturelle Bildung sowie integrierte Medienerziehung im Deutschunterricht respektive Intermediale Lektüre, deren zentrale Aspekte, die für die theoretische Verortung des beschriebenen Materials relevant sind, im Folgenden dargestellt werden.

Kultureller Bildung und ihren Methoden kann eine fächerübergreifende Relevanz für die allseitige Bildung, die Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben werden (BMI, 2016; Grundschulverband e.V., 2019; KMK, 2007). Sie erfolgt im Sinne eines ganzheitlichen Lernansatzes mit allen Sinnen (vgl. BKJ, 2011, S. 8). Laut Gabriele Weiß (2017) wird Kulturelle Bildung auch als „Containerbegriff“ verstanden, der treffend die vielfältigen Begriffsdefinitionen, Ansätze und Handlungsfelder Kultureller Bildung zusammenfasst. Dieser Beitrag kann und möchte keine ausgedehnte Debatte über die Begriffsdefinitionen und -geschichte von Kultur und Kultureller Bildung leisten. Trotzdem sollen aber das literar-ästhetische Lernen sowie die für das vorgestellte Material zentralen Bereiche „Erzählen“ und „Film“ als Sparten Kultureller Bildung theoretisch verortet werden. Literar-ästhetisches Lernen bzw. literar-ästhetische Zugänge können angelehnt an ein Modell von Max Fuchs (2017)³ als Bereichsdisziplin Kultureller Bildung verstanden werden (Massek et al., 2021a, S. 88). Diese Einordnung erfolgt insbesondere aufgrund der zahlreichen Schnittstellen zwischen literarischen und ästhetischen Lernprozessen, z.B. bezogen auf die besondere Relevanz der sinnlichen Wahrnehmung (vgl. u.a. Spinner, 2006), die in einem wechselseitigen Verhältnis zur Vorstellungsbildung steht (vgl. zusammenfassend Preis, 2017, S. 32). Besondere Potenziale werden dem literar-ästhetischen Lernen überdies für die Persönlichkeitsentwicklung oder das soziale Lernen (vgl. Abraham, 2015, S. 7) von Kindern zugeschrieben. Nicht zuletzt können ästhetische Zugangsweisen im Kontext literarischen Lernens den Erwerb literarischer Kompetenzen auch schon im Grundschulalter unterstützen (vgl. Spinner, 2006, S. 4; 2007) und Schüler*innen neue Perspektiven und Zugangsweisen ermöglichen. Kulturelle Bildung weist ferner durch ihre zahlreichen Handlungsfelder verschiedene methodische Möglichkeiten für den Fachunterricht auf. Verbindungen zum Deutschunterricht werden bspw. deutlich, wenn man Medienverbände und das Konzept der Intermedialen Lektüre betrachtet. Um diese Verbindungen aufzuzeigen, werden im Folgenden die beiden Konzepte vorgestellt.

Der Begriff des Medienverbundes ist spätestens seit den 1970er-Jahren ein prominenter Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen. Eine ausführliche wissenschaftliche Verhandlung verschiedenster Ansätze (vgl. vertiefend Josting et al., 2020; vgl. auch Krause, 2020, S. 161) soll nicht Gegenstand dieses Beitrags sein. Vielmehr soll ein pragmatischer Zugang gewählt werden, der vor allem die didaktische Dimension des Phänomens zu beschreiben imstande ist.

„Bei dem nach dem Baukastensystem funktionierenden Medienverbund wird ein Leitmedium in andere Medien umgesetzt und gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt gebracht. Dieser Medienverbund wird durch den Verkauf von Nebenrechten auf die verschiedensten Konsumgüterbereiche ausgedehnt (sog. Merchandising). Ausgangsmedium kann dabei ein Buch, ein Comic, aber auch ein Film, ein Hörspiel, ja sogar ein Spielzeug sein. Auffallendes Merkmal der meisten Medienverbände ist, dass sie alle Sinne ansprechen.“ (Kümmerling-Meibauer, 2007, S. 11–12)

³ Fuchs beschreibt Kulturelle Bildung und seine Bereichsdisziplinen in einem Modell von konzentrischen Kreisen. In der Mitte verortet er die künstlerische Bildung, der nächstgrößere Kreis stellt die ästhetische Bildung dar, gefolgt von der ästhetischen Bildung. Umschlossen werden sie von der Kulturellen Bildung als äußerem Kreis (vgl. Fuchs, 2017). Einen Versuch der Erweiterung dieses Modells um literar-ästhetisches Lernen bzw. literar-ästhetische Bildung haben Massek, Josting und Miller unternommen (siehe Massek et al., 2021a, und ergänzend Massek et al., 2021b).

Es handelt sich also um die „mediale Mehrfachverwertung“ (Kruse, 2014, S. 1) eines literarischen Stoffes oder Motivs in unterschiedlicher medialer Ausformung. Dies ist dann gegeben, „wenn ein ästhetisches Objekt in mehreren Medien verfügbar und rezipierbar ist. Bei aller Varianz der unterschiedlichen Fassungen wird eine Identität der Grundstrukturen behauptet“ (Prümm, 1988, zit. in Kruse, 2012, S. 38). Die übergreifenden Phänomene können mit den Begrifflichkeiten der Inter-, Intra- und Transmedialität beschrieben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2007, S. 12).

Bezogen auf den Unterricht stellt Iris Kruse fest:

„In einem Literaturunterricht zu einem genuinen Medienverbund [...] geht es [...] um die Initiierung literarischer Lernprozesse, die sich auf die Darbietung und das Arrangement vieler zur Verfügung stehender medialer Präsentationsformen beziehen.“ (Kruse, 2014, S. 2)

Sie moniert, dass dieses unzweifelhaft vorhandene Potenzial gerade kinderliterarischer Medienverbünde nicht ausreichend für den Unterricht nutzbar gemacht werde, und schlägt daher einen ganzheitlichen Ansatz der Medienverbunddidaktik vor, der die Vermittlungsformen einzelner Medien, wie das Lesegespräch nach Spinner (2004), das Sehgespräch nach Möbius (2008) und das Hörgespräch (Hüttis-Graff, 2008), zusammenführt und integriert. Kruse verbindet die Methoden zur Intermedialen Lektüre, um sie „auf der Basis ihres intermedialen Zusammenhangs [...] *gemeinsam* für literarische und medienästhetische Lernprozesse“ (Kruse, 2012, S. 38; vgl. weiterführend Kruse, 2010, 2011a, 2011b) nutzbar zu machen. „Die Überführung dieses Nebeneinanders in ein konzeptionelles Miteinander bildet den Kern der intermedialen Lektüre“ (Kruse, 2012, S. 40). Wichtige Instrumente zur Gestaltung des Unterrichts bilden dabei Begleitkommunikationen, Montageentscheidungen und Anschlusshandlungen. Der literarische Text wird durch einen Wechsel der Präsentationsformen in den unterschiedlichen Medien erschlossen. Die Lehrkraft strukturiert die Rezeption durch Impulsfragen, die z.B. das Vorwissen aktivieren, zur Perspektivübernahme anregen oder Erwartungen an den Textverlauf generieren. Diese Impulsfragen werden medienspezifisch variiert und angepasst. Neben dem Kennenlernen spezifischer Erzählstrukturen steht der Medienvergleich im Mittelpunkt. Für den Primarbereich heißt das, dass die Schüler*innen erste Gemeinsamkeiten und Differenzen der jeweiligen Spezifika erkennen lernen. Es werden also sowohl die medienspezifische als auch die intermediale Rezeptionskompetenz gefördert (Kruse, 2012, S. 41f.). In diesem Zusammenhang hebt Kruse die Bedeutung der literarisch-ästhetischen Zugangsweise für das literarische Lernen gerade auch in inklusiven Lernsettings hervor (Kruse, 2014, S. 5), die sich besonders in den wechselnden ästhetischen Zugangsformen manifestieren.

Bezüge zu Handlungsfeldern bzw. Sparten der Kulturellen Bildung lassen sich sowohl bei Medienverbänden (z.B. Theaterstück zu einem Buch) als auch bei der Intermedialen Lektüre finden. So können filmdidaktische und medienästhetische Aspekte der Kulturellen Bildung aufgegriffen werden (vgl. z.B. Zacharias, 2013/2012) oder aber die Kulturtechnik des freien Erzählens als „eines der wichtigsten basalen Elemente literarischer Bildung“ (Jentgens, 2017, S. 9) im Kontext von Hördidaktik zum Einsatz kommen. Das Erzählen bietet Möglichkeiten für die Umsetzung literarischen Lernens, da es die subjektive Involviertheit fördert (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2017). Außerdem zeigen sich Teilhabechancen insbesondere „für Kinder, die nicht in einer Buchkultur aufwachsen“; das Erzählen ermöglicht losgelöst vom reinen Text „einen positiven Zugang zur Welt der Literatur“ (Jentgens, 2017, S. 10). Positive Effekte des Erzählens z.B. auf die Sprachförderung von Kindern wurden auch im Rahmen von Projekten mit Schüler*innen festgestellt (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2017; Wardetzky, 2013/2012). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Begleitforschung zum Projekt „Lippe erzählt“ verwiesen, die positive Effekte u.a. in den Bereichen Kommunikationsfähigkeiten, Konzentrationsförderung und Gedächtnisleistungen, Reflexionsfähigkeiten und Regulation emotionaler Kompe-

tenzen ermitteln konnte (Gomm, 2017, S. 63). Ferner wurden Fortschritte bei der „Entwicklung von Kreativität, Fantasie und Spontaneität“ (Gomm, 2017, S. 63) konstatiert, was wiederum mit Blick auf die Imaginationsfähigkeit von Kindern die Bedeutung des Einsatzes des freien Erzählens für literar-ästhetisches Lernen unterstreicht (vgl. Wardeitzky, 2013/2012).

Auch die Filmbildung ermöglicht neue Zugänge und ästhetische Erfahrungen und „bereitet einer sinnlichen Begegnung mit dem Medium Film den Weg“ (Schöpfer, 2020, S. 5). Sie ermöglicht sowohl vermittelnd-rezeptive als auch praktisch-produktive Wege, fördert filmhandwerkliche Fähigkeiten, kooperatives Arbeiten, „schult das ästhetische Auge, bietet die Möglichkeit, das Gesehene zu reflektieren, sich eine Meinung zu bilden“ (Schöpfer, 2020, S. 5). Die Bedeutung des Films als Handlungsfeld Kultureller Bildung spiegelt sich auch in zahlreichen schulischen Projekten (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2020), wie z.B. den mittlerweile deutschlandweit etablierten SchulKinoWochen, wider (Jahn, 2013/2012).

5 Erfahrungen

Erstmals zum Einsatz kam das Seminarkonzept inklusive der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Inputs im Wintersemester 2021/2022. Im folgenden Sommersemester 2022 wurde es wiederholt und in zwei Seminaren durchgeführt. Der Prozess der Seminarentwicklung ist keineswegs abgeschlossen. Besonders durch die Umstände der Corona-Pandemie wurde die Arbeit an den Medienverbänden, bedingt durch die Distanzlehre, teilweise deutlich erschwert. Im zurückliegenden Präsenzsemester wurde allerdings mit der derselben Konzeption vorgegangen, sodass die Ergebnisse durchaus zusammengedacht werden können. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle vor allem die Beobachtungen aus dem Seminar und die Auswertungen der bearbeiteten Aufgaben durch die Studierenden als Grundlage eines ersten Erfahrungsberichts mit dem Konzept dienen. Die Höreindrücke aus dem ersten Input – nämlich den Waldgeräuschen – wurden auf einem virtuellen Whiteboard festgehalten, auf dem die Studierenden ihre Assoziationen eintrugen (Abb. 1). Diese Methode erwies sich als durchaus fruchtbar, um den Studierenden einen ersten Einblick in das häufig vernachlässigte bewusste Hören zu geben. Außerdem konnten Differenzen in der Wahrnehmung aufgezeigt werden, die von den Studierenden als interessant beschrieben wurden. So hatten einige Studierende die Assoziation einer Idylle, während die anderen eher eine gruselige Stimmung wahrnahmen. Dieser neue Blickwinkel eröffnete Diskussionsraum über die akustische Wahrnehmung von Kindern und die Bedeutung von Höreindrücken, die die Studierenden auf ihre bereits erworbenen didaktischen Kompetenzen anwenden konnten. Auch Erfahrungen aus Praktika oder dem Praxissemester fanden bereits an dieser Stelle Einzug in die Diskussion.

Eine ähnliche Differenz wurde recht erfolgreich im Vergleich zwischen Hörbuch und dem monotonen Vorlesemodus konstatiert. Die Studierenden stellten in der Diskussion fest, dass die Eindrücke, die durch das Hören der Textstelle sichtbar wurden, maßgeblich durch die vorlesende Person beeinflusst wurden. Besonders die Intonation, die verschiedenen Stimmlagen der einzelnen Personen, aber auch die Lautstärke, die in diesem Fall die Unheimlichkeit des Waldes betonen sollte, wurden als distinktiv wahrgenommen. Basierend auf diesen Grundlagen konnte der Bezug zum literarischen Lernen hergestellt, aber auch eine Ambivalenz erkannt werden: dass nämlich das Konsumieren eines Hörbuchs oder einer gut gelesenen Szene die Schüler*innen zu entlasten imstande ist, aber gleichzeitig bereits eine Interpretation vorlegt, die den Auslegungsrahmen durchaus einschränkt.

Auch beim freien Erzählen konnten die Studierenden Unterschiede in Methode und Wirkung feststellen. Während der Betonung zum Erzeugen von Atmosphäre ebenfalls

eine besondere Bedeutung beigemessen wurde, erkannten die Studierenden im Gegensatz zum Vorgelesenen und zum Hörbuch die Relevanz von Gestik und Mimik. Zudem fiel ihnen auf, dass beim freien Erzählen die persönliche Interpretation des*der Erzählenden eine stärkere Rolle spielt als die Orientierung am Originaltext. Aus Perspektive der Dozierenden war das freie Erzählen in der Vorbereitung herausfordernd, da man den Text zunächst für sich vorbereiten und im Sinne der Technik des freien Erzählens aufbereiten musste. Die durchführende Projektmitarbeiterin hatte im Zuge des Projekts die Gelegenheit, an einem Workshop einer professionellen Erzählerin teilzunehmen, und konnte dadurch schon Erfahrungen mit dieser Methode sammeln. Hier gilt es zu beachten, dass beim „Nacherfinden“ eine gewisse Vorbereitung und Übung sowie Mut dazu gehören, um die Szene vor der Studierendengruppe frei zu erzählen.

Die Filmanalyse lieferte im Großen und Ganzen ebenfalls vielversprechende Ergebnisse; es wurden die Kriterien für die Analyse einer Filmszene erarbeitet und dargestellt. Die Studierenden konnten den Zusammenhang zwischen Kameraperspektive und -führung, Ausstattung und Szenenaufbau und der inhaltlichen Aussage nachvollziehen. Schwieriger gestaltete sich der narratologische Bezug zu den anderen medialen Aufbereitungen der Geschichte. Die Studierenden erkannten aber gerade an diesen Transfer-schwierigkeiten den Anspruch, den die Analyse eines Medienverbundes mit sich bringt. Die Methoden zum Transfer der eigenen Erkenntnisse hin zur Bearbeitung des eigenen Medienverbundes müssen allerdings noch ausgebaut werden. Hier sind Potenziale noch nicht ausgeschöpft. So können insbesondere produktive Ansätze wie etwa das Erstellen eines eigenen Hörbuchs oder eines kurzen Videos mithilfe von speziellen Apps zur auditiven oder visuellen Gestaltung verstärkt in die Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten zu ihrem Medienverbund eingebunden werden. Auch die Kenntnis der narratologischen Grundbegriffe müsste – eventuell durch eine kontinuierlichere Studienstruktur – gestärkt werden. Besonders die Qualität der darauf aufbauenden didaktischen Aufbereitung in Form einer Intermedialen Lektüre über den Medienwechsel als reinen „Motivator“ hinaus kann durch die Veranschaulichung und die Inputs gesteigert werden. Entsprechende Rückmeldungen der Studierenden bestätigten diesen Eindruck. So berichteten sie, dass gerade die praktische Arbeit im Rahmen der Inputs und die anschließende Diskussion bessere inhaltliche Zugänge ermöglicht hätten. Eine Anwendung im praktischen Feld erschien in einer abschließenden – nicht repräsentativen – Evaluation ebenfalls wünschenswert. Die im Beitrag dargestellten Materialien bieten also zumindest eine gute Grundlage, die ausgebaut werden kann und muss, um Studierenden die Anwendung literar-ästhetischer Lernangebote und des literarischen Lernens mit Medienverbänden näherzubringen. Allerdings ist es in diesem Zusammenhang dringend notwendig, die Übergänge zwischen den einzelnen Medien noch stärker zu thematisieren.

Literatur und Internetquellen

Primärquellen

Columbus, C. (Regie). (2001). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Film. Warner Bros., Heyday Films & 1492 Pictures.

Rowling, J.K. (1998). *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Carlsen.

Rowling, J.K. (2016/2008). *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Gelesen von Rufus Beck. Hörbuch. der Hörverlag [audible.de].

Sekundärliteratur und Internetquellen

Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 6–15. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>

- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW. (2017). *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis*. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW. (2020). *Merkheft. 08. Film in Schule und Jugendarbeit. Filmvermittlung und praktische Filmarbeit*. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft08_Film_Screen.pdf
- BKJ (Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V.). (2011). *Kulturelle Bildung: Stark im Leben mit Kunst und Kultur*. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. <https://www.bkj.de/weitere-themen/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung-stark-im-leben-mit-kunst-und-kultur/>
- BMI (Bundesministerium des Inneren) (Hrsg.). (2016, 12. Oktober). Richtlinien des Kinder- und Jugendplans (KJP) des Bundes. *Gemeinsames Ministerialblatt*, 67 (41). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/ausschreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/foerderrichtlinien-kinder-und-jugendplan-bund>
- Fuchs, M. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung*. Beltz.
- Gomm, B. (2017). „Lippe erzählt“. Ein kommunales Konzept für die Verankerung des Erzählens im Kreis Lippe. In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis* (S. 62–63). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Grundschulverband e.V. (2019). *Kinder lernen Zukunft. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule*. <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2020/02/Grundschulverband.pdf>
- Hüttis-Graff, P. (2008). Vom Hören zum Lesen – Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In P. Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (S. 105–123). Fillibach bei Klett.
- Jahn, M. (2013/2012). Kino und Schule am Beispiel der SchulKinoWochen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.417>
- Jentgens, S. (2017). Welche Bedeutung hat das Erzählen für die Entwicklung von Kindern? In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis* (S. 8–11). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Josting, P., Illies, M.A., Preis, M. & Weber, A. (2020). Einleitung: Begriffe, Korpus und Strategien der Medienverbundforschung. In P. Josting, M.A. Illies, M. Preis & A. Weber (Hrsg.), *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945* (S. 1–44). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05687-0_1
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022). Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 163–172). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-15>
- Krause, J. (2020). Micky Maus. Eine (ur-)amerikanische Figur im Deutschland der 1930er-Jahre. In P. Josting, M.A. Illies, M. Preis & A. Weber (Hrsg.), *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945* (S. 159–180). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05687-0_7

- Kruse, I. (2009). Der Kindermedienverbund als Lernchance im frühen Literaturunterricht. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53 (3), 52–57.
- Kruse, I. (2010). Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (S. 200–210). kopaed.
- Kruse, I. (2011a). Kinderliterarischen Geschichten in verschiedenen Medien begegnen. Ein intermediales Lektüreprojekt zu Astrid Lindgrens „Mio, mein Mio“. *Grundschulunterricht Deutsch*, 201 (1), 27–34.
- Kruse, I. (2011b). Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (S. 200–210). kopaed.
- Kruse, I. (2012). „Bei KiKA sind die so welche, die wollen die Zeit stehlen.“ Literarisches und medienästhetisches Lernen mit intermedialen Lektüren. In E. Brinkmann & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien* (S. 31–54). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kruse, I. (2013). „Kassiopeias Panzer leuchtet“. Schreiben zu intermedialen Lektüererfahrungen mit dem Medienverbund um Michael Endes *Momo*. In A. Ritter, M. Ritter, N. Schulz & E. Wunderlich (Hrsg.), *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Festschrift für Eva Maria Kohl* (S. 7–88). Schneider Hohengehren.
- Kruse, I. (2014). Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In G. Weinkauff, U. Dettmar, T. Möbius & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz* (S. 179–198). Lang.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2007). Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht* (kjl&m 07) (S. 11–21). kopaed.
- Maiwald, K. (2010). Grundlegende filmanalytische Begriffe und Kategorien. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Verfilmte Kinderliteratur: Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht* (kjl&m 10) (S. 168–176). kopaed.
- Massek, C., Josting, P. & Miller, S. (2021a). Literar-ästhetisches Lernen als „Bereichsdisziplin“ kultureller Bildung!? Ein Blick auf zentrale Begriffe und die Bedeutsamkeit für die Lehrer*innenbildung. *kjl&m*, 73 (2), 84–90.
- Massek, C., Miller, S. & Josting, P. (2021b). (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 196–213. <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>
- Möbius, T. (2008). Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In V. Frederking, M. Kepser & M. Rath (Hrsg.), *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien* (S. 141–156). kopaed.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch. In MSB NRW (Hrsg.), *Sammelband: Lehrpläne Primarstufe* (Schriftenreihe „Schule in NRW“, Heft 2012). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 01.07.2021 – 526-6.08.01.13-150096. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/283/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf
- Preis, M. (2017), *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. kopaed.

- Prümm, K. (1988). Intermedialität und Multimedialität: Eine Skizze medienwissenschaftlicher Forschungsfelder. In R. Bohn, E. Müller & R. Ruppert (Hrsg.), *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft* (S. 195–200). Edition Sigma.
- Schöpfer, V. (2020). Was ist Filmbildung? In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 08. Film in Schule und Jugendarbeit. Filmvermittlung und praktische Filmarbeit* (S. 5). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft08_Film_Screen.pdf
- Spinner, K.H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 291–307). Schneider Hohengehren.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6–16.
- Spinner, K.H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m*, 59 (3), 3–10.
- Staiger, M. (2008). Filmanalyse – Ein Kompendium. *Der Deutschunterricht*, 60 (3), 8–18.
- Wardetzky, K. (2013/2012). Erzählkunst. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.115>
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437315-001>
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. KoPäd.
- Zacharias, W. (2013/2012). Medien und Ästhetik. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/medien-aesthetik>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Massek, C. & Krause, J. (2023). Literar-ästhetisch und intermedial. Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbands „Harry Potter“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 196–207. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6643>

Online-Supplements:

- 1) Erklärvideo Seminarkonzept
- 2) Waldgeräusche am Tag und bei Nacht
- 3) Angaben zu den Medienausschnitten aus *Harry Potter und der Stein der Weisen*
- 4) Sachanalyse Ausschnitt aus: *Harry Potter und der Stein der Weisen*

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>