

Schiefele, Christoph

## Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht

2018, 31 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schiefele, Christoph: Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um

Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht. 2018, 31 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154330

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-154330>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht<sup>1</sup>**

## **Forms and possibilities of the use of digital media concerning story books in inclusive German lessons**

*Christoph Schiefele*

### Abstract

Der globale Prozess der Digitalisierung ist in unterschiedlichen Themenfeldern zu verfolgen und macht auch vor spezifischen Sach- und Fachgebieten wie z.B. Bilderbüchern keinen Halt. Zwar gibt es nach wie vor eine große und vielfältige Auswahl an klassischen Bilderbüchern in Papierform, doch aktuelle Statistiken über das Nutzungsverhalten sowie gegenwärtige Tendenzen und Trends des Bilderbuchmarktes belegen einen zunehmenden Anstieg digitaler Formen, Ergänzungen und Erweiterungen des ursprünglichen Mediums. Stellvertretend sind hierbei (enhanced) eBooks oder Bilderbuch-Apps aufzuführen, die über digitale Endgeräte genutzt werden können. Diese Entwicklungen dürfen aus deutschdidaktischer Perspektive nicht ignoriert werden, da das Bilderbuch inzwischen als unterrichtliches Medium in der Primarstufe verstärkte Anerkennung findet.

Auf der anderen Seite ist die Fachdidaktik Deutsch aktuell intensiv mit verschiedenen Themen rund um inklusiven Deutschunterricht beschäftigt. Darunter fallen beispielsweise theoretische Konzeptionalisierungen, fachdidaktische Implikationen und (deren) Diskussionen.

An der Schnittstelle dieser beiden gegenwärtigen Handlungsfelder setzt der vorliegende Beitrag an. Unter theoretischer Annäherung an ein themenspezifisch ausgerichtetes Verständnis von gemeinsamem Deutschunterricht werden Bilderbücher als geeignetes Medium zur Gestaltung inklusiven sprachlichen wie literarischen Lernens herausgearbeitet. Anschließend wird dieses grundlegende Potenzial auf aktuelle Formen digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher bezogen und schließlich mit praktischen Umsetzungsideen zum digitalen Medieneinsatz in gemeinsamen Lernsituationen exemplifiziert.

*As with many forms of traditional media, the global process of digitization doesn't stop at story books. Although there is still a large and diverse selection of classic story books in paper form, current statistics on usage patterns as well as current developments and trends in the picture book market are evidence for an increasing rise in digital forms, including, for example, (enhanced) ebooks or story book-apps, which can be used via digital devices. These developments should not be ignored from a German didactic point of view, as the story book is now gaining recognition as an important teaching medium at primary school level.*

*Moreover, German teaching methodology is currently working intensively on various topics related to inclusive German lessons. This includes, for example, theoretical conceptualizations, didactic implications and (their) discussions.*

*The present article starts at the interface of these two current fields of action. With a theoretical approach to a thematically oriented understanding of common German lessons, story books are developed as a valuable medium for the design of inclusive linguistic as well as literary learning. Subsequently, this basic potential is referred to current forms of digital expansions around story books and finally exemplified by practical implementation ideas for digital media use in common learning situations.*

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Publikation ist eine Zusammenführung der beiden Beiträge von Schiefele (2018a;b), die jeweiligen Originärversionen sind dort zu entnehmen.

## 1 Einleitung

Bilderbücher gehören aus deutschdidaktischer Perspektive inzwischen zu einem unverzichtbaren Medium des Unterrichts der Primarstufe. Auf ihrer Grundlage lassen sich sowohl literarische als auch sprachliche Lernsituationen in Lehrkontexte einbinden und fokussieren (vgl. u.a. Knopf & Abraham 2014). In Anlehnung daran stellt sich die Frage, ob dieses Potential auch auf inklusiven Deutschunterricht transferiert werden kann und ob Bilderbücher ein bedeutendes Medium der Unterrichtsgestaltung repräsentieren, in dem gemeinsame Lehr- und Lernkontexte umgesetzt werden können.

Beim näheren Blick auf Bilderbücher sowie aktuelle Entwicklungen des Bilderbuchmarktes und des gesellschaftlichen Bilderbuchnutzungsverhaltens (vgl. DIVSI 2015; Stiftung Lesen 2012) fällt auf, dass neben den klassischen Varianten in papiergedruckter Form immer mehr digitale Ergänzungen und Erweiterungen des ursprünglichen Mediums zu finden sind. Die verbreitetsten und bekanntesten Formate in diesem Bereich sind Bilderbuch-Apps, wobei diese mit Blick auf das breite Spektrum technischer Innovationen und neuentwickelter Medien nur einen kleinen Ausschnitt darstellen. Eine zeitgemäße Form schulischer Unterrichtspraxis sollte diese Entwicklungen berücksichtigen und nach Formen der schulischen Umsetzung und Kriterien der Anwendbarkeit überlegen. Für Bilderbuch-Apps liegen inzwischen erste didaktische Standortbestimmungen (z.B. Knopf 2018; Müller 2016) und Forschungsergebnisse (z.B. Ritter&Ritter 2016a; Miosga 2016) vor, für die übrigen digitalen Erweiterungen fehlen diese größtenteils.

Diesen Aspekt greift der vorliegende Beitrag auf und versucht, Chancen und Grenzen digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht aufzuzeigen. Beginnend mit notwendigen Begriffs- und Verständnisklärungen sowie einer themenspezifischen Kurzeinordnung der aktuellen Inklusionsdebatte wird das Potential klassischer Bilderbücher für inklusive Lehr- und Lernkontexte zusammengefasst und anschließend auf den aktuellen Markt digitaler Bilderbuchergänzungen transferiert. Unter Rückgriff auf mögliches Lehr-Lern-Potential sowie kritische Aspekte der Umsetzung werden Chancen und Grenzen digitaler Medien rund um Bilderbücher herausgearbeitet und abschließend anhand praktischer Beispiele unterrichtlicher Umsetzungsideen für gemeinsame Lernsituationen konkretisiert.

## **2 Zu inklusivem Deutschunterricht**

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von „inkluisivem Lernen“ basiert auf einem teilhabeorientierten Grundgedanken, der in den nachfolgenden Grundsatzausführungen als Basis der gesamten Publikation erläutert werden soll.

### **2.1 Zu Begriffsklärungen und Standortbestimmungen**

Obwohl die wissenschaftliche, bildungspolitische und auch schulpraktische Thematisierung des Begriffes „Inklusion“ nach wie vor allgegenwärtig ist, beinhaltet der Begriff kein einheitliches Verständnis. Hinz (2013, o.S.) problematisiert diesen Aspekt und attestiert der Inklusionsdebatte einen „Weg von der kompletten Unkenntnis zu immer stärkerer Unkenntlichkeit“. Auch Albers (2017, S.125f) konstatiert diese nach wie vor fehlende, allgemeingültige Inhaltsdefinition sowohl für den nationalen als auch internationalen Status quo. Ohne diese Problematik lösen zu können, möchte der vorliegende Beitrag exemplarische Impulse einer inklusiven Unterrichtspraxis liefern, die auf einem Begriffsverständnis in Anlehnung an Naugk et al. (2016, S.20ff) basiert. Laut ihrer Definition umfasst inklusive Bildung „im schulischen Kontext verortete Bildungsprozesse, die der Vorstellung der prinzipiellen Teilhabe aller Kinder am gemeinsamen Schulwesen und der Individualität allen Lernens verpflichtet sind“ (ebd. S.22). Dieser partizipatorische Kerngedanke (vgl. Schwab 2016, S.128), der aus ICF-Perspektive (vgl. WHO 2001) für alle gesellschaftlichen Lebensbereiche postuliert wird, bezieht sich in unterrichtlichen Kontexten auf die gleichberechtigte Teilhabe an allen Lernbereichen und kann im Rahmen dieses Verständnisses auch auf inklusiven Deutschunterricht übertragen werden.

### **2.2 Zu Perspektiven inklusiven Deutschunterrichts**

Ein entsprechend auf Partizipation angelegtes Lehr-Lernangebot versteht sich nicht als willkürlich im Sinne eines *all inclusiv – alles passt* Vorgehens, sondern erfährt seine Legitimation und Berechtigung durch eine bewusst zielgerichtete und -orientierte Vorgehensweise. Die dabei wegweisende, übergeordnete Zielleitlinie besteht daraus, „allen Kindern – ihren spezifischen Lern- und Unterstützungsbedürfnissen gemäß – eine bestmögliche Entwicklung und individuelle Förderung [zu] ermöglichen“ (Hennies&Ritter 2014, S.10). Dieses allgemein formulierte Generalziel lässt den teilhabeorientierten Aspekt der Individualisierung erkennen, der sich in den einzelnen Lernbereichen des inklusiven Deutschunterrichts widerspiegeln muss. Bartnitzky (2014, S.35) benennt als zwei Bedingungsvariablen dieses

Bildungsverständnisses die notwendige Existenz „eigenaktiver“ wie „interaktiver“ Lernformen, um so Lernen entsprechend der individuellen Voraussetzungen des Einzelnen zugleich im gemeinschaftlichen Kontext zu ermöglichen. Dieser inhaltlich gleichermaßen berechtigte wie nachvollziehbare Ansatz wirft zugleich ein Kernproblem der daran anknüpfenden Umsetzungspraxis auf: als Maßstab eines zielorientierten Grundschuldeutschunterrichts gelten nach wie vor Bildungsstandards, z.B. die bundesweiten Bildungsstandards der KMK (2005), oder normorientierte Kompetenzen, z.B. im Rahmen von Vergleichsstudien erkennbar, die aufgrund ihrer homogenisierten Anlage nur schwer mit individuellen Lernwegen kompatibel sind (vgl. Osburg 2015, S.125). Diese vermeintliche Dialektik zwischen Generalisierung und Individualisierung von Kompetenzen weisen Ritter&Hennies (2014, S.11ff) auf weitere Spannungsfelder wie beispielsweise die Einlösung des Anspruchs zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit von Lernsettings aus. Derartige strukturelle wie konzeptionelle Herausforderungen (vgl. dazu auch kritisch z.B. Ahrbeck 2016) dürfen nicht ignoriert werden und erfordern eine Berücksichtigung. Lösungsansätze bietet u.a. ein erweitertes Kompetenzverständnis, das in den einzelnen Lernbereichen des Deutschunterrichts z.B. mit einem erweiterten Lese- (vgl. Hublow&Wohlgehage 1978), Schreib- (vgl. Günthner 2013) oder Textbegriff (vgl. Thamm 1995) aufgegriffen werden kann. Obwohl diese Ausweitung aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht einheitlich positiv bewertet wird (z.B. Dönges 2007, Ratz 2013), bietet sie vielfältige Möglichkeiten, individuelle Lern(fort)schritte losgelöst von Normreferenzen im Sinne von Bildungsstandards anzulegen. Zielführend sind hierbei eben nicht die aus einer Homogenisierung formulierten, normorientierten Ansprüche, sondern die individuell unterschiedlichen Kompetenzerweiterungen in der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski 2002).

### Differenzierung als Eckpfeiler

Unerlässliche Maßnahme, um dies zu erreichen, stellt die Differenzierung von Lehr- und Lernkontexten dar. Für den zeitgemäßen Deutschunterricht bedeutet dies keine direkte Innovation, da differenzierende Lern- und Arbeitsformen zu einem seiner selbstverständlichen Konstitutiva zählen. Aus Perspektive eines inklusiven Deutschunterrichts allerdings erfordert es ein *differenzierteres Verständnis von Differenzierung*: dabei muss sie

„nicht zwingend das (sichtbare oder unsichtbare) Einteilen von Schülerinnen und Schülern in Gruppen bedeuten. Vielmehr bezweckt sie, Lehr- Lernsituationen so zu modellieren und zu realisieren, dass sie auf alle Lernenden in der jeweiligen Lerngruppe abgestimmt sind. Sie kann zielgleich und zieldifferent erfolgen.“ (von Brand&Pompe 2015, 31f)

Daraus soll schlussgefolgert werden, dass individuelle Differenzierungsaspekte verantwortlich für unterrichtliche Planungs- und Handlungsschritte sind. Darin inkludiert sind individualisierte Umsetzungsmaßnahmen, die im Sinne von Markowitz (2012, S.151) durch eine „verantwortungsbewusste Balance sozial-inklusive und individuell-exklusive Lernsituationen im Gemeinsamen Unterricht“ charakterisiert sind. Situativ praktizierte exklusiv-individuelle Lernsituationen gehören somit ebenso zu inklusivem Unterricht wie kooperative Formen (vgl. Markowitz&Reich 2016, S.345). Entscheidend ist, dass niemand strukturell exkludiert wird und ein grundlegendes Verständnis gemeinsamer Bildungsformen angewandt wird. Aus dieser Sichtweise rückt mit Blick auf den differenzierenden Gedanken der Individualisierung sowie die erforderliche Kompetenzorientierung die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen ins Zentrum. Aufgefangen werden kann dieser Aspekt in einer förderdiagnostischen Vorgehensweise, in der fundierte Kenntnisse über Fähigkeiten und Schwierigkeiten der einzelnen Lernenden als Ausgangspunkt für individualisierten Deutschunterricht gelten (vgl. Siekmann 2017). Ein derart angelegtes Lernsetting wahrt die Ansprüche der Individualisierung unter flexibler Handhabung von eigen- wie interaktiven Lernformen und gibt das Grundgerüst für deutschdidaktische Konzepte und Konzeptionen vor.

### 2.3 Fachdidaktische Annäherungen

Die Debatte um die Konzeptionalisierung und Implementierung einer inklusiven Deutschdidaktik wurde in den letzten Jahren sowohl postuliert als auch forciert<sup>2</sup>. Infolge dieser Bestrebungen haben sich unterschiedliche Strömungen, Sichtweisen und Positionen ausgebildet, die den Status quo different einordnen und eine Systematisierung erschweren: Olsen (2016, S.61) beispielsweise merkt an, dass die „Wissenschaft den tatsächlich geschaffenen Tatsächlichkeiten ‚hinterherlaufen‘ muss“, obwohl eigentlich alles konzeptionell Notwendige vorhanden sei (ebd. S.81). Bartnitzky (2014, S.45) betont, dass die inklusive Deutschdidaktik im Gegensatz zu strukturellen Aspekten nicht zu den „Baustellen“ der aktuellen Debatte zähle. Markowitz&Reich (2016, S.340) konstatieren unter Rückgriff auf prominente Ausführungen einer allgemeinen inklusiven Didaktik (z.B. Feusers Theorie des Lernens oder Wockens Theorie der gemeinsamen Lernsituationen), dass die theoretische Fundierung zwar vorhanden, aber nicht auf fachdidaktischer Ebene ausgearbeitet seien. Becker-Mrotzek (2016, S.50f) konkretisiert unter Verweis auf Spannungsfelder wie das Verhältnis zwischen Außen- und Binnendifferenzierung oder die Frage nach dem Stellenwert fachspezifischer Kompetenzen, dass diese Aspekte bereits in der Praxis bearbeitet werden, aber aufgrund mangelnder Existenz

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu u.a. Frickel, D.& Kagelmann, A (2016); Lang, P. & Pompe, A. (2016); Naugk et a. (2016); Hennies, J. & Ritter, M. (2014)

von empirischen Studien oder theoretischen Konzepten ohne wissenschaftliches Rückgrat praktiziert werden. Auch Naugk et al. (2016, S.49) teilen diese Sichtweise und bemängeln, dass bislang keine umfassende Konzeption des inklusiven Deutschunterrichts vorliege und ordnen die vorhandenen Ansätze als bisweilen widersprüchlich mit fachspezifischen Anforderungen ein. Als Reaktion auf dieses Desiderat, präsentieren sie ein theoretisches Strukturmodell, das sie unter breiter Berücksichtigung verschiedener Inklusionsansätze (z.B. das Konzept des Kerns der Sache nach Seitz (2006) oder den Bielefelder Ansatz inklusiver Didaktik nach Kullmann et al. (2014)) als Rahmen für fachdidaktische Überlegungen inklusiven Deutschunterrichts andenken:

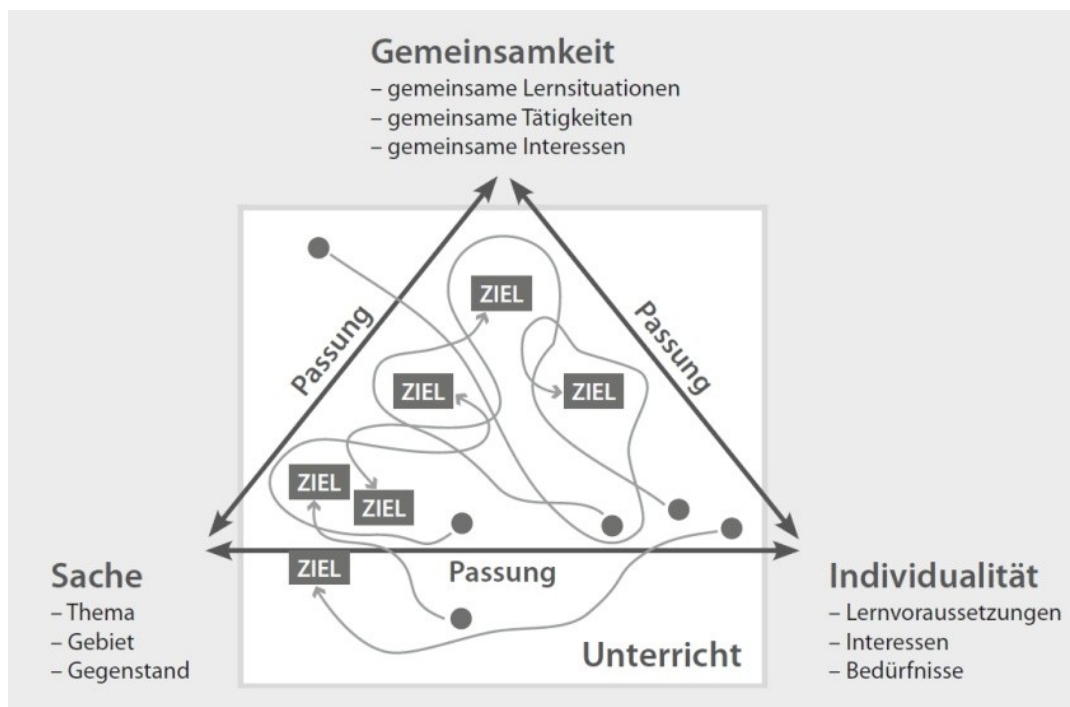


Abb. 1: Modell fachdidaktischer Überlegungen nach Naugk et al. (2016, S.50)

Die drei Eckpfeiler *Gemeinsamkeit*, *Sache* und *Individualität* repräsentieren die zentralen Bezugskomponenten dieses Modells, die im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse berücksichtigt werden müssen. Auf Basis ihrer größtmöglichen Passung sowie dem Grundverständnis einer individualisierten Zielorientierung mit unterschiedlichen Lernwegen „gilt es bisherige Modelle von Kompetenzen wie auch tradierte Begriffe der Deutschdidaktik wie *Text*, *Schreiben* und *Lesen* [...] zu prüfen und ggf. weiterzuentwickeln“ (ebd. S.53). Die Autorinnen und Autoren beanspruchen mit dieser auf den ersten Blick wenig deutschspezifischen Didaktisierung keine Patentlösung geschaffen zu haben, sondern versuchen durch drei Kernbereiche eines inklusiven Unterrichts und deren gegenseitige Beziehung zueinander unterrichtliche Anknüpfungspunkte herauszuarbeiten. Die Stärke dieses Konzeptes liegt in dem ihm übergeordneten Verständnis der

„gemeinsamen Sache[, die...] durch eine gemeinsame Erfahrung als Ausgangspunkt von Lernprozessen (z.B. Ansehen eines Bilderbuches), durch gemeinsame Tätigkeiten (z.B. Textschreiben, als gemeinsamer Zugang zu einem Gegenstand (**Kern der Sache**), als Prozess hinter den Dingen (**Gemeinsamer Gegenstand**) oder durch gemeinsame Lernsituationen“ (ebd. S.52)

hergestellt werden kann. Diese Rahmung wird dem partizipatorischen Postulat inklusiver Bildung gerecht und lässt gleichzeitig den notwendigen Handlungsspielraum, um individuelle Kompetenzaspekte in dafür geeigneten Lernsettings zu forcieren.

Im vorliegenden Beitrag findet diese *gemeinsame Sache* ihren Ursprung im Medium Bilderbuch und knüpft anhand spezifischer Kompetenzbereiche am Primat der Zielorientierung an. Dazu wird dieses Medium im anschließenden Kapitel in Kontexte inklusiven Deutschunterrichts eingeordnet.

### 3 Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht

Das Bilderbuch als vielschichtiges Medium der Kinder- und Jugendliteratur<sup>3</sup> hat aus narrativer, ästhetischer und gestalterischer Perspektive vor allem in der jüngeren Vergangenheit eine beachtliche Entwicklung erfahren (vgl. Kurwinkel 2017, S.13). In seinem Kern besteht es aus einer „Text-Bild-Symbiose“ (vgl. Abraham&Sowa 2012), die aufgrund ihrer vielfältigen Gestaltungsformen ungleich schwierig zu systematisieren und zu kategorisieren ist<sup>4</sup>. „In der Regel bestimmt der (meist kurze) Text die Handlung, während das (meist seitenfüllende) Bild Stimmungen setzt, Figuren charakterisiert, Handlungsräume konkretisiert und die Handlung vertieft oder erweitert“ (Thiele 2010, S.217). Neben dieser häufig vorzufindenden Form gibt es auch abweichende Varianten, in denen z.B. wenig oder gar keine Texte enthalten sind (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S.239).

Der stetig wachsende Markt kommerzieller Bilderbücher zeugt von der Popularität dieses Mediums, dessen Bedeutung für Bildungsprozesse unterschiedlicher Bildungsstufen in den letzten Jahren verstärkt erforscht wurde<sup>5</sup> und sich nach wie vor im Blick der Wissenschaft befindet (z.B. Scherer&Volz 2016). Für die Primarstufe liegt inzwischen ein beachtliches Fundament an Unterrichtskonzepten und –ideen vor, das das Potential sprachlich-literarischen Lernens durch und mit Hilfe von Bilderbüchern aufgreift und aufbereitet (z.B. Hering 2016; Knopf&Abraham 2014). Wie in der Bilderbuchforschung ausgiebig dokumentiert (vgl. Kurwinkel 2017;

---

<sup>3</sup> obwohl es inzwischen auch „Erwachsenenbilderbücher“ gibt (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S. 239)

<sup>4</sup> Der Versuch der Systematisierung von Bilderbüchern kann an dieser Stelle nicht geleistet werden und kann bspw. bei Thiele (2003) oder Ritter (2014) ausführlich nachgelesen werden.

<sup>5</sup> z.B. für frühkindliche Bildungsprozesse Albers (2017)



Preußner 2015), sind Bilderbücher, bedingt durch ihre gattungsspezifischen sowie charakteristischen Eigenschaften (vgl. ausführlich dazu bspw. Ritter 2014 oder Thiele 2003), prädestiniert für vielfältige sowie unterschiedliche Lehr- und Lernzugänge. Unter Verweis auf diese wissenschaftliche Erkenntnislage soll die spezielle Eignung von Bilderbüchern für Bildungsprozesse an dieser Stelle sowie für den weiteren Verlauf dieses Beitrages als gegeben erachtet und nicht weiter expliziert werden.

### **3.1 Zur Bedeutung für inklusive Lehr- und Lernkontexte**

In Anlehnung an diese wissenschaftliche und pädagogische Legitimation von Bilderbüchern für unterrichtliche Inhalte der Primarstufe muss die Frage des Transfers dieser Aspekte auf inklusive Bildungskontexte aufgeworfen werden. Eine konzeptionelle Kompatibilität dieses Mediums für gemeinsame Lernprozesse ist ausschlaggebend für die diesbezügliche Eignung von Bilderbüchern. Daher sollen im Folgenden ausgewählte Potentiale und Chancen von Bilderbüchern mit Blick auf deren Anwendbarkeit in inklusiven Settings dargestellt werden. Die dabei abgeleiteten Kriterien sollen aber nicht im Sinne einer zweckgebundenen Instrumentalisierung von Bilderbüchern für unterrichtliche Zwecke missverstanden werden, da dies den vielfältigen Dimensionen dieses Mediums nicht gerecht werden würde, sondern sie auf ihre Tauglichkeit als gemeinsamer Ausgangspunkt im Sinne eines partizipatorischen Lernsettings einordnen.

Aus fachdidaktischer Perspektive initiieren Bilderbücher ästhetische Lernprozesse, die durch den aufforderungsvollen Interaktionscharakter sowie die subjektive Rezeption der offerierten Bilder „Grunderfahrungen wie Farb-, Form-, Schrift- und Materialgefühl“ (vgl. Thiele 2003, S.180) ermöglichen. In Bezug auf inklusive Lernsettings entspricht dieser Aspekt den konzeptionellen Anforderungen gemeinsamer Bildung, da er jedem Subjekt, unabhängig der individuellen Voraussetzungen, zugänglich ist und somit subjektive Lernprozesse, von einem gemeinsamen Gegenstand ausgehend, initiiert. Damit entsprechen Bilderbücher aufgrund ihrer vielschichtigen Ästhetik einem Postulat literarischen Lernens, das Olsen (2016, S.80) als zentral für inklusive Lernkontexte formuliert, nämlich „dass Literatur [...] als *Kunst* wahrgenommen wird“.

In gleichem Maße bietet dieses kollektive Ausgangsmedium die Chance, interaktives wie eigenaktives Lernen (s. Kap.2.2) zu integrieren und zu kombinieren. Durch die bewusste Rezeptionsgestaltung im Sinne des dialogischen Bilderbuchlesens (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S.250; Albers 2015, S.69ff) verteilen sich Aktivitätsparts in einem ausgewogenen und förderlichen Maße zwischen Selbstbetätigung und

wechselseitigem Handeln der Lernenden. Aber auch im Rahmen der literarisch-ästhetischen Auseinandersetzungsprozesse mit dem Bilderbuch lassen sich beide Lernformen einbinden: Während beispielsweise eine eigenaktive Unterrichtsaufgabe im Bereich des literarischen Lernens in Anlehnung an Spinner (2006) daraus bestehen könnte, die eigene Lieblingsseite eines Buches auszuwählen, ermöglicht der daran anschließende Austausch über diese Seiten im Sinne eines literarischen Unterrichtsgesprächs (vgl. Hochstadt et al. 2015, S.169ff) ein interaktives bzw. kooperatives Lernsetting: Die polyvalenten Beiträge und Interpretationen jedes Lernenden existieren dabei als subjektive „Deutungsvarianten [,die] neben anderen gleichberechtigt stehen können“ (Nauwk et al., S.165) und eine strukturelle Partizipation Aller ermöglichen.

Dieser angesprochene kooperative Gedanke im Sinne von Austausch- und Aushandlungsprozessen kann mit Hilfe von Bilderbüchern gezielt weitergeführt werden. Bedingt durch den inzwischen riesigen Markt verfügbarer Bilderbücher zu unterschiedlichen Themen- wie Interessensgebieten steht eine große Auswahl an Medien zur Verfügung (vgl. Ritter 2014, S.113ff), anhand derer eine Abstimmung des gewählten Buches auf die Ausgangslage der Lernenden stattfinden kann. Unter Beachtung zielführender Auswahlkriterien (s. Kap. 3.2) wird damit eine Passung der Bildungsprozesse angestrebt, die dem Passungspostulat des Strukturmodells aus Kap. 2 entspricht und in diesem Sinne den Grundstock gemeinsamer Lernsituationen bildet.

Ein nicht zu vergessendes Potential liegt außerdem in der möglichen Einbindung von Inhalten interkulturellen Lernens (z.B. Hodaie 2014; Nauwerck 2014) und mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten (z.B. Vach 2015; Eder 2009), die einem weit gefassten Inklusionsbegriff gerecht werden und ihn nicht nur auf „Behinderung“ reduzieren (vgl. Hedderich et al. 2016, S.387ff).

Schließlich bieten Bilderbücher aus kompetenzorientierter Perspektive vielfältige Anknüpfungspunkte für deutschspezifische Lernfelder (vgl. Becker 2014) sowie die gezielte Sprachförderung einzelner linguistischer Ebenen (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S.257ff). Während Thiele (2003) und Ritter (2014) als Resümee ihrer Untersuchungen der unterrichtlichen Bilderbuchverwendung festhalten, dass Bilderbücher praktisch „vorwiegend zur Leseförderung und zur Lesemotivation eingesetzt“ (Ritter 2014, S.129) werden, betont Kurwinkel (2017, S.180) die Funktion von Bilderbüchern als „Brückenliteratur“ zur Erarbeitung von sprachlich-literarischen Kompetenzen. Bücher fungieren dabei als „Impulsgeber“ (Thiele 2003, S.176) zur Initiierung von Anschlusskommunikation und –aktivitäten (vgl. Kranz 2014), in die sich differenziert aufbereitete, sprachlich-literarische Lernbereiche eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts inkludieren lassen. Nicht zuletzt die ausführlichen deutschkompetenzorientierten Praxis- wie Theoriebeispiele in den

beiden Sammelbänden von Abraham&Knopf (2014) sind Zeuge dieser Symbiose von Bilderbüchern und zielgerichtetem Deutschunterricht.

Diese dargestellten Zusammenhänge sind mit Blick auf inklusiven Deutschunterricht und das ihm zugrundeliegende, in Kap. 2 skizzierte Model dahingehend von zentraler Bedeutung, dass auf Basis der gemeinsamen Sache bei gleichzeitiger gemeinsamer Bildung dem Individualitätspostulat der Lernenden entsprochen werden kann. Entscheidende Komponenten sind hierbei differenzierte und individualisierte Zielperspektiven, die sich an deutschspezifischen, sprachlich-literarischen Kompetenzen ausrichten und methodisch-didaktisch flexibel inszeniert werden können.

### 3.2 Zu Implikationen des unterrichtlichen Einsatzes

Um das dargestellte Potential von Bilderbüchern im inklusiven Deutschunterricht ausschöpfen zu können, bedarf es der Berücksichtigung spezifischer Umsetzungsaspekte. Hierzu lassen sich im Sinne einer thematischen Metapher (s. Abb. 2) zwei zentrale *Seiten* der Unterrichtskonstitution charakterisieren:



Abb. 2: zwei zentrale *Seiten* der Inszenierung von Bilderbuchrezeption im inklusiven Deutschunterricht<sup>6</sup>

zum einen sinnhafte Kriterien zur Auswahl der unterrichtlich thematisierten Bilderbücher, zum anderen die während der Rezeption angewandten spezifischen Gestaltungsmaßnahmen. Diese beiden Aspekte hängen, in der Sprache des obig skizzierten, bild(erbuch)haften Vergleichs analog wie zwei Buchseiten einer fortlaufenden Struktur, in dem Maße zusammen, dass beide Komponenten in Verbindung mit dem jeweils anderen ihre volle Wirkung entfalten können. Die Schnittmenge beider Bereiche, metaphorisch in Form des Buchfalzes ersichtlich, ist ebenfalls gegeben und zeugt davon, dass einzelne Interventionen auf beiden Seiten bzw. deren Randbereichen wiederzufinden sind.

<sup>6</sup>

Auf der Seite der Auswahlkriterien müssen bekannte und bewährte Formen der Bilderbuchanalyse (z.B. Staiger 2014; Riehemann 2006) derart angewandt werden, dass sie den Ansprüchen inklusiven Lernens standhalten können. Dabei bietet es sich an, die charakteristischen Kategorien wie Inhalt, Form und sprachliche Aufbereitung (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S.246) auf ihren Herausforderungsgehalt hin zu prüfen (Naugk et al. S.164ff). Im Konkreten können dies Aspekte des Staunens, der Verfremdung oder der Irritation sein (vgl. ebd. S.167), sowie enthaltene Brüche, Widersprüche oder Gegensätze jeglicher Art. Als Beispiele solcher Bilderbücher können *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (Regnaud&Bravo 2009) oder *Schnipselgestrüpp* (Duda&Frieze 2010) aufgeführt werden. Das Potential dieser herausfordernden Bilderbücher liegt vor allem in der ihnen innewohnenden Polyvalenz (s. Kap. 3.1), die in inklusiven Lernsettings das Postulat nach Passung abdeckt: Die vielschichtigen, unplanbaren Deutungsmöglichkeiten jedes Einzelnen greifen die Existenz von Heterogenität in ihrem Ursprung auf und lassen ihnen freien Lauf. Diese Passung im Sinne eines kompatiblen Lerngegenstandes für gemeinsame Bildungsprozesse birgt zusätzliches Potential, indem die Breite der individuellen, subjektiven Bedeutsamkeiten eines solchen Bilderbuchs unisono breite Anschluss- und Anknüpfungsmöglichkeiten für kompetenzorientiertes Weiterarbeiten (s. Kap. 3.1) ermöglicht. Je breiter die Inhalte der Buchgrundlage ausgelegt und transferiert werden können, desto umfassender können differenzierte Nachfolgaufgaben dazu konzipiert werden und erfüllen damit eine der Basisforderungen kompetenzorientierten Unterrichts. Für Lehrende bedeutet dieser Aspekt gleichzeitig eine Entlastung bei der Buchauswahl, da die Selektion nicht mehr nur an die Prüfung der Fokussierung eines einzelnen isolierten, inhaltlichen Schwerpunktthemas gebunden bleiben muss, sondern die (vergebliche) Suche nach einem möglichst kleinen, gemeinsamen Nenner zugunsten des Aspekts der Potentiale verschiedenen Lesarten entfallen kann.

Auf der Seite der Gestaltungsmaßnahmen sind zuerst didaktisch-methodische Formen der Rezeption aufzuführen, die den Lernenden ein Eintauchen in das Bilderbuch gewähren. Dazu zählen bewusst kommunikativ inszenierte, gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten Aller, beispielsweise im Sinne der dialogischen Bilderbuchbetrachtung (s. Kap. 3.1) oder des Vorlesegesprächs (vgl. Merklinger 2015), welche der gezielten Initiierung literarisch-ästhetischer Lernprozesse dienen. Ergänzend können hierbei spezifische Interventionsformen der Lehrkraft eingesetzt werden, die auf Seiten der Lernenden einen assistierenden, aber ungesteuerten Zugang sicherstellen, der zur Wahrung des Individualitätsanspruches nötig ist, wie beispielsweise die systematische Explizierung:

„Eine den Schülerinnen und Schülern einerseits und dem Gegenstand andererseits angemessene Explizierung sollte demnach Fokussierungen vorbereiten, innerhalb derer Entdeckungen auf Bild- und/oder Textebene gemacht werden können, die zu erweiterter Selbsterkenntnis führen“ (Kudlowski 2016, S.306).

Im Hinblick auf die Umsetzung kompetenzorientierter oder individueller Sprachförderziele existieren spezifische Formen und Lehrtechniken der Unterrichtsgestaltung und Sprachanalyse (vgl. Schönauer-Schneider 2012, S.257), deren Anwendung z.B. sprachliche Routinen aufgreifen und auf Seiten der Lernenden festigen.

Getragen wird diese Vorgehensweise durch die Bereitstellung von ausreichend Zeit und Raum sowie multimodalen Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Medium, die auch zur Entfaltung ästhetischer Lernprozesse notwendig sind (vgl. Kruse 2016, 5). Der inklusive Gehalt von Bilderbuchrezeptionen im Sinne von Teilhabeaspekten kommt dabei vor allem in zugehörigen gemeinsamen Gesprächen und Austauschprozessen zur Geltung. Folglich sollten unter Wahrung des Partizipationsgedankens Formen gefunden werden, die sicherstellen, dass alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen an diesen Interaktionsprozessen teilhaben können. Impulse hierzu, beispielsweise zur Einbindung und Umsetzung bei Lernenden mit verbalsprachlichen Schwierigkeiten, liefern Formen der Kommunikations- und Interaktionsgestaltung unter partizipatorischer Perspektive (z.B. Mälzer 2015; Hömberg 2014) oder spezifische Maßnahmen im Sinne didaktischer Aspekte des Förderschwerpunktes Sprache (z.B. Reber&Schönauer-Schneider 2017; 2014). Die Konversationen sollten dabei auf eine Vorgehensweise zurückgreifen, die „unterschiedliche ästhetische Aspekte der Bilderbuchgestaltung [und –betrachtung] mit ins Spiel bringt, ohne allzu schnell auf thematische oder inhaltliche Aspekte der Geschichte zu verengen“ (Naugk et al., S.169). Derartige Austauschprozesse, die von der Lehrkraft bewusst moderiert statt strukturiert bzw. gesteuert werden (ebd. S.171), ermöglichen fruchtbare Begegnungen mit den Sichtweisen, Ideen und Individualitäten der anderen Lernenden. Unabhängig davon, ob diese schlussendlich übernommen, verworfen oder zum persönlichen Inspirationsanstoß werden, initiieren und realisieren sie kooperatives Lernen auf Grundlage von Individualisierung. Die individuell entwickelten Gedanken werden damit zum Gegenstand dieser Lernphase. Aus diesem Grund fungieren Bilderbücher sowie der zugehörige, gemeinsame Austausch auf Grundlage dieses Mediums, egal ob über sprachliche, literarisch-ästhetische, problemorientierte oder subjektiv relevante Aspekte, erstens als Ausgangspunkt, zweitens als wiederkehrendes Element gemeinsamen Unterrichts und somit drittens als vereinende Komponente inklusiven Lernens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Bilderbüchern nicht zuletzt aufgrund ihrer kooperativen, partizipatorischen, individualisierten und kompetenzintegrierenden Möglichkeiten ein geeignetes Gestaltungselement inklusiven Deutschunterrichts repräsentiert. Da dieses Medium im Zuge der zunehmend globalen Digitalisierung der letzten Jahre multimodale Erweiterungen in digitalen Formen erfahren hat sowie aktuell erfährt, sollen digitale Varianten Gegenstand des nächsten Kapitels sein, um anschließend Möglichkeiten und Grenzen dieser für einen zeitgemäßen, inklusiven Deutschunterricht einzuordnen.

#### 4 Digitale Erweiterungen rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht

Auf der Basis eines Verständnisses von digitalen Medien als „zeichenfähige Kommunikationsinstrumente“ (Frederking&Albrecht 2016, S.11) in digitaler Form soll der Blick nachfolgend im Sinne einer engeren Begriffsauslegung vor allem auf elektronische Kommunikations- und Interaktionsmedien gerichtet werden (vgl. ebd. S.10f). Dieses Verständnis wird dem kommunikativ-interaktiven Kerngedanken des Bilderbuchs gerecht und bietet damit direkte Anknüpfungsmöglichkeiten für den Ansatz dieses Beitrages. Während die meisten wissenschaftlichen und fachdidaktischen Publikationen im Kontext von Bilderbüchern (z.B. Knopf 2018; Ritter&Ritter 2016b etc.) hierzu vor allem Medien *in digitaler Form* wie Bilderbuch-Apps oder (enhanced) E-Books (s.u.) thematisieren, soll der Blick hier auf digitale Erweiterungen *rund um Bilderbücher* ausgedehnt werden.

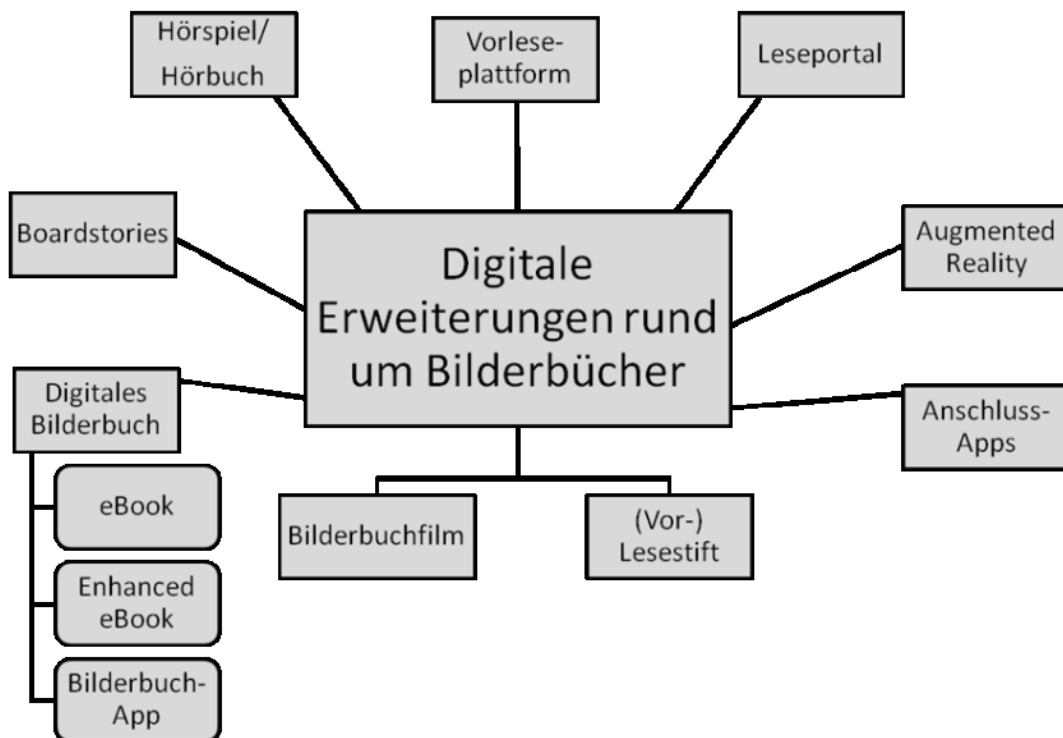


Abb. 3: Digitale Erweiterungen rund um Bilderbücher

Darunter werden Medien gefasst, die sich in ihrem Inhalt und/oder ihrer Anwendung auf Bilderbücher beziehen und damit das originäre Bilderbuch auf unterschiedliche Weise erweitern. Während Kurwinkel mit Blick auf inzwischen verfügbare Adaptionen, unter Verweis auf Thieles (2003, S.203) Darstellungen der Entgrenzung des Ursprungsmediums, von „medialen Entgrenzungen des Bilderbuchs“ (Kurwinkel 2017, S.35) spricht und darunter z.B. auch Theaterstücke fasst, sind im hier dargestellten Überblick Medien inkludiert, die sich um das Ausgangsmedium Bilderbuch einordnen lassen sowie gleichzeitig dessen Inhalt produktiv oder rezeptiv erweitert nutzbar machen. Dieses zirkuläre Verständnis beinhaltet folglich sowohl digitale Medien (z.B. Bilderbuchfilme) als auch nondigitale Medien, die digital nutzbar sind (z.B. Vorlesestifte, vgl. Kap. 4.1).

#### **4.1 Zum breiten Spektrum existierender digitaler Erweiterungen: ein Grobüberblick**

Einen bedeutenden Prozentsatz der verfügbaren Medien nehmen *digitale Bilderbücher* ein, welche in drei Großkategorien unterteilt werden können (vgl. Abb.3): Bei klassischen *eBooks* handelt es sich meist um eine „elektronische Umsetzung von Print-Bilderbüchern“ (Fahrer 2014, S.119), die sich von den gedruckten Originalen minimal bis gar nicht unterscheiden. Ergänzend dazu beinhalten *Enhanced eBooks* zusätzlich multimodale Anreicherungen (z.B. die fakultative Vorlesefunktion oder begrenzte Interaktionselemente wie Minianimationen auf vereinzelt Seiten). *Bilderbuch-Apps* hingegen sind digitalisierte Bild-Text-Erzählungen (vgl. Ritter 2013, S.4) in Form von Anwendungsprogrammen für mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tablets und bieten vielfältig interaktivere „Features wie Vorlesefunktion, Aufnahmefunktion, Spiele, Animationen“ (Fahrer 2014, S.119) etc., die über den Touchscreen bedient werden. Zusätzlich können die Apps in Abhängigkeit ihrer multimedialen Inhalte schwerpunktmäßig als filmische Bildergeschichte, Spiele-App oder Lernspiel ausgerichtet sein (ebd.). In Abgrenzung dazu existieren auch Apps, die der generellen oder weiterführenden Arbeit rund um Bilderbücher dienen, inhaltlich aber selbst keines davon thematisieren. Beispiele hierfür sind die *Our Story*© - oder die *Book Creator*©-App, die entweder zur Erstellung eigener oder Veränderung bzw. eigenaktiven, multimedialen Aufbereitung bereits bestehender Bilderbücher genutzt werden können (vgl. Kucirkova 2014, S.92ff).

Wiederrum direkten Bezug zu existierenden Bilderbuchgeschichten weisen *Bilderbuchfilme* (z.B. *Der kleine Rabe Socke: Alles meins!* (Moost&Rudolph 2011)) auf, deren Vorlage zur adaptierten Umsetzung Inhalte aus gedruckten Bilderbüchern

sind<sup>7</sup> (vgl. Kurwinkel 2017, S.35ff). Die meisten dieser Verfilmungen sind in Anlehnung an wahrnehmungsspezifische Voraussetzungen von Kindern durch Elemente wie langsame Schnittsequenzen und kindgerechte Illustrationen charakterisiert. Neben Videoportalen (z.B. *YouTube*©), Bilderbuchkanälen (z.B. *pikcha.tv*©) oder Verlagswebseiten können diese Verfilmungen auch häufig als Bonusmaterial über die zugehörigen Printversionen bezogen werden.

Vergleichbar mit filmischen Adaptionen übermitteln *Hörspiele* und *Hörbücher* bilderbuchbasierte Inhalte, jedoch auf rein auditiver Ebene. Während bei klassischen *Hörbüchern* die Geschichte von einer einzigen Person wiedergegeben wird, sind Hörspiele durch zusätzliche Soundeffekte oder wechselnde Sprecherrollen gekennzeichnet. Bei beiden Varianten gibt es unterschiedliche Versionen, die darin differieren, wie eng die Bilderbuchgrundlage wiedergegeben wird. Dieses Spektrum reicht von 1:1-Aufnahmen bis hin zu offen ausgelegten Anlehnungen an das Original.

Eine weitere Form der Adaption von printbasierten Bilderbüchern repräsentieren digital aufbereitete *Boardstories*,

„die für den Einsatz im Unterricht bzw. zur kollaborativen Arbeit in Gruppen aufbereitet und mittels spezieller moderner Technologien wie interaktiver Whiteboards (die moderne Fortführung der klassischen Schultafel) oder Beamer eingesetzt werden.“ (Onilo.de, o.J.)

Dabei werden die Geschichten von Original-Bilderbüchern (z.B. *Die Olchis*) werden visualisiert und können optional mit Audioelementen und Text präsentiert werden. Im Rahmen von wählbaren Features (z.B. Vorlesefunktion mit individuell einstellbarem Lesetempo; flexible Textpräsentation etc.) und inhaltlichen Aufbereitungsfunktionen können die vorbereiteten Boardstories sowie die integrierten Unterrichtsaufgaben (z.B. Hypothesenaufgaben über den möglichen Fortgang der Geschichte) individualisiert und modifiziert werden (vgl. ebd).

Zusätzliche Ergänzungsvarianten zu Bilderbüchern, die meist auf Webseitenebene angelegt sind, lassen sich grob in *Vorleseplattformen* und *Leseportale* unterteilen: *Vorleseplattformen* bieten Kindern und Erwachsenen eine über die Internetseite abspielbare Bilderbuchlektüre. Auf *LivingKidsBooks.com*© bspw. können Vorlesefilme abgespielt werden, die nach Angaben der Betreiber „ohne hektische Animationen oder Soundeffekte aus[kommen]. In den Buchfilmen [...werden] echte Kinderbücher und die Hände, die die Seiten umblättern,[gezeigt,] um möglichst nah am realen Vorleseerlebnis zu bleiben.“<sup>8</sup> Mit *amira-pisakids.de*© existiert eine Vorleseplattform, die exklusiv mehrsprachige Bilderbuchlesungen anbietet:

---

<sup>7</sup> Die Verbindung von Film und Kinderbücher kann medienanalytisch noch weiter differenziert werden (vgl. Kurwinkel ebd.), was aber in dieser Grobübersicht nicht weiter thematisiert werden soll.

<sup>8</sup> <https://www.livingkidsbooks.com/pages/about> (letzter Zugriff: 08.01.2018)



Unanimierte Original-Werke können dort in acht verschiedenen Sprachen (vor)gelesen werden und flexibel zwischen den mündlich wie schriftlich angebotenen Lesetexten rezipiert werden. Die auf beiden Webseiten angebotenen Bilderbuchaufzeichnungen können jederzeit abgespielt werden, sofern ein Online-Zugang besteht. Demgegenüber versuchen *Leseportale* wie z.B. *antolin.de*© oder *LunaLeseprofi.de*© im Bereich der Bilderbücher durch interaktive Aufgaben (z.B. Multiple-Choice-Anschlussfragen bei *Antolin*, die von Lehrkräften auch selbst angelegt und verwaltet werden können) oder buchbezogene Online-Spiele (bei *LunaLeseprofi* können themenbezogene Spiele über Lösungswörter freigeschaltet werden, die durch Leserätsel innerhalb der Printwerke gelöst werden müssen) Anreize zur Lesemotivation zu schaffen.

Unmittelbar auf einzelne Bilderbuchseiten und deren konkreten Inhalte bezogen sind als eine der neuesten Form digitaler Medien sogenannte *Augmented Reality (AR)* Erweiterungen zu finden. Mit Hilfe dieser Technik können „normale“ Seiten eines papiernen Buches durch Animationen, Videos, Textelemente, Bilder; Interaktionsformate oder statische wie bewegte 3D-Objekte angereichert werden. Dazu scannt die integrierte Kamera des Mobilgerätes eine gedruckte Buchseite und erweckt diese virtuelle Welt durch Apps wie *leyo!*© oder *tigerbooks*© auf dem Display des Endgerätes zum Leben. Die entsprechenden Bilderbücher müssen nicht neu angeschafft werden, auch Bücher im Altbestand, z.B. *Kleiner Eisbär, wohin fährst du* (de Beer, 1987) können damit verwendet werden, sofern die jeweiligen Titel in den Apps aufgelistet sind.

Abschließend sollen als Sonderform digitaler Erweiterungen zu Bilderbüchern, für die das Originalbuch in Papierform vorliegen muss, noch sogenannte (Vor)Lesestifte (z.B. *TipToi*©) oder Hörstifte (z.B. *TING*©) aufgeführt werden. Mit Hilfe eines optischen Sensors in deren Stiftspitze können durch Antippen vorgefertigte Buchelemente wiedergegeben werden. In Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden Buchinhalte können bspw. Textteile oder ganze Texte einer Seite vorgelesen, zugehörige Geräusche aktiviert, Erklärungen abgerufen oder passende Musik abgespielt werden. Als Zusatzfunktion bieten spezifische Produkte (z.B. der *Anybookreader*©) eine Aufnahmefunktion an, mit der eigene Aufnahmen angefertigt und jederzeit abgespielt werden können.

Diese durchaus beachtliche Quantität verfügbarer digitaler Ergänzungs- und Erweiterungsformen rund um Bilderbücher soll nun auf ihre Qualität für schulische Kontexte eingeordnet werden.

### 4.2 Zur Bedeutung für Lehr- und Lernkontexte

Unabhängig der wissenschaftlichen Einordnung muss festgehalten werden, dass der Realitätsbezug digitaler Medienformen zur kindlichen Lebenswelt außer Frage steht, da deren Existenz sowie Nutzung für viele Kinder heutzutage zur Normalität gehört (vgl. z.B. Kinder-Medien Studie 2017; KiM-Studie 2016). Die Frage nach der Bedeutung digitaler Medien für Lehr- und Lernkontexte hingegen spiegelt sich in einer stark dialektisch geführten Diskussion wider. Zur Einordnung der im Beitrag aufgegriffenen digitalen Erweiterungen rund um Bilderbücher für schulische Kontexte sollen diese beiden Perspektiven im Folgenden sachbezogen konkretisiert werden<sup>9</sup>.

#### 4.2.1 Zum Potential

Bei der Analyse möglicher Vorteile rückt die zentrale Frage nach dem Mehrwert dieser Medienformen ins Zentrum (vgl. Knopf 2018). Ein solcher Mehrwert resultiert entsprechend aus zusätzlichen Möglichkeiten des didaktisch-methodischen Einsatzes und leistet neben der Ausweitung des inhaltlichen Lernpotentials auch die Grundlage einer Legitimierung dieses Zugangs in unterrichtlichen Kontexten.

Beim allgemeinen Blick auf digitale Erweiterungen rund um Bilderbücher ist hierbei als erstes aufzuführen, dass das Ursprungsmedium um zusätzliche produktive wie rezeptive Aspekte angereichert werden kann. Dadurch kann eine intensive, multimodale (z.B. durch auditive Elemente in Form von Hintergrundgeräuschen oder passender Musikuntermalung) Auseinandersetzung mit ausgewählten Elementen eines Bilderbuches erzielt und/oder literarisches sowie sprachliches Lernen unterstützt werden. Beispielsweise kann auf rezeptiver Ebene durch Animationen oder Augmented-Reality-Visualisierungen die Imaginationsfähigkeit gefördert werden (vgl. Knopf 2018, S.26). Mit Hilfe eines Vorlesestiftes können einzelne Figuren durch Antippen zum Sprechen erweckt werden, während auf produktiver Ebene anhand der integrierten Aufnahmefunktion dieses Stiftes die individuelle Äußerung einer Buchfigur vertont und über einen zugehörigen, im Buch zu befestigenden Sticker, jederzeit wieder abgespielt werden können.<sup>10</sup>

Weiteres Potential kann ebenfalls aus spezifischen technischen Funktionen der einzelnen Medien resultieren. Unter Verwendung von Zoom- und Rezoombewegungen in Bilderbuch-Apps können beispielsweise einzelne Bildelemente vergrößert oder verkleinert werden und dadurch „jedes noch so kleine Detail zur Gesprächsgrundlage“ (Knopf 2018, S.28) oder als gezielten Sprech Anlass

---

<sup>9</sup>Aufgrund der ihr zugrunde liegenden Komplexität kann diese Thematik nur überblicksartig bearbeitet werden und nicht in ihrer gesamten Breite aufgearbeitet werden.

<sup>10</sup>Theoretisch kann der Großteil der hier aufgeführten Gestaltungselemente der Bilderbuchrezeption, z.B. das Sprechen einzelner Buchfiguren, auch von realen Personen geleistet werden. Allerdings ist hierfür deren Anwesenheit nötig, während die hier beschriebenen Medien von Kindern und Jugendlichen auch allein genutzt werden können.

inszeniert werden. Auch individuell wählbare Einstellungen wie die zuschaltbare Vorlesefunktion, die optionale Hervorhebung des gelesenen Textes als „digitaler Lesefinger“ oder das situative Ein- und Ausblenden des Textes können zusätzliche, sinnvolle Handlungsmöglichkeiten eröffnen, z.B. „die Förderung von Lesekompetenz durch die Vorlesefunktion“ (ebd.), indem im Sinne von Lautleseverfahren ein Mitlesen zum Vorgelesenen möglich wird. Außerdem können beispielsweise originär einsprachige Bilderbücher im Rahmen dieser technischen Funktionen in anderen Sprachen dargestellt oder wahlweise vorgelesen werden, was im Rahmen von DaZ-Lehr- und Lernkontexten zusätzliches Potential generiert (vgl. Schiefele et al. 2018, S.43ff; Ehmig&Seelmann 2014, S.201).

Als charakteristisches Element beinhalten viele digitale Erweiterungen zusätzliche Möglichkeiten der Interaktivität (vgl. Fahrer 2014, S.122). Von bewegt-Bild-Animationen, die ausgelöst werden können, über (Mini-) Spiele, die mehr oder weniger an die Handlung der Geschichte angepasst sind, bis hin zu Varianten, in denen die Rezipienten durch eigene Auswahlmöglichkeiten den weiteren Verlauf einer Geschichte bestimmen können (z.B. wird in der Bilderbuch-App *Momotaro interaktives Kinderbuch* der Fortgang des Inhalts durch Antippen von Bildschirmhalten bestimmt)<sup>11</sup> erstreckt sich das Spektrum der möglichen Interaktionselemente. Obwohl diese Partizipationsmöglichkeiten nicht immer zielführend und sinnhaft integriert sind (vgl. Kap. 4.2.2), bieten sie bei gezieltem Einsatz didaktisch-methodisches Potential für sprachliches und literarisches Lernen: Beispielsweise ließe sich aus Sprachkompetenzperspektive die Erarbeitung und Festigung von Konditionalsätzen anhand von integrierten Animationen in Wimmelbild-Apps (vgl. Müller 2016) oder Augmented-Reality-Szenen umsetzen.

Eine besondere Form der Interaktivität im Sinne der Partizipation können mit Hilfe von Zusatzfunktionen wie z.B. Foto-, Video- oder Tonaufnahmeoptionen umgesetzt werden, indem sich individuell kreierte Produkte oder Inhalte der Lernenden in das Medium integrieren lassen. So bieten manche Bilderbuch-Apps Aufnahmefunktionen, in denen Kinder oder Erwachsene selbst den Vorlesetext einsprechen oder individuell wählbare Inhalte wie bspw. Buchfiguren versprachlichen können.

Mit Blick auf Individualisierung sowie Differenzierung bieten unterschiedliche digitale Medien verschiedene Aufbereitungs- und Modifikationsfunktionen, die für gezielte unterrichtliche Aspekte genutzt werden können. Beispielsweise ermöglicht die zugehörige Aufbereitungsfunktion von *Onilo-Boardstories* Optionen im Bereich der Textanpassung, indem sowohl auf textformaler als auch –inhaltlicher Ebene Veränderungen sowie Einstellungen zum Ein- und Ausblenden der Schrift

<sup>11</sup> Wie produktiv diese Aktivität tatsächlich ist, wird an unterschiedlichen Stellen kritisch gesehen (z.B. Ritter 2013, 21). In jedem Fall ist es aber eine zusätzliche Interaktionsmöglichkeit in digitaler Form.

vorgenommen werden können. Eine solche Aufbereitung kann z.B. zum Zwecke der Intensivierung ästhetischer Lernprozesse bei der Auseinandersetzung mit Bildern zielführend genutzt werden. Im Kontext von Prinzipien der Elementarisierung sowie deren Umsetzung (vgl. Naugk et al 2016, S.46f) hingegen ist vor allem die Textaufbereitungsfunktion von enormer Bedeutung<sup>12</sup>.

Anhand dieser dargestellten Chancen digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher wird gleichzeitig ersichtlich, dass nicht das digitale Medium an sich entscheidend für das ihnen innewohnende Potential ist, sondern der jeweilige Kontext, die Ausgangslage der Lernenden sowie der angedachte Verwendungszweck bzw. die damit verbundenen Zielperspektiven. Um das hier vorgestellte Potential in Bezug auf die aufgeführten digitalen Erweiterungen rund um Bilderbücher zu konkretisieren, soll folgende Tabelle dienen, die aufgrund eben genannter Aspekte nur exemplarischer Natur sein kann.

<b>digitale Erweiterungen rund um Bilderbücher</b>	<b>exemplarische Potentiale auf</b>	
	<b><i>produktiver Ebene</i></b>	<b><i>rezeptiver Ebene</i></b>
(Vor-) Lesestift	Tonaufnahme individueller Geschichtsfortsetzungen für Lernende, die (noch)nicht schreiben können.	Flexibles Abrufen und Präsentation individueller Geschichtsfortsetzungen von Lernenden, die(noch)nicht schreiben können.
Anschluss-Apps	Mit Hilfe der Our Story-App werden die individuellen, multimedialen Produkte der Lernenden, die in Bild-, Ton- oder Videoform vorliegen, mit dem Ursprungsmedium kombiniert.	Rezeption eines Bilderbuchs, dessen Ursprungsversion mit individuellen Unterrichtsprodukten der Lernenden angereichert wurde.
Bilderbuch-film	Die Lernenden überlegen, welche Szenen eines Bilderbuchfilms sie ändern würden, und bereiten Ideen vor, wie diese Szene von ihnen inszeniert werden würde.	Ergänzende, multimodale Auseinandersetzung mit dem Buchinhalt durch Bewegtbildelemente und akustische Effekte.
Augmented Reality	Vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung mit einzelnen Buchfiguren, indem mit Hilfe der Aurasma©-App augmented-reality- Effekte (in Form von Tonspuren oder Videos) von den Lernenden aufgenommen und in das Printexemplar des Bilderbuches integriert werden.	Vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung mit einzelnen Buchfiguren, indem augmented-reality Effekte wie Animationen, Video- oder Tonelemente rezipiert werden.

<sup>12</sup> Kritische Einwände zum Konzept der Elementarisierung aus literaturdidaktischer Perspektive finden sich bei Olsen (2016).

Leseportal	Anfertigung individueller Multiple-Choice-Fragesätze zu einer Geschichte von Lernenden für Lernende als interaktive Form der Anschlusskommunikation zu einem Bilderbuch.	Partizipationsmöglichkeit für Lernende, die (noch) nicht lesen können, an Multiple-Choice-Fragen über digitale Vorlesefunktion der Frage- und Antworttexte.
Vorleseplattformen	Bsp.: <a href="http://www.amira-pisakids.de">www.amira-pisakids.de</a> : Neben bzw. nach der Durchführung des webbasierten Geräuschememories, passend zum ausgewählten Bilderbuch, können die Lernenden nach eigenen Memorypäarchen passend zur Geschichte überlegen und diese kreieren, sodass diese Variante von den anderen TeilnehmerInnen der Lerngruppe ebenfalls gespielt werden kann.	Bsp.: <a href="http://www.amira-pisakids.de">www.amira-pisakids.de</a> : Rezeption eines Bilderbuchs in den individuellen Erstsprachen der Lernenden (bspw. auf <a href="http://amira-pisakids.de">amira-pisakids.de</a> sind 8 versch. Sprachen inklusive Text abrufbar) als Ausgangspunkt zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie für sprachreflexive und –sensibilisierende Aufgaben.
Hörspiel/Hörbuch	Vertonung und Erstellung eines eigenen Hörspiels zu einem unterrichtlich thematisierten Bilderbuch (vgl. Schiefele 2015).	Ergänzende Bilderbuchrezeption mit Hilfe eines akustisch aufbereiteten und professionell inszenierten Hörspiels.
Boardstories	Die Boardstory wird als Lektüretext zur Leseflüchtigkeitsförderung im Sinne von Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock et al 2011) verwendet. Mit Hilfe der Überarbeitungsfunktion werden der zu erlesende Text sowie das Vorlesetempo der Sprecherin an die individuellen Lesevoraussetzungen der Lernenden angepasst.	Rezeption einer sprachlich elementarisierten und vereinfachten Boardstory, um diese als Ausgangspunkt für nachfolgende Anschlussaktivitäten für alle Lernenden inhaltlich verständlich aufzubereiten.
Bilderbuch-App	Mit Hilfe der integrierten Audiorekorder-Funktion werden zu jeder Seite einer Bilderbuch-App Wörter in anderen Sprachen gesammelt und aufgenommen. Die Auswahl der Begriffe sowie deren Bedeutungsklä rung wird von den Lernenden selbst geleistet.	Mit Hilfe einer digitalen, integrierten Lupe oder der Zoomfunktion können Lernende die Wimmelbildseite einer Bilderbuch-App detailliert auf selbstgesteuerte Weise rezipieren, wodurch immer weitere Inhaltsaspekte entdeckt werden können.

Trotz des hier dargestellten Potentials gibt es auch kritische Aspekte und Grenzen, die bei der Verwendung digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher berücksichtigt werden müssen.

##### 4.2.2 Zu Grenzen und daraus resultierenden Konsequenzen

Bei der Aufarbeitung problematischer Perspektiven kann zwischen genereller Kritik am Einsatz digitaler Medien sowie spezifischen Schwachstellen für gezielte Lehr- und Lernbereiche differenziert werden. Im Sinne einer grundsätzlichen Argumentation warnt Spitzer (2012) vor der „digitalen Demenz“ und begründet dies anhand verschiedener Aspekte der negativen Auswirkung von digitalen Medien auf Lernprozesse. Mit Blick auf digitale Erweiterungen rund um Bilderbücher scheint vor allem die Argumentation erwähnenswert, dass digitale Medien die Verarbeitungstiefe verringern würden (ebd. S.68ff) und damit kontraproduktive Effekte auf sprachlich-literarisches Lernen hätten. Bezogen auf digitale Bilderbücherweiterungen impliziert dies, dass inhaltswegführende Elemente wie unnötige Hintergrundgeräusche oder Animationen ausgeschaltet oder vermieden werden sollten (vgl. Knopf 2018, S.28). Für Bewegtbildelemente gilt zusätzlich die Gefahr der lediglichen Effekthascherei zu beachten, die in Teilen auch bei der Nutzung von Vorlesestiften ohne Bezug zum Bilderbuchinhalt gegeben ist. Um diesem kontraproduktiven Missbrauch zu entgegnen sollten derartige Effekte im besten Fall durch Deaktivierung im Einstellungsmenü ausgeschaltet werden oder wie im Rahmen der Vorlesestifte durch zielgerichtete Aufgabenstellungen und Aktivitäten der Lernenden entschärft werden.

Miosga (2016, S.225ff) konkretisiert bilderbuchspezifischere Problemaspekte, indem sie darauf verweist, dass „sich die Bezugsperson und Kinder bei der Interaktion mit dem traditionellen Bilderbuch um 49.1 % mehr“ (ebd. S.226) äußern, wobei sie gleichzeitig betont, dass verlässliche Forschungsergebnisse diesbezüglich noch nicht hinreichend vorliegen. Ritter&Ritter (2016, S.350) halten bei ihren Beobachtungen fest, dass Bilderbuch-Apps, „speziell die automatische Vorlesestimme, ihre Nutzer(innen) in einen vorerst relativ passiven Lektüremodus einzupassen“ scheinen. *Muratovic* (2014) kommt in ihrer Studie über die Auswertung digitaler Vorlesesituationen zu dem Ergebnis, dass die Anschlusskommunikation und -interaktionen unerlässlich sind, um nachhaltige Bilderbuchrezeptionen zu inszenieren. Nicht zuletzt aufgrund dieser Studien bleibt festzuhalten, dass im Sinne der dialogischen Bilderbuchlektüre auch bei digitalen Erweiterungen dieselben sprachförderlichen Gestaltungsprinzipien von Erwachsenen angewandt werden wie bei der analogen Rezeption. Die Technik kann (und soll) dies nicht substituieren (vgl. Schiefele et al. 2018).

Weitere Kritikpunkte werden hinsichtlich grundsätzlicher Unterschiede der Nutzungshandhabung zwischen digitalen und analogen Medien formuliert (vgl. Häuptle-Barceló & Willerich-Tocha 2015, S.9). Diese beziehen sich z.B. auf veränderte haptische Aspekte, abweichenden Umgang von Praxiskonventionen wie Umblättern (in Leserichtung) oder Seitenzahlen erkennen sowie dem mangelnden

Bewusstsein über Charakteristika des Ursprungsmediums wie z.B. statische Seiten. Daher sollte beim Einsatz digitaler Erweiterungsmedien immer auch mit papiernen Bilderbuchversionen gearbeitet und auf die digitalen Ergänzungen unter Prüfung des tatsächlichen Mehrwerts zurückgegriffen werden.

Mit Blick auf die Anwendung digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher gilt es, diese kritischen Aspekte ernst zu nehmen und zu berücksichtigen, da sie deren generellen Einsatz nicht kategorisch ausschließen, aber eine zielgerichtete und mehrwertige Verwendung erfordern. Wie dies exemplarisch umgesetzt werden kann, soll in den nachfolgenden Praxisbeispielen verdeutlicht werden.

#### **4.3 Für die Praxis: Exemplarische Umsetzungsformen**

Unter Verweis auf die in Kapitel 2.3 genannten Aspekte und Kriterien inklusiven Deutschunterrichts (z.B. die individuellen Voraussetzungen der Lernenden) können die nachfolgenden Beispiele nur exemplarisch sein und die zugrundeliegende Idee kompakt zusammenfassen. Die konkrete Umsetzung sollte entsprechend dieser spezifischen Bedingungen situativ modifiziert sowie praktiziert werden.

Anhand des Bilderbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ (Baltscheit 2002) kann mit Hilfe eines Klassikers, der schon in verschiedenen Unterrichtsprojekten (z.B. Brinkmann 2008; Huschke 2014) thematisiert wurde, der mehrwertige sowie sinnhafte Einsatz digitaler Erweiterungen rund um Bilderbücher für inklusiven Deutschunterricht exemplifiziert werden. In Anlehnung an Brinkmann (ebd.) wird das Buch als Grundlage zur Erarbeitung des Perspektivenwechsels für Textproduktionskontexte ausgewählt: Passend zum Geschichtsinhalt erhalten die Lernenden einen Schreibauftrag, in dem sie sich nach der gemeinsamen Lektüre in die Geschichte hineinversetzen sollen und entweder dem verzweifelten Löwen helfen, einen Brief an die begehrte Löwin zu verfassen, oder einen zusätzlichen Brief eines neuen, eigens ausgewählten Tieres zu verschriften, das bislang noch nicht im Buch vorkommt. Um im Sinne eines partizipatorisch angelegten inklusiven Deutschunterrichts auch Lernende mit einzubeziehen, die (noch) nicht schreiben können, werden deren Briefkonzepte und –ideen beispielsweise als digitale Tonaufnahme erstellt. Somit müssen sie ebenfalls den Aspekt des Perspektivwechsels berücksichtigen und entsprechend eigenaktiv produktiv im Rahmen der gestellten Aufgabe umsetzen, ohne durch die Barriere Schrift ausgeschlossen zu sein. Mit Hilfe der App *Our Story*© können dann die abschließend vorliegenden Briefversionen aller Lernenden, egal in welcher Umsetzungsform, zu einem Bilderbuch komprimiert, optional mit dem Originalwerk kombiniert und im Sinne der Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler-Produkte nachgehen gemeinsam rezipiert werden. Auf diese Weise wird neben der

Partizipation auch eine gleichberechtigte Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse sichergestellt.

Als zweites Beispiel soll das Potential des Einsatzes eines Vorlesestiftes mit Aufnahmefunktion für inklusive Lehr- und Lernkontexte verdeutlicht werden: im Bereich der Wortschatzarbeit bietet der Vorlesestift Lernenden, die (noch) nicht lesen können, auf rezeptiver Ebene die Möglichkeit, ausgewählten Wortschatz (z.B. gezielte Lernwörter der Wortschatzarbeit, vgl. Wespel 2008) durch Antippen der Bilder im Bilderbuch mit dem Stift nach eigenem Bedarf, bspw. auch mehrfach, vorgesprochen zu bekommen und für anschließende Wortschatzsicherungsaufgaben verfügbar zu machen<sup>13</sup>. Das Abspielen einzelner (Lern)Wörter, die mit Schriftbild vorliegen, kann ebenfalls zu Leseförderzwecken genutzt werden (vgl. Rosebrock et al. 2011). Gleichzeitig können damit auch Original-Textpassagen abgespielt und wiederholend rezipiert werden, die bspw. im Rahmen von Anschlussaktivitäten zur Bilderbuchlektüre bearbeitet werden und bei denen Bezug zum schriftlichen Inhalten der Buchgrundlage erforderlich ist. Auf produktiver Ebene hingegen können die Lernenden mit Hilfe der Aufnahmefunktion verstärkt an subjektiv bedeutsamem Wortschatz arbeiten, indem sie selbst individuell relevante Begriffe, Inhalte oder Erläuterungen auswählen und Vertonungen dazu aufnehmen. Andererseits können sie auch ihnen unbekannte Inhalte kennzeichnen und anschließend interaktiv mit der Lerngruppe klären. Zusätzlich bietet die integrierte Aufnahmefunktion des Stiftes aus Perspektive literarischen Lernens allen Lernenden, auch denen ohne oder mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, die Möglichkeit des produktiven Auseinandersetzens mit Bilderbuchinhalten, indem sie beispielsweise subjektiv bedeutsame Stellen vertonen und „sprechende Bücher“ kreieren können.

Abschließend kann der Einsatz digitaler Erweiterungen zu Bilderbüchern im inklusiven Deutschunterricht am Beispiel der Verwendung von Leseportalen konkretisiert werden: eine unterrichtspraktisch weit verbreitete und häufig angewandte Form der Überprüfung und Förderung der Sinnentnahme von (vor)gelesenen Geschichten ist die Bearbeitung von Multiple-Choice-Fragesätzen zu ihren Inhalten. Um auch Lernende ohne (ausreichende) Lesekompetenz an diesen Aufgabenformaten teilhaben zu lassen, können beispielsweise auf dem Leseportal *Antolin* die von den Lehrkräften erstellten Fragesätze zu Bilderbüchern sowie die zugehörigen Antwortmöglichkeiten über eine bereitgestellte, individuell aktivierbare Vorlesefunktion abgespielt werden. Per Mausclick wählen die Lernenden die passende Antwort aus und beantworten entweder individuell differenzierte oder dieselben Fragesätze wie die gesamte Lerngruppe. Um auch den Lernenden ohne oder mit geringen Lesekompetenzen die Möglichkeit der wiederholten Textrezeption

---

<sup>13</sup> Hinweise und Möglichkeiten der praktischen wie methodischen Umsetzung hierzu finden sich bei Schiefele/Müller (2018)



zur Beantwortung der textbezogenen Fragen zu ermöglichen, können ebenfalls Medien der Rezeptionsunterstützung wie Vorlesestifte oder Bilderbuch-Apps mit Vorlesefunktion zum Einsatz kommen (s.o.), die von den Lernenden optional genutzt werden können. Diese Praxis berücksichtigt gleichzeitig im Sinne nachhaltigen Lernens die Anwendung eigenaktiver Lösungsstrategien.

## 5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde deutlich, dass Bilderbücher ein vielschichtig geeignetes Medium mit großem Potential zur Anlage und Umsetzung inklusiven Deutschunterrichts darstellen. Auf Basis eines partizipatorischen Grundverständnisses repräsentiert dieses Medium einerseits einen geeigneten Ausgangspunkt kooperativen wie individualisierten Lernens und andererseits als vereinende Komponente das wiederkehrende und zusammenführende Element gemeinsamen Lernens. Die dabei berücksichtigte Passung von Lehr- und Lernbedingungen ermöglicht sprachlich-literarische Lernprozesse, die auf individueller Ebene mit den Anforderungen kompetenzorientierten Unterrichts kompatibel sind.

Verstärkt werden kann diese grundsätzlich teilhabebasierte Ausgangslage von Bilderbüchern durch die Hinzunahme von digitalen Erweiterungen rund um dieses Medium, da diese sowohl auf produktiver als auch rezeptiver Ebene additive Partizipationsmöglichkeiten schaffen. Unter Berücksichtigung der im Beitrag dargestellten Grenzen erfordert der Einsatz dieser Medien eine reflektierte Planungs- und Umsetzungspraxis, die den Aspekt des Mehrwerts in den Blick nimmt und gleichzeitig die existierenden, wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse zum methodisch-didaktischen Einsatz von (printbasierten) Bilderbüchern impliziert. Entsprechend sollten Lehr- und Lernkontexte beim Einsatz derartiger digitaler Erweiterungen nicht *vom Medium zu den Lernenden* vorgehen, sondern ausgehend *von deren Voraussetzungen zum Medium* gelangen. Erste Impulse dazu liefern die exemplarischen Unterrichtsideen dieses Beitrages.

## 6 Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Baltscheit, M. (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo Verlag.

de Beer, H. (1987): Kleiner Eisbär wohin fährst du? Zürich: NordSüd.

Duda, Ch. & Friese, J. (2010): Schnipselgestrüpp. Zürich: Bajazzo Verlag.

Moost, N. & Rudolph, A. (2011): Der kleine Rabe Socke: Alles meins! Stuttgart: Esslinger Verlag

Vaugelade, A. (2008): Steinsuppe. Weinheim/ Basel: Beltz.

### Sekundärliteratur:

Ahrbeck, B. (2016): Inklusion: eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Albers, T. (2017): Sprachliche Bildung und Förderung im Kontext von Inklusion. In: Hellmich, F. & Blumberg, E. (Hg.) (2017): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 125-138.

Bartnitzky, H. (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss. In: Hennies, J. & Ritter, M. (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg i.B.: Fillibach Klett. 35-46.

Becker, T. (2014): Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbücher. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hg.): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider. 164-174.

Becker-Mrotzek, M. (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele, D. Zepter, L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Franck. 47-56.

BLIKK-Medienstudie (2017): Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz, Kommunikation - Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien.

Brinkmann, E. (2008): "Liebste Löwin, willst du mit mir Bananen fressen?" In: Grundschule Deutsch (20), 20-21.

DIVSI Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): DIVSI U9-Studie: Kinder in der digitalen Welt. Online unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2017)

- Dönges, C. (2007). Schriftspracherwerb an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (9), 338-344.
- Eder, U. (2015, Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Ehmig, S & Seelmann, C. (2014): Das Potential digitaler Medien in der frühkindlichen Lesesozialisation. In: Frühe Bildung (3), 196-202.
- Frederking, V. & Albrecht, Ch. (2016): Digitale Medien. In: Knopf, J. & Abraham, U.(Hg.): Deutsch digital. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider. 9-31
- Frickel, D. A./Kagelmann, A. (2016, Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Günthner, W. (2013): Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Häuptle-Barceló, M & Willerich-Tocha, M. (2015): Leitfaden und Unterrichtsbeispiele für multimediale Leseförderung mit Onilo-Boardstories im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Online unter: <http://sc129898c0f5b4b29.iimcontent.com> (letzter Zugriff: 11.01.2018)
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg i.B.: Fillibach Klett.
- Hering, J. (2016): Kinder brauchen Bilderbücher: Erzählförderung in Kita und Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion 1/2013. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (letzter Zugriff: 28.11.2017)
- Hochstadt, Ch./Olsen, R./Krafft, A. (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen und Basel: Francke.
- Hodaie, N. (2014): Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hg.): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider. S. 141-147.
- Hömberg, N. (2014): With a Little Help from Your Friends. Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In: Wilken, E. (2014, Hg.): Unterstützte Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hublow, C. & Wohlgelegen, E. (1978): Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1), 23-28.
- Huschke, J. (2014): „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ - Ein Buch für alle? In: Grundschulunterricht Deutsch (2), 20-22.

- Irion, T. /Ruber, C. /Schneider, M. (2018): Grundschulbildung in der digitalen Welt. In: Ladel, S. /Knopf, J. /Weinberger, A. (Hg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag. 39-57.
- KIM-Studie( 2016): Kindheit. Internet. Medien: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Kinder-Medien Studie (2017).
- KMK (2005): Bildungsstandards.
- Knopf, J. (2016): Bilderbuch-Apps. Potential zur Förderung des literarischen Lernens. In: In: Knopf, J. & Abraham, U.(HG.): Deutsch digital. Band 2: Praxis. Baltmannsweiler: Schneider. 148-157.
- Knopf, J. (2018):Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. Potential für das literarische Lernen?! In: Ladel, S. /Knopf, J./Weinberger, A. (Hg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag. 23-38.
- Knopf, J., & Abraham, U. (2014, Hg.): Bilderbücher. 2 Bände: Theoretische Grundlagen und Implikationen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kranz, Ch. (2014): Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hg.): Bilderbücher. Band 2 Praxis. Baltmannsweiler: Schneider. S. 18-22.
- Kruse, I. (2016): Ästhetisches Lernen, Sprachbildung und Teilhabe. In: Grundschulunterricht Deutsch (1), 4-8.
- Kucirkova, N. (2012): Our Story – Eine App zur Herstellung von Bilder- und Geschichtenbüchern. In: Brinkmann, E & Valtin, R. (Hg.): Lesen und Schreibenlernen mit digitalen Medien. Berlin: DGLS.92-101
- Kudlowski, M. (2016): Explizieren oder nicht? In: Scherer, G./Volz, S. (Hg.): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT. 289-310.
- Kullmann, H./ Lütje-Klose, B./ Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In Amrhein, B./ Dziak-Mahler, M. (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster u.a.: Waxmann. S. 89-107.
- Kurwinkel, T. (2017): Bilderbuchanalyse. Narrativik-Ästhetik-Didaktik. Tübingen: Francke.
- Mälzer, N. (2016, Hg.): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank&Timme.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016): Didaktik: In: Hedderich, I./ Hollenweger , J./ Biewer, G./ Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 338-345.
- Markowetz, R. (2012): Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? Ein Beitrag zur didaktischen Diskussion über Gemeinsamen Unterricht. In: Breyer, C./Fohrer, G./Goschler, W./Heger, M./ Kießling, Ch./Ratz, Ch. (Hg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena. 141-160.

- Merklinger, D. (2015): Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: *Schnipselgestrüpp*. In: Dehn, M. & Dies. (Hg.): Erzählen – Vorlesen – Zum Schmökern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. 124-135.
- Miosga, C. (2016): Zum Einfluss digitaler Medien auf das Lesen und die Literacy Entwicklung. In: Stitzinger, U./Sallat, S./Lüdtke, U. (Hg.): Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner. 223-230.
- Müller, Ch. (2016): Didaktische Potentiale digitaler Bilderbücher. Zur Förderung sprachlichen und literarischen Lernens mit digitalen Wimmelbüchern. In: Scherer, G./Volz, S. (Hg.): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, 353-370.
- Muratovic, B. (2014): Vorlesen digital. Interaktionsstrukturierung beim Vorlesen gedruckter und digitaler Bilderbücher. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Naugk, N./Ritter, A./Ritter, M./Zielinski, S. (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Nauwerck, P. (2014): Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin. In: Gawlitzek, I & Kümmerling-Meibauer, B (Hg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart :Fillibach Klett. 239-262.
- Olsen, R. (2016): *Lust, Niemandes Schlaf zu sein ...* Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, D. A./Kagelmann, A. (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main et al.: Lang. 61-87.
- Osburg, C. (2015): Individualisierung als deutschdidaktische Herausforderung . In: Behrensen, B./Fläser, E./Solzbacher, C. (Hg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider. 117-128.
- Pompe, A. (2015, Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Preußner, U. (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 39. S. 61-73
- Ratz, Ch. (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: Empirische Sonderpädagogik (4), 343-360.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017): Sprachförderung im inklusiven Unterricht : Praxistipps für Lehrkräfte. München: Reinhardt-Verlag
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt-Verlag
- Regnaud, J. & Bravo, E. (2009): Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen. Hamburg : Carlsen Verlag.
- Riehemann, S. (2006): Emotionale und (schrift-) sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: Bahr, R. & Iven, C. (Hg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. . Idstein: Schulz-Kirchner. 168-177.

- Ritter, A. & Ritter, M. (2016a): Papierdenken im Datenstrom. Kindliche Lesarten von Bilderbüchern und ihren Apps. In: Scherer, G./Volz, S. (Hg.): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, 339-352.
- Ritter, A. & Ritter, M. (2016b): Mediale Zwischenwelten. Bilderbuch-Apps als Hybridphänomene an der Grenzlinie analoger und digitaler Literaturkultur. In: Peschel, M. & Irion, T. (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Frankfurt/Main: Grundschulverband, 259-275.
- Ritter, A. (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ritter, M. (2013): Innovative Grenzgänge oder oberflächliche Effektheiserei? Tendenzen der Transformation literarischer Welten in Kinderbuch-Apps. In: Zeitschrift für ästhetische Bildung (1), o.S.
- Rosebrock, C./ Gold, A./ Nix, D./ Rieckmann, C. (2011): Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Friedrich.
- Scherer, G./Volz, S. (2016, Hg.): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WTV.
- Schiefele, Ch./Füssenich, I./Geisel, C. (2018): Literacy im Kindergarten. München: Reinhardt-Verlag.
- Schiefele, Ch & Müller, Ch. (2018): DaZ interaktiv und digital. Individuelle Produktion mehrsprachiger Bilderbücher mit Vorlesestiften. In Fördermagazin Grundschule (2). 21-25.
- Schiefele, Ch. (2018a, i.D.): Teilhabeorientierte Grundgedanken eines inklusiven Deutschunterrichts. In: Sauerborn, H. (Hg.): Inklusion im Deutschunterricht. Berlin: Dt. Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 20).
- Schiefele, Ch. (2018b, i.D.): Zum Einsatz digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht. In: Sauerborn, H. (Hg.): Inklusion im Deutschunterricht. Berlin: Dt. Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 20).
- Schiefele, Ch. (2015): Eine wundersame Weihnachtsreise als Adventskalender. Deutsch Differenziert (4), 14-18.
- Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Günther, H. /Bindel, W. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band: Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider. 238-266.
- Schwab, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I./ Hollenweger, J./ Biewer, G./ Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 127-131.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache. Zeitschrift für Inklusion (1). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184/15> (letzter Zugriff: 20.12.2017).

- Siekmann, K. (2017): Förderdiagnostische Kompetenzen von Grundschullehrkräften und Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung im inklusiven Rechtschreibunterricht. In: Hellmich, F. & Blumberg, E. (Hg.) (2017): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 139-154.
- Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, 6-16.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur.
- Staiger, M. (2014): Erzählen mit Bild.Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hg.): BilderBücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider. 12-23.
- Stiftung Lesen (2012): Vorlesestudie 2012: Digitale Angebote – neue Anreize für das Vorlesen? Online unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=752> (letzter Zugriff: 29.12.2017)
- Strozyk, K. & Sinemus, A. (2008): Steinsuppe. Lehrermaterial für Klasse 1 und 2 Mit Bilderbüchern Sprache fordern. Stuttgart: vpm-Verlag.
- Thamm, J. (1995): Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiele, J (2010): Das Bilderbuch. In: Lange, G. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. . Baltmannsweiler: Schneider. S. 217-230.
- Thiele, J. (2003): Das Bilderbuch : Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee.
- Vach, K. (2015): Mehrsprachige Bilderbücher. In: Dehn, M. & Merklinger, D. (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband. 146-155.
- von Brand, T.&Pompe, A. (2015): Inklusion im Deutschunterricht. In: Pompe, A. (Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider. 29-44.
- Wespel, M. (2008): Nie der Worte zu viel. Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: Grundschule (6), 7-10.
- WHO (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf.
- Wygotski, L. (2002): Denken und Sprechen. Übersetzung nach dem Original von 1934. Weinheim/ Basel: Beltz.

### **Internetquellen:**

- AMIRA-Leseprogramm für Grundschüler in 8 Sprachen: Online unter: <http://www.amira-pisakids.de> (letzter Zugriff: 19.01.2018)
- Antolin – mit Lesen punkten. Online unter: [www.antolin.de](http://www.antolin.de) (letzter Zugriff: 24.01.2018)

## 6. Literaturverzeichnis

---

Livingkidsbooks: Kinderbücher kostenlos online vorgelesen. Online unter:  
<https://www.livingkidsbooks.com/pages/about> (letzter Zugriff: 15.01.2018)

Luna Leseprofi: Erstlesebücher : Online unter: [www.LunaLeseprofi.de](http://www.LunaLeseprofi.de) (letzter Zugriff:  
24.01.2018)

Onile.de: Lesen erleben: Online unter: <https://www.onilo.de/fragen-und-antworten/#c28>  
(letzter Zugriff: 07.01.2018)