

Uta Hauck-Thum

Welche Merkmale kokreativer Auseinandersetzung von Lernenden mit Büchern und multimodalen Texten am Tablet lassen sich im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule erkennen? Welche spezifische Bedeutung kommt dabei digitalen Medien zu? Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden Interaktionen von Grundschüler\*innen aus analogen und digitalen Gruppen videografiert und auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom verwendeten Medium.

Which features of learners' co-creative engagement with books and multimodal texts on enhanced e-books emerge during literary conversations? How do digital media influence students' experiences in reading and initiating creative processes? To answer these research questions, interactions of elementary school students from analogue and digital groups were video recorded and evaluated based on a qualitative content analysis. The results show clear differences depending on the medium employed.

# DIE KULTUR DER DIGITALITÄT ALS AUSGANGSPUNKT KOKREATIVER LEHR- UND LERNPROZESSE IN DER GRUNDSCHULE

Uta Hauck-Thum und Jana Heinz

## 1 EINLEITUNG

Die Bedeutung von Kreativität als Ressource und Kompetenz hat längst auch die deutsche Bildungslandschaft erreicht. Jedoch mangelt es

im Alltag ebenso wie in der Forschung an einem gemeinschaftlichen Verständnis, was kreative Prozesse in einer digitalen Welt tatsächlich ausmacht und wie sie angeregt werden können. Als Forschungsthema war Kreativität lange kaum

sichtbar, auch wenn es seit Aufnahme als Kernkompetenz durch internationale bildungspolitische Akteure (vgl. Lucas et al. 2014) zunehmend in den Fokus einer breiteren Öffentlichkeit gerät. Entsprechend zeigt ein Blick in die Forschung, dass insbesondere in Deutschland ein Defizit sowohl hinsichtlich der Bedeutung von Kreativität für schulische Lehr- und Lernsettings als auch der konkreten Umsetzung in schulischen Routinen vorliegt. In diesem Beitrag stellen wir deshalb dar, wie sich kreative Handlungsstrategien von Schüler\*innen im Unterricht der Grundschule äußern. Insbesondere fokussieren wir auf Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, die sichtbar werden, wenn Kinder mit analogen oder digitalen Medien lernen.

Im Anschluss an einen kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand stellen wir unseren theoretischen Ansatz basierend auf Felix Stalders Konzept der Kultur der Digitalität (2016) dar. Am Beispiel erster Ergebnisse des Forschungsprojektes *Digitale Lehr- und Lernumgebungen im Lese- und Literaturunterricht zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe in der Grundschule* (DCG) wird gezeigt, dass die kreative Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Besonderen geeignet ist, sprachliche Austauschprozesse von Kindern in Gesprächen über Literatur anzuregen. Grundlage ist das Verständnis, dass Digitalisierung nicht auf die Ausstattung mit digitalen Medien in schulischen Lehr- und Lernsettings reduziert wird, sondern als Auslöser eines kulturellen Wandels verstanden wird, der auch Bildungsprozesse verändert.

## 2 KREATIVITÄT IN FORSCHUNG UND LEHRE

Kreativität wird seit Jahrzehnten insbesondere in der englischsprachigen Literatur beforscht. Je nach wissenschaftlicher Disziplin wird der Fokus auf spezifische Dimensionen von Kreativität gelegt (Metzler 2003). In der Psychologie wird Kreativität oft als Teil von Intelligenz beschrieben. Quantitative Testungen schließen an Operationalisierungen an, die Häufigkeit, Bandbreite und Außergewöhnlichkeit erfassen oder auf bestimmte Bereiche fokussieren, in denen Kreativität auftritt (figural-bildhaft, verbal und/oder numerisch). Die sozialwissenschaftliche Forschung wiederum betont, dass es eines gesellschaftlichen Umfelds bedarf, das Kreativität anerkennt und würdigt. Kreativität ist deshalb nicht allein ein Merkmal von Personen, sondern ein sozialer Prozess, in dem Kreativität festgelegt und zugeschrieben wird (Westmeyer 1999). Studien im internationalen Kontext beziehen sich vor allem auf die in OECD-Berichten definierten *21. Century Skills* bzw. die sogenannten *4C-Kompetenzen* (Kucirkova et al. 2017; Kupers et al. 2019; Silber-Varod et al. 2019). So referieren etwa die *PISA Studien 2021/22* (OECD 2019) in der Bestimmung von Kreativität auf Lucas et al. (2014, S. 89), die kreative Denkgewohnheiten (creative habits of mind) als individuelle Merkmale ausmachen. Zu diesen zählen sie die folgenden: neugierig sein (being inquisitive), ausdauernd sein (being persistent), einfallreich sein (being imaginative), zusammenarbeiten können (being collaborative) und diszipliniert sein (being disciplined).

In der deutschsprachigen Forschung zu Kreativität verweisen Fadel et al. (2017) auf Wissen, Skills, Charakter und Meta-Lernen als relevante Dimensionen von Bildung. Forschungsdesiderate richten sich in diesem Zusammenhang unter anderem auf die Frage, welche Interventionen Einfluss auf die Ausbildung von Kreativität haben und in welchem Zusammenhang die Verwendung digitaler Medien mit dem Erwerb der *21. Century Skills* steht. Mit Blick auf digitale Medien, Kreativität und Bildungsgelegenheiten wird zumeist die große Bedeutung digitaler Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen betont und gleichzeitig auf fehlende oder inadäquate Passungen mit schulischen Settings verwiesen.

Eine zu klärende zentrale Frage ist dabei, wie pädagogische Zugriffe auf die vielfältigen informellen Kenntnisse von Kindern und Jugendlichen in schulischen Lehr- und Lernsettings gestaltet werden können (Zacharias 2013). Im Bildungskontext wird die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Breite nach wie vor mit der Nutzung von Tools zur Optimierung bestehenden Unterrichts und dem Einsatz von Plattformen zur Verteilung von Lernmaterialien gleichgesetzt (vgl. Allert et al. 2017, S. 29). Diese behalten ihre ursprüngliche Struktur und die damit verbundenen Aufgabenformate auch in digitaler Form. Ein entsprechendes Verständnis gründet auf einer stabilen „Vorstellung von Lernen als Weitergabe von bereits bestimmtem Wissen und Vermittlung bestehender Kultur, Bedeutung und Regeln an isolierte Individuen“ (ebd., S. 49). Unter diesen Bedingungen verändert sich Schule auch im Kontext von Digitalisierung nur an der Oberfläche. Nur wenige Studien fokussieren auf darüber hinausgehende Veränderungen. Burow etwa

nimmt die Bedeutung von Kreativität im Rahmen grundlegender schulischer Transformationsprozesse in den Blick. Er erörtert die Umgestaltung der „halbtagigen Unterrichts- und Belehrungsanstalt“ hin zur neuen Ganztagschule als kreatives Feld, das Lehr- und Lernarrangements ermöglicht, in denen sich instruktivistische Angebote mit der Nutzung situierter Lernumgebungen durch weitgehend selbstgesteuerte Lerngruppen abwechselnd eröffnen (Burow 2006, S. 11). Ausgehend von der Ausrichtung an kollektiven und kreativen Modi der gesellschaftlichen Wissensgeneration forderte Burow (2006, S. 21) bereits früh ein Umdenken von der vorherrschenden Orientierung an der Kreativität des Einzelnen hin zu einer zunehmenden Bedeutung kollektiver Kreativität. Für Schulen bedeutet dies sowohl, mehr Raum für Kooperationen zu eröffnen, die Kreativität ermöglichen, als auch die kollektive Zusammenarbeit als Leitidee einer autonomen und partizipativen Schulentwicklung in den Blick zu nehmen. Ähnlich betont auch Aufenanger die Notwendigkeit, Lehr- und Lernprozesse als Akt gemeinsamen Tuns zu verstehen, der kreatives und schöpferisches Gestalten beinhaltet (vgl. 2020, S. 5).

### 3 KREATIVITÄT IN DER KULTUR DER DIGITALITÄT

Mit dem Begriff der Kultur der Digitalität erweitert Felix Stalder (2016) einen Diskurs, der bis dahin von unterschiedlichen Positionen bestimmt war, die eines gemeinsam hatten: die Förderung nach dem Umgang des Subjekts mit digitalen Objekten, zum Beispiel in Form von Lehrmitteln bzw. unterrichtsrelevanten Tools, um zeitgemäß-

en Anforderungen gerecht zu werden und Unterricht digital zu optimieren. Digitalität lässt sich jedoch nicht als angestrebte Eigenschaft eines mediengestützten Unterrichts beschreiben, sondern verändert als Kultur auch Bildungserfahrungen grundlegend. Bildungserfahrungen werden nicht länger mit regulierbaren und individualisierten Lernprozessen gleichgesetzt, die sich aus der Auseinandersetzung einzelner Lernender mit digitalen Medien ergeben, sondern erwachsen aus der Gemeinschaftlichkeit heraus. Gemeinschaftlichkeit als zentrales Merkmal der Kultur der Digitalität und die Zugehörigkeit zu Gruppen spielt für Heranwachsende gemäß des Zukunftsreports 2017 eine wichtige Rolle. Gemeinschaften bestehen sowohl analog als auch digital. Dabei führen insbesondere die Mechanismen digitaler Vernetzung zu großer Reichweite und Wirkmächtigkeit (Papasabbas 2017). Es entstehen neue Praktiken, verstanden als „gemeinsame Handlungsgepflogenheiten“ von Subjekten, die „sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen“ (Hörning 2001, S. 9) verdichten. Dazu gehört das Kommunizieren über geteilte Bilder, Tweets, Blogs und Memes, die „mithilfe von digitalen Technologien laufend produziert und reproduziert“ werden (Stalder 2016, S. 137). Diese Praktiken weisen deutliche Merkmale von Kreativität auf und entfalten sich insbesondere aus „gemeinschaftlichen Formationen, nicht singulären Personen“ heraus. Diese Formationen „sind die eigentlichen Subjekte, die Kultur, also geteilte Bedeutung hervorbringen“ (Stalder 2016, S. 130). Der Einzelne als Teil der Gemeinschaft leistet einen Beitrag, der von der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt wird (vgl. Allert et al. 2017, S. 51). Dazu zählen etwa Auswahl und

Bewertung von Referenzen – also bereits von anderen gemachte kulturelle Äußerungen im Rahmen von Praktiken wie Remix, Appropriation, Sampling, Hommage Remix, Parodie, Zitat, Mashup oder transformativer Nutzung. Gemein haben diese Praktiken „die Erkennbarkeit der Quellen und den freien Umgang mit diesen“ (Stalder 2016, S. 19). Spezifisch für die Kultur der Digitalität ist dabei, dass Referenzen nicht nur von Menschen generiert werden. Dahinter steckt vielmehr eine algorithmische Vorauswahl. Algorithmen sind dabei nicht allein als statische Reihenfolgen zu sehen. Die maschinelle Auswahl erfährt erst durch den Menschen „human-kognitive Bestätigung“, die auch als Feedback für die stete Anpassung dieses Algorithmus gedeutet wird.“ (ebd.). Aus der Notwendigkeit, entsprechende Zusammenhänge zu verstehen und an kulturellen Prozessen partizipieren zu können, erwächst ein klarer Bildungsauftrag.

Zentrale Praktiken der Kultur der Digitalität wurden bisher erst ansatzweise mit Blick auf ihre Bedeutung für Bildungsinstitutionen ausbuchstabiert (Hauck-Thum/Noller 2021). Nur in den wenigsten Schulen lassen sich pädagogische Konzepte und schulische Routinen erkennen, die dem veränderten kulturellen Rahmen und den Anforderungen zunehmender Komplexität gerecht werden (Knaus 2017). Lehr- und Lernprozesse sollten deshalb verstärkt vor dem Hintergrund eines dynamischen und deshalb unübersichtlichen Raumes diskutiert werden. Es kann nicht mehr länger darum gehen, Kindern unumstößliche Wahrheiten zu vermitteln, sondern ihnen vielmehr Bildungserfahrungen zu eröffnen, in denen sich Wissen und Kompetenzen als sinnvoll erweisen und die dazu beitragen, mit Komplexität umzugehen.

Erst in der Auseinandersetzung mit echten Problemstellungen lernen sie, Dinge immer wieder neu einschätzen zu können und kreative Lösungsansätze zu entwickeln. Da das Individuum davon zunehmend überfordert ist, erwächst Handlungsfähigkeit verstärkt aus dem Austausch mit anderen (Stalder 2016, S. 129). Individuelle Kreativität ist weiterhin relevant, wandelt und festigt sich aber erst in der Gemeinschaftlichkeit. Formen des Zusammenarbeitens und des gemeinsamen Reflektierens sind demnach wichtiger als die des individuellen Lernens (Stalder 2021).

In der Kultur der Digitalität beschreibt Kreativität in Folge die Fähigkeit des Individuums, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen, durch den Gebrauch kreativer Praktiken aktiv daran zu partizipieren und von dieser wiederum wahrgenommen und anerkannt zu werden. Individuelle Kreativität entfaltet sich demnach innerhalb von kokreativen Prozessen in der Gemeinschaftlichkeit. Während Lucas et al. (2014, S. 89) explizit betonen, Kreativität als Merkmal eines Einzelnen zu verstehen, rücken unsere Analysen die Bedeutung gemeinschaftlicher Prozesse der Lernenden verstärkt in den Blick, um die Spezifik kreativer Denkgewohnheiten und Handlungen vor dem Hintergrund der aktuellen kulturellen Rahmung abbilden zu können. Wir folgen ihrer Definition, dass Kreativität eine Kompetenz ist, die stark von sozialen, kulturellen und kontextuellen Bedingungen beeinflusst wird. Kreativität umfasst demnach nicht nur Neugier und Einfallsreichtum, sondern auch das Entwickeln von Praktiken/Techniken und metakognitiven Strategien, um kreatives Tun zu verbessern. Dieses Verständnis von Kreativität dient als Rahmung unserer hier vorgestellten Studie.

#### 4 PROJEKTBE SCHREIBUNG

In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt *Digitale Lehr- und Lernumgebungen im Lese- und Literaturunterricht zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe in der Grundschule* (DCG) wird untersucht, wie Lernenden bereits in der Grundschule ein Repertoire an unterschiedlichen Optionen und Strategien für die kreative Begegnung mit Literalität aufgezeigt werden kann (Franz/Eichmann 2021). Literalität als „ein soziales, ein kulturelles, ein die Organisationsformen der Gesellschaft als ganze betreffendes und nicht zuletzt auch ein historisches Phänomen“ (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 7) wird in einem zeitgemäßen Verständnis als Erfahrungsprozess betrachtet, der komplexe Wissensstrukturen aus diversen Bestandteilen medialer Zeichensysteme und Artefakte (Brune 2020) miteinander verbindet (Siemens 2006). Da Lesen als kulturelle Praxis in ein medial erweitertes zeichenbasiertes Kulturverständnis eingebettet ist (Brune 2020), erfolgt der Kompetenzerwerb innerhalb eines evolvierten Lesekonzepts, das sich in komplexen medialen Zeichensystemen entfaltet (Müller 2017), fächerübergreifend ausgebaut wird und kreative Praktiken in den Mittelpunkt stellt.

Gespräche über Literatur erfordern im unterrichtlichen Rahmen einen symbolischen wie auch physischen Raum, um sich mit dem Lerngegenstand authentisch auseinanderzusetzen zu können (Steinbrenner/Wiprächtinger/Geppert 2006). Voraussetzung ist eine Gesprächskultur des gegenseitigen Verstehens und aktiven Nicht-Verstehens. Diese kann nur dann entstehen, wenn

Lernende die Möglichkeit haben, subjektive Zugänge zum Lerngegenstand zu entwickeln und bestehende individuelle Wissensbestände einzubringen (ebd. 2006). Literarisch-ästhetische Vorerfahrungen von Kindern sind häufig medial geprägt und basieren auf dem Umgang mit digitalen Formaten. Darauf aufbauende Wissensbestände können im schulischen Kontext in der kokreativen Auseinandersetzung mit medialen Formaten aktiv zugelassen und in den Gesprächen zur Entfaltung gebracht werden.

Ein Schwerpunkt unseres Projekts liegt auf der Förderung von Kinder aus unterschiedlichen sozioökonomischen Herkunftsmilieus. Deshalb versuchen wir, für alle Kinder passende Lernangebote zu eröffnen. Dafür werden sowohl sozioökonomische familiäre Merkmale als auch mediale Nutzungsgewohnheiten, Interessen, Wünsche und individuelle Perspektiven der Schüler\*innen berücksichtigt. Gerade die Anknüpfung an das subjektive Bildungswissen (Dalhaus 2011) ungeübter Leser\*innen kann ihnen neue Zugänge in die komplexen Dimensionen des Lesens eröffnen. Die aktive Einbindung der Lernenden erfolgt bereits bei der Erstellung der Lerngegenstände, der sogenannten *Adaptable Books*. *Adaptable Books* sind digitale Formate (enhanced eBooks), die am Tablet erstellt und gelesen werden können. Dafür nutzen Lehrende zunächst die App *Book Writer*, die es ihnen ermöglicht, Printtext, Bilder, auditive und audiovisuelle Elemente zu kombinieren.<sup>1</sup> Die Kinder können dadurch bereits beim Erlesen ihren Text individuell gestalten. Sie wählen bevorzugte multimodale Textelemente aus und fügen sie gemäß des Handlungsverlaufs zusammen. Gerade schwächere Leser\*innen werden so beim Verständnis komplexer Inhalte durch Hör-

und Seherfahrungen unterstützt. Zudem können sich die Kinder im Anschluss gemeinschaftlich durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (Haas et al. 1994) an der Erweiterung der *Adaptable Books* beteiligen, indem sie beispielsweise *Trickfilme* mit Hilfe der App *Puppet Pals HD* (Polished Play LCC) gestalten und in den Text einfügen. Dadurch erwächst ein neuer Lerngegenstand für den Lese- und Literaturunterricht, der für Kinder Partizipation im Umgang mit digitalen Medien ermöglicht und ihnen Erfahrungen mit Literatur gemäß individueller Lernvoraussetzungen eröffnet (Pruß 2004; Hauck-Thum 2018). Das Anknüpfen an ihren medialen Vorerfahrungen, Vorlieben und Praktiken erleichtert es Kindern zudem, sich aktiv an Gesprächen über Literatur zu beteiligen.

#### 5 METHODISCHES DESIGN UND AUSWERTUNG

Zur Pilotierung der Haupterhebung im Schuljahr 2021/22 wurde eine Intervention im Lese- und Literaturunterricht in einer dritten Jahrgangsstufe mit vier Klassen (N = 87) an einer Münchner Grundschule durchgeführt. Der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache lag hier bei 75 Prozent. Pro Jahrgang waren insgesamt circa 20 Tablets vorhanden. Den Kindern war der Umgang mit den Tablets bereits aus dem Distanzunterricht vertraut, da sie während der Pandemie mit Leihgeräten ausgestattet waren. Die Geräte kamen dabei nach Angaben der Lehrenden in erster Linie im Rahmen von Videokonferenzen zum Einsatz. Die Klassen wurden nach dem Losverfahren in zwei Interventionsgruppen aufgeteilt, von denen sich eine Gruppe mit analogen Büchern (Die

*Olchis sind da* von Erhard Dietl) und eine Gruppe mit digitalen Adaptable Books auseinandersetzte. In der analogen Gruppe wurden die Bücher wahlweise individuell oder in Lautlese-Tandems erlesen. Bessere Leser\*innen fungieren dabei als Lesemodell für Mitschüler\*innen und lesen den Text wiederholt synchron (halb-)laut vor. Schwächere Leser\*innen orientieren sich am Lesefluss und verbessern eigene Lesefehler (Rosebrock et al. 2010, S. 36). Um die Kinder im Anschluss an das Erlesen des Textes zu sprachlichen Austauschprozessen anzuregen und kreative Praktiken zur Entfaltung zu bringen, wurden sie in jedem Kapitel mit einer unvorhersehbaren Problematik konfrontiert, die es in festen Kleingruppen zu lösen galt (z. B. Ein Müllaster fährt vor das Olchihaus und kippt seinen Inhalt vor die Türe; Der Drache Feuerstuhl hat einen entzündeten Hals und kann die Familie nicht in den Urlaub fliegen; Olchiopa schafft es nicht, das Baby zu retten). In Kleingruppen hatten die Kinder dann die Aufgabe, gemeinsam eine kreative Lösung für das Problem auszuhandeln und in Form szenischer, visueller und akustischer Ausdrucksformen darzustellen (Haas et al. 1994, S. 17). Dabei stand die nicht-analytische, sinnlich-individuelle und handwerkliche Aneignung von Literatur im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs im Fokus (ebd.), die vielfältige Formen der Textbegegnung ermöglicht. Die Kinder der analogen Gruppe konnten Ideen beispielsweise zeichnerisch umsetzen und damit Staffiguren erstellen oder aus Handpuppen wählen. Zudem waren eigene Umsetzungsideen jederzeit möglich. Die Lehrenden standen den Kindern beratend und begleitend zur Seite. Auch im Umgang mit den Adaptable Books am Tablet wurden die Kapitel zunächst individuell

oder wahlweise im Lautlese-Tandem erlesen. Im Anschluss erstellten die Kinder in Kleingruppen Trickfilme am Tablet, um das Ergebnis ihrer gemeinschaftlichen Problemlöseprozesse darzustellen. Praktiken des Speicherns, des wiederholten Betrachtens und Teilens der Ergebnisse fanden dabei Berücksichtigung. In vielfältigen „Beteiligungs- und Handlungssituationen“ (Prüß 2004, S. 173) konnten sich die Kinder aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Die App *Puppet Pals HD* wurde bewusst für die kreative Umsetzung gewählt, da die Darstellung kaum durch technische Vorgaben reglementiert wird. Kinder können selbst gezeichnete Figuren nach Belieben in das Programm einfügen und mit eigenen Hintergründen kombinieren. Lediglich die Anzahl der Akteur\*innen ist eingeschränkt. Ästhetische Produktivität entfaltet sich in beiden Gruppen im Sprechen, im gegenseitigen Vorlesen und in Formen des szenischen Spiels. Die Teilhabe an den kollaborativen Lernbündnissen ermöglichte es allen Kindern, Literalität im Sinne einer ästhetischen Begegnung (Brune 2020) gemeinschaftlich, kooperativ und kommunikativ offen zu begegnen (Turrelmann 2013). Im Anschluss an die kreative Auseinandersetzung fanden Gespräche der Kinder in Vierergruppen statt, die sie in erster Linie dazu anregen sollten, sich mit anderen Rezipient\*innen über den Text und seine Bedeutung auszutauschen. Kamen die Gespräche nicht in Gang, erhielten die Kinder einen Fächer mit Hilfsfragen: Was hat dir im Kapitel besonders gefallen? Hast du etwas nicht verstanden? Wie habt ihr das Problem gemeinsam gelöst? Was war euch bei der Darstellung besonders wichtig?

Die kommunikative Verarbeitung der medialen Erfahrungen in sozialen Gruppen (Kepser/Abraham 2016, S. 120) wurde anschließend untersucht, um Aufschluss über folgende Fragestellungen zu geben:

1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen kokreativer Auseinandersetzung und dem verwendeten Medium?
2. Welche spezifische Bedeutung kommt hier digitalen Medien zu?

Dazu wurden die Gespräche mit einer 360°-Kamera (Owl Labs Meeting Pro) videografiert. Die Kamera bietet den Vorteil, alle Sprechenden sowie die entstehenden Reaktionen simultan dokumentieren und somit die authentischen Gespräche sowie die Gesprächsorganisation rekonstruieren zu können. Die Kamera wurde in der Mitte der Gesprächsteilnehmer\*innen platziert, wodurch alle Teilnehmenden zu jeder Zeit von der Kamera und dem Aufnahmegerät aufgenommen werden konnten. Ziel der komplexen Dokumentation der Gesprächsrunden war es, die Kinder und ihre Artikulationsprozesse authentisch zu erfassen, ohne ein künstliches Setting durch Außenstehende zu erzeugen. Den Kindern war bewusst, dass sie gefilmt wurden. Durch das kamerauntypische Aussehen des Gerätes entfiel aber beispielsweise das in anderen Aufnahmesituationen häufig zu beobachtende Winken in die Kamera. Der Einfluss von Störfaktoren, der sich innerhalb eines techniklastigen Settings ergeben kann, konnte insgesamt minimiert werden. Unter dem Kriterium größtmöglicher Kontrastierung wurden für die hier vorgestellten ersten Ergebnisse vier Videoaufzeichnungen mit insgesamt 16 Kindern für eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt und transkribiert. Die Entwicklung

des Auswertungsschemas orientiert sich an den Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ausgehend von kreativen Denkgewohnheiten nach Lucas et al. (2014) wurden Dimensionen von Kreativität vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität ermittelt. Sie leiteten als erste deduktive Auswertungskategorie die Analyse. Die Häufigkeit der Nennungen wurde, neben ihren jeweiligen inhaltlichen Bezügen, als Indikator für die Relevanz in diesem Praxisfeld betrachtet.

Die Transkripte wurden im Rahmen des Pretests ausschließlich hinsichtlich inhaltlicher Aussagen der Kinder kodiert. In der Haupterhebung werden darüber hinaus auch pragmatische Kompetenzen untersucht.

## 6 ERGEBNISSE

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse der analysierten Äußerungen der Kinder in den Gesprächsrunden mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Gruppen dar.

### a) Neugierde

Unterschiede zwischen den Gruppen mit Blick auf diese Dimension zeigen sich deutlich in den Interaktionen der Kinder während der gegenseitigen Ergebnispräsentation. In den digitalen Gruppen beziehen sich die Kinder in ihren Äußerungen im Besonderen auf die Ideen und Ergebnisse anderer. Die Kinder reden ohne Aufforderung, nehmen Bezug auf gemachte Äußerungen anderer und fragen gezielt nach. Sie rufen durcheinander, kommen aber während der Präsentationsphasen zur Ruhe. In den meisten der analogen Gruppen beteiligen sich die Kinder seltener am

Gespräch. In einer der Gruppen kommt **leum** ein sprachlicher Austausch zustande. Auf Nachfrage, ob es weitere Wünsche oder Ideen zur Umsetzung des Textes gäbe, kommt hier die kurze Antwort: „Weiß ich nicht!“ (S8)

#### b) Einfallsreichtum

Die gemeinsame Erstellung von Trickfilmen am Tablet regt Kinder nicht nur dazu an, eigene Ideen zu entwickeln, sich mit anderen abzustimmen und einen gemeinschaftlichen Problemlöseprozess mitzugestalten, sondern sich auch darüber auszutauschen. Häufig würdigen die Kinder der digitalen Gruppen besondere Ideen der Gruppenmitglieder: „So cool, als du dann Salto über meinen Olchi drübergemacht hast.“ (S1)

Technische Möglichkeiten erhöhen das Ideenspektrum der Kinder, wie die folgenden Aussagen zeigen: „weil man dann den Olchi malen kann und den Olchi bewegen wie man möchte“ (S4), „man kann den Hintergrund wechseln, da fällt mir ganz viel ein.“ (S5). Dabei werden Bezüge zu Vorerfahrungen aus Fernsehsendungen und Filmen erkennbar. „Ich mochte die Filme, man kann da alles machen und alles sein, teleportieren und so.“ (S5) Es zeigt sich, dass Kinder in der Umsetzung schulischer Aufgaben an ihr individuelles und informelles Wissen anknüpfen können. Das Gespräch über mediale Eigenproduktionen macht metakognitive Denkprozesse über die Intention hinter der Auswahl von Darstellungsoptionen deutlich. So erklärte ein Schüler den anderen, warum er eine Figur im Film schnell bewegt: „Ich mach das so schnell, weil er da raus will.“ (S4)

In der analogen Gruppe äußern sich die Schüler\*innen häufiger zu den äußeren Merkmalen der Protagonist\*innen und seltener zum Hand-

lungsverlauf. Der Redeanteil der Kinder und die Begeisterung für die Form der Umsetzung sind insgesamt deutlich geringer. Nach Aufforderung sind die Lernenden der analogen Gruppe zum Perspektivenwechsel in der Lage. Auf die Frage „Wie wärst du als Olchi?“ antwortet ein Junge, wenn auch mit kurzen Begriffen: „Ich mag Streiche machen und habe keine Zähne, weil ich nix esse. Ich bin braun und dreckig und hab Hörner.“ (S3)

#### c) Beharrlichkeit

Äußerungen der Kinder der digitalen Gruppe lassen auf Beharrlichkeit bei der Entwicklung ungewöhnlicher Umsetzungsideen schließen. Die Gruppen treten in einen regelrechten Wettkampf um den längsten Film. Sie vergleichen, welche Gruppe den längsten Film gedreht hat. „Unser Film dauert einsdreißig und zwanzig“ (S4). „Unser ist noch länger. Nächstes Mal machen wir noch länger.“ (S5)

In der analogen Gruppe werden die Aufgaben zur produktiven Auseinandersetzung (Figuren zeichnen für ein Stabtheater) mit dem gelesenen Text kritisch kommentiert. „Ich male nicht so gerne. Ich mach's schon aber es sieht nicht schön aus.“ (S6)

Wird in der digitalen Gruppe das Zeichnen von Figuren mit dem Zweck begründet, dass diese als Avatare im selbsterstellten Film eingesetzt werden, bewertet kein Kind die Tätigkeit als negativ. Dies zeigt die Bedeutung von Sinnhaftigkeit bei der Wahrnehmung der Aufgabenstellung. Zeichnen wird hier als Mittel wahrgenommen, um die Bilder in der digitalen Produktion nutzen zu können.

#### d) Kooperation

Die Kooperation in den Gruppen wird in unseren Aufnahmen nur von den Schüler\*innen in der digitalen Gruppe im Gespräch thematisiert. Filmen wird als motivierende Tätigkeit erlebt. Die erst zusammen in der Gruppe Spaß macht. „Aber das Filmen macht mehr Spaß zusammen und man kann mehr selber machen.“ (S7). Zu Schwierigkeiten kommt es bei der Einigung auf eine gemeinsame Idee: „Ja, aber jeder wollte halt, dass die [eigene] Idee im Film ist.“ (S4). Auch die Kinder der analogen Gruppe beteiligen sich am gemeinsamen szenischen Spiel, agieren dabei aber stärker auf sich bezogen und weniger im Austausch mit anderen. Sie treten eher in den Dialog mit der eigenen Handpuppe.

#### e) Fokussiertheit

Die Motivation zur Umsetzung der eigenen Idee ist in den digitalen Gruppen besonders hoch. Die Einigung auf eine gemeinsame Idee zur Lösung des Problems wird intensiv verhandelt. Ist die Entscheidung gefallen, wird die mediale Produktion stringent von der gesamten Gruppe verfolgt. Da Kinder aufgrund medialer Vorerfahrungen hohe Qualitätsstandards an das eigene Produkt anlegen und beim wiederholten Abspielen Schwächen offenkundig werden, entwickeln sie dabei großen Perfektionsdrang. So äußert sich beispielsweise ein Schüler: „Wir nehmen das nochmal auf, weil es leise war.“ (S4). Digitale Gruppen fehlen insgesamt deutlich länger an einem perfekten Endergebnis während analoge Gruppen schneller präsentieren. Das Feedback zu den analogen Präsentationen fällt durchweg positiv, aber weniger reflektiert aus als in der digitalen Gruppe. Häufig fällt der Standardsatz „Mir hat alles gefallen.“

## 7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im Anschluss an die Intervention waren in allen fünf Dimensionen von Kreativität Unterschiede zwischen den Gruppen auszumachen. Die Kinder in digitalen Gruppen zeigten sich neugieriger als in den analogen Gruppen. Sie arbeiteten selbstständig, fokussiert und ohne Nachfragen mit den digitalen Geräten, vermutlich, weil sie auf gewohnte Trial-and-Error-Strategien zurückgreifen konnten. Sie waren einfallsreicher bei der Umsetzung ihrer Ideen und arbeiteten über einen längeren Zeitraum miteinander zusammen. Dabei gingen sie aufeinander ein und bezogen sich aufeinander. Die Ergebnisse verweisen auf eine hohe Motivation der Schüler\*innen, mit digitalen Medien zu lernen. Die Kinder der digitalen Gruppe bringen zum Ausdruck, dass ihnen die gemeinschaftliche kreative Auseinandersetzung Spaß macht. Sie zeigen großes Interesse an den Arbeiten der anderen Kinder. Die Kinder der analogen Gruppe waren in den meisten unserer Untersuchungen deutlich weniger interessiert, sowohl an der Auseinandersetzung mit dem Text als auch am Gespräch über ihre eigene Arbeit und die der anderen. Im weiteren Projektverlauf gilt es zu klären, ob die Motivation der Kinder im Umgang mit den digitalen Formaten auch über einen längeren Zeitraum hin andauert.

Die sprachliche Beteiligung der Kinder der digitalen Gruppen an den Gesprächen war insgesamt deutlich höher als die in der analogen Gruppe. Dafür sehen wir mehrere Gründe. In beiden Gruppen hatten die Kinder die Möglichkeit, mit offenen Aufgabenstellungen umzugehen, die Raum für Fantasie, individuelle Präferenzen

und Wissen eröffneten. Jedoch zeigte sich, dass der Umgang mit digitalen Medien in schulischen Lehren und Lernsettings die Möglichkeit bietet, dass Kinder an ihrem in der Lebenswelt erworbenen informellen Wissen – das eben auch digitales Wissen umfasst – und an gewohnten medialen Praktiken des Kommunizierens und der Zusammenarbeit anknüpfen. Die hier vorgestellten Ergebnisse des Pretests, insbesondere die Unterschiede zwischen beiden Gruppen, stellen sich zwar kohärent dar. Nichtsdestotrotz könnten sie in ihrer Deutlichkeit auch durch die geringe Fallzahl und Einschränkungen der Interaktionen der Schüler\*innen im Unterricht infolge der Regeln zur Verhinderung von Corona-Infektionen beeinflusst worden sein. Die Ergebnisse gilt es im Rahmen der Hauptuntersuchung im kommenden Schuljahr zu überprüfen und zu schärfen.

## 8 FAZIT

Während im Alltagsverständnis der Begriff der Kreativität vage bleibt, zeigt der Blick in die Forschung zunehmende Spezifizierungen, die durch Operationalisierungen innerhalb quantitativer und international vergleichender Analysen (siehe PISA) nochmals an Eindeutigkeit gewinnen. Zudem gerät Kreativität als eine der wichtigen Kernkompetenzen zukünftiger Generationen zunehmend in den Fokus bildungswissenschaftlicher Studien und bildungspolitischer Debatten. Insbesondere innerhalb der deutschen Wissenschaftscommunity lässt sich jedoch ein Desiderat dahingehend ausmachen, unter welchen Voraussetzungen kreative Prozesse in Lehr- und Lernsettings eingebettet werden können.

Unsere Untersuchungen fokussieren auf kooperative und kollaborative Lehr- und Lernsettings, die Kinder unabhängig von den zum Einsatz kommenden Medien dazu anregen sollen, sich gemäß individueller Lernvoraussetzungen an kreativen Austauschprozessen zu beteiligen. Erste Ergebnisse zeigen dabei Unterschiede in Abhängigkeit von den zum Einsatz kommenden Medien. Zu erkennen ist, dass die kreative Auseinandersetzung mit digitalen Medien Kinder im Besonderen zum sprachlichen Austausch im Rahmen kreativer Lehr- und Lernprozesse anregt. Der Einsatz digitaler Medien führt dabei nicht per se zu besseren Leistungen, kann aber die Passungslücken verringern (Heinz 2018), die zwischen lebensweltlich erworbenem Wissen und schulischen Anforderungen bestehen und vor allem Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Milieus infolge ihrer familialen Sozialisation betreffen. Lehr- und Lernprozesse sind unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität demnach so auszurichten, dass Kinder an ihren vertrauten medialen Praktiken anknüpfen können. Kokreative gemeinschaftliche Austauschprozesse können Kindern mit unterschiedlichster Lesesozialisation den Weg zur aktiven Teilhabe eröffnen und ihren individuellen Kompetenzerwerb begünstigen. Dazu benötigen Kinder selbstverständlich und insbesondere bereits in der Grundschule vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit bevorzugten digitalen Geräten und Anwendungen gemäß der bestehenden kulturellen Rahmung.

### Anmerkung

1 Das Einverständnis der Verlage zur Gestaltung der Adaptable Books wurde vorab eingeholt.

### Literatur

- Allert, Heidrun/Asmusen, Michael/Richter, Christoph (2017). Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Aufenanger, Stefan (2020). Fördern digitale Medien Kreativität? In: *Lehren in der digitalen Welt*, 1, S. 5–7.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2009). *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa.
- Brune, Carlo (2020). *Literarästhetische Literalität*. Bielefeld: transcript.
- Burov, OľafAxel (2006). *Ganztagschule als Kreatives Feld*. In: Appel, Stefan/Barz, Heiner (Hrsg.), *Ganztagschule gestalten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 10–26.
- Dalhaus, Eva (2011). *Bildung zwischen Institution und Lebenswelt. Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung*. In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (2), S. 117–135.
- Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernice/Schleicher, Andreas (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: Verlag ZLL21 e. V. Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e. V.
- Franz, Fabian/Eichmann, Veronika (2021). *Verbesserung der Bildungsteilhabe im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule – vorkurss des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit (DCG). Kurzbetrag*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (2).
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch*, 21 (1/2/3), S. 17–25.
- Hauck-Thum, Uta (2018). *Fachspezifische Möglichkeiten und Potentiale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 65 (3), S. 294–305. DOI: 10.14220/mdge.2018.65.3.294.
- Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.) (2021). *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler.
- Heinz, Jana (2018). *Die Verbindung informellen und formellen digitalen Lernens in Grundschulen*. In: Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 107–123.

Hörning, Karl H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weiler: transcript.

Hurrellmann, Bettina (2013). *Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung*. S. 161–176. DOI: 10.1007/978-3-658-01828-3\_10.

Kepper, Matthias/Abraham, Ulf (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: ERICH SCHMIDT VERLAG.

Knaus, Thomas (2017). *Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven*. In: Eder, Sabina/Milnet, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.), *Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*. München: kopad. S. 49–68.

Kucirkova, Natalia/Littleton, Karen/Cremir, Teresa (2017). *Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement*. In: *CAMBRIDGE JOURNAL OF EDUCATION*, 47 (1), S. 67–84. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1118441.

Kupers, Elissa/Lehmann-Wermser, Andreas/McPherson, Gary/van Geert, Paul (2019). *Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review*. In: *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 89 (1), S. 93–124. DOI: 10.3102/0034654318815707.

Lucas, Bill/Claxton, Guy/Spencer, Ellen (2014). *Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessments*. In: *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 6 (2), S. 81–122.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.

Metzler, Gabriele (2003). *Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht*. In: Kuhn, Hans/Werner (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden*. S. 229–272.

Müller, Christian (2017). *Digitale Lesekompetenz in der Grundschule*. In: Böck, Sebastian/Ingelmann, Julian/Matuszkiewicz, Kai/Schrahl, Friederike (Hrsg.), *Lesen X.0*. Göttingen: V&R unipress, S. 211–234.

Papasabbas, Lena. *Die Generation Global*. www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunft- report/die-generation-global/ (Zugriff: 01.06.2021).

- Prüß, Franz (2009). Schulbezogene Jugendhilfe: Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–178.
- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010). Förderung der Lesefähigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: Didaktik Deutsch, 15 (28), S. 33–58.
- Siemens, George (2005). Connectivism: A Learning Theory for a Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1), S. 3–10.
- Silber-Varod, Vered/Eshet-Aikalai, Yoram/Geri, Nitza (2019). Tracing research trends of 21st century learning skills. In: BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 50 (6), S. 3099–3118. DOI: 10.1111/bjet.12753.
- Stalder, Felix (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2021). Was ist die Kultur der Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.), Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006). Literarisches Lernen im Gespräch: Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Praxis Deutsch, 33 (200), S. 14–15.
- Westmeyer, Hans (1999). Konstruktivismus und Psychologie. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 2 (4), S. 507–525.
- Zacharias, Wolfgang (2013). Cultural-aesthetic media education 2.0 Aspects of art education in times of technique and media. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 16 (3), S. 273–296. DOI: 10.1007/s11618-013-0439-4.