



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 27, Nummer 2 (Oktober 2022), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

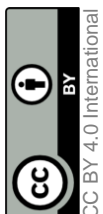
Unterricht in der Herkunftssprache

Einsatz von *Digital Storytelling* im herkunftssprachlichen Russischunterricht an einer Samstagsschule

***Darja Felberg, Natalia Hülsmann, Kristina Propp &
Anastasia Drackert***

Abstract: Der Umgang mit literarischen Texten im herkunftssprachlichen Unterricht ist im Bereich von *Heritage Language Acquisition* bisher nur selten ein primärer Forschungsgegenstand. Zugleich wird in der Literaturdidaktik zunehmend häufiger die Methode des *Digital Storytelling* (DST) angewandt, die in vielerlei Hinsicht Vorteile für SprachlernerInnen bieten kann (vgl. Matz/Wilden 2016; Owczarek 2018), von denen auch HerkunftssprecherInnen u.a. im Sinne eines produktionsorientierten Umgangs mit Literatur profitieren können (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 88). In diesem Beitrag berichten wir über den Einsatz von DST im Rahmen eines Projekts an einer außerschulischen Bildungseinrichtung für Schülerinnen und Schüler (SuS) mit russischsprachigem Hintergrund. Dabei erstellten fünf SuS im Alter von 11 bis 12 Jahren auf Grundlage einer Kurzgeschichte insgesamt zwei *Digital Stories*. Das Projekt hatte zum Ziel, u.a. motivationale Aspekte, die wahrgenommene Selbstwirksamkeit und die Einstellungen zur Arbeit mit literarischen Texten zu untersuchen sowie die Methode des DST in der Praxis zu erproben und deren Einsatz zu evaluieren. Dafür wurden im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Boeckmann 2016) Daten mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und Fragebögen erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass DST ein vielversprechendes Instrument für die Arbeit mit Literatur im herkunftssprachlichen Russischunterricht darstellt, u.a. zur Förderung des Textverständnisses und zur Verknüpfung der Bereiche Literatur und Digitalisierung. Anhand der erhobenen Daten werden Vorschläge für die Implementierung von DST in herkunftssprachlichen Lerngruppen gemacht.

Felberg, Darja; Hülsmann, Natalia; Propp, Kristina & Drackert, Anastasia (2022):
Einsatz von Digital Storytelling im herkunftssprachlichen
Russischunterricht an einer Samstagsschule.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 2, 51–77.
<https://doi.org/10.48694/zif.3497>



Digital Storytelling in Heritage Language Russian Classes at an Extracurricular Educational Institution

The use of literary texts in heritage language teaching has rarely been a primary research topic in the field of heritage language acquisition. At the same time, the method of digital storytelling (DST) is being used increasingly in literature didactics, since it can offer advantages for language learners in many respects (cf. Matz/Wilden 2016; Owczarek 2018), from which heritage speakers can benefit as well, among other things, in the sense of a production-oriented approach to literature (cf. Brehmer/Mehlhorn 2018: 88). In this paper, we report on the use of DST in the context of a project at an extracurricular educational institution for children with a Russian-speaking background. In this project, five students aged 11 to 12 created a total of two digital stories based on a short story. The project aimed to investigate motivational aspects, perceived self-efficacy, and attitudes towards working with literary texts, as well as to test the DST method in practice and to evaluate its use. For this purpose, data were collected in the sense of action research (cf. Boeckmann 2016) with the help of participant observations, interviews, and questionnaires. The results suggest that DST is a promising tool for working with literature in heritage language Russian classes, including promoting text comprehension and linking the fields of literature and digitalization. Based on the data, suggestions are made for the implementation of DST in heritage language learning groups.

Использование цифрового сторителлинга на уроках русского языка для эритажников во внешкольном образовательном учреждении

Работа с литературными текстами на уроках русского языка редко была основным предметом исследования в области изучения русского языка. В дидактической литературе все чаще используется метод цифрового сторителлинга (DST), который представляет собой производственно-ориентированный подход к литературе (ср. Brehmer/Mehlhorn 2018: 88) и имеет множество преимуществ для тех, кто изучает русский язык (ср. Matz/Wilden 2016; Owczarek 2018). В этой статье мы исследуем использование DST в рамках проекта во внешкольном образовательном учреждении для детей-билингвов изучающих русский язык, носителей русского и немецкого языков. Целью проекта было изучить мотивационные аспекты учащихся, их отношение к работе с литературными текстами, их восприятие и понимание, а также опробовать метод DST на практике и оценить его использование. Для этих целей был выбран метод «*action research*» («исследование действием») (ср. Boeckmann 2016): данные собирались с помощью наблюдений участников, интервью и анкет. Результаты доказали, что DST является перспективным инструментом для работы с литературой в классах с носителями русского языка. Этот метод способствует лучшему восприятию текста и его более глубокому пониманию, а также связывает литературу с новыми компьютерными технологиями. На основе собранных данных делаются предложения по DST в контекстах изучения русского языка.

Schlagwörter: Digital Storytelling, Kurzgeschichte, Digital Literacy, Motivation, Multiliteracies, Selbstwirksamkeit | short story, self-efficacy | цифровой сторителлинг, короткий рассказ, цифровая грамотность, мотивация, самоэффективность.

1 Einleitung

Im Zuge der Digitalisierung hat sich die Wahrnehmung dessen, was ein Text sein soll, stark verändert. Die Definition des Textbegriffs hat sich erheblich erweitert und ist somit komplexer geworden, denn ein Text beschränkt sich nicht mehr ausschließlich auf die geschriebene Form, sondern kann durch verschiedene weitere Elemente begleitet werden oder eine Kombination dieser sein, einschließlich verschiedener schriftlicher, auditiver und visueller Komponenten (vgl. Elola/Oskoz 2017: 54). Vor diesem Hintergrund hat sich auch der Genrebegriff allgemein gewandelt, indem das Visuelle die ausschließlich textuelle Darstellung von Inhalten ablöst und nun dominiert (vgl. ebd.). Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler (SuS) mit neuen Genres wie z.B. Vlogs, *Multi-Player-Online*spielen und *Hypertextfiction* umgehen können müssen. Diese Genres sind in ihrer Natur durch ihre Multimedialität und -modalität gekennzeichnet.

Die *New London Group* sprach bereits 1996 davon, dass der Umgang mit Literalität von einer neuen *Multiliteracies*-Pädagogik geprägt sein sollte, um den neuen und vielfältigen Anforderungen des Lebensalltags gerecht werden und SuS entsprechend auf die Berufswelt vorbereiten zu können (vgl. New London Group 1996: 60). Dafür müssen SuS im Stande sein, bereits existierende Genres durch den Einsatz neuer Medien selbstständig neu zu gestalten. Denn das Lesen digitaler Literatur ist nach Dawidowski (2013, zit. n. Lütge/Merse/Owczarek/Stannard 2019: 521) häufig nicht mehr linear, da es das diskontinuierliche Dekodieren textueller sowie multimodaler Informationen voraussetzt. SuS sollten allerdings nicht nur in der Lage sein, ‚neuartige‘ multimodale Texte zu lesen, sondern auch selbst solche zu erstellen, um nach der neuen Definition von Literalität als kompetent zu gelten (vgl. Jenkins 2006, zit. n. Lütge et al. 2019: 534). Lütge et al. (2019: 522) vertreten daher die Ansicht, dass Literatur und Digitalisierung im (Fremd-)Sprachenunterricht Hand in Hand gehen sowie Literaturdidaktik und Mediendidaktik miteinander verknüpft werden sollten.

Eine Methode, die nicht nur im Fremd-, sondern auch im Herkunftssprachenunterricht Literatur- und Mediendidaktik verbindet, stellt das *Digital Storytelling* (DST) dar, das in vielerlei Hinsicht Vorteile für LernerInnen des Russischen als Herkunftssprache bietet. In diesem Beitrag wird über ein durchgeführtes Studienprojekt berichtet, bei dem der Einsatz dieser Methode in einer Lerngruppe (6. Klasse), die Russisch als Herkunftssprache an einer Samstagsschule lernt, erprobt und untersucht wurde. Ziel des Projekts war es zu untersuchen, 1) inwiefern die Motivation der SuS, mit literarischen Texten zu arbeiten, durch die Durchführung des DST beeinflusst wird, 2) inwiefern die SuS durch den Einsatz des DST Selbstwirksamkeit erleben und 3) welche Aspekte des Einsatzes des DST erfolgreich verlaufen sind sowie für den zukünftigen Einsatz verbesserungswürdig scheinen.

Im Beitrag wird zunächst skizziert, welche Ziele der Unterricht an russischen Samstagsschulen verfolgt. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstands zum Einsatz literarischer Texte im herkunftssprachlichen Unterricht folgt die Beschreibung der Methode des DST, wobei erläutert wird, inwiefern die Methode im Herkunftssprachenunterricht zur Kompetenzförderung beitragen kann. Der zweite Teil des Beitrags befasst sich mit der durchgeführten Untersuchung: Es werden die teilnehmende Institution und die teilnehmenden SuS sowie die durchgeführte Unterrichtsreihe beschrieben. Nach der Erläuterung der eingesetzten Methoden und Instrumente werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert und Vorschläge für den zukünftigen Einsatz des DST in herkunftssprachlichen Lerngruppen unterbreitet.

2 Herkunftssprachlicher Unterricht an russischen Samstagsschulen in Deutschland

Russische Samstagsschulen sind Bildungseinrichtungen, an denen Kinder und/oder Jugendliche die Möglichkeit haben, ihre Russischkenntnisse und kulturspezifisches Wissen zu erhalten bzw. auszubauen (vgl. Mehlhorn 2015: 155). Es handelt sich dabei um private Institutionen, die meist von Vereinen getragen werden und deren Unterricht kostenpflichtig ist (vgl. Anstatt 2011: 104). Den LernerInnen wird außerhalb des regulären Schulunterrichts an Samstagen und/oder ausgewählten Nachmittagen während der Woche ein Lernangebot zur Verfügung gestellt, welches von der gezielten Vermittlung der russischen Sprache und Kultur über die russische Geschichte und Literatur bis hin zu Unterricht anderer Fächer wie Englisch-, Kunst-, Theater- oder Mathematikunterricht in russischer Sprache reicht (vgl. ebd.; Kreß 2014: 171; Mehlhorn 2015: 155). Das Ziel russischer Samstagsschulen ist eine bilinguale Erziehung und „eine Integration mit Stützung der Herkunftssprache“ (Anstatt 2011: 104). Da es sich bei der Zielgruppe um HerkunftssprecherInnen handelt, verfügen die SuS meistens über kulturelle und sprachliche Vorkenntnisse. Häufig bringen sie bereits gute mündliche Sprachkompetenzen im Russischen mit, sollen an der Samstagsschule jedoch noch alphabetisiert werden (vgl. Pavlova 2017). Ihr Sprachniveau kann dementsprechend sehr unterschiedlich sein, weshalb ein sensibler Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung wichtig sind. Da – anders als im herkunftssprachlichen Unterricht an Regelschulen – an Samstagsschulen nicht nach den curricularen Vorgaben des Ministeriums für Schule und Bildung unterrichtet werden muss, entscheiden die Schule bzw. die Lehrkräfte über die Gestaltung des Lehrplans.

3 Literarische Texte im herkunftssprachlichen Unterricht

Der Umgang mit literarischen Texten im herkunftssprachlichen Unterricht war bisher kaum primärer Forschungsgegenstand. Dementsprechend gibt es nur wenige *best practice*-Beispiele für den Einsatz von Literatur im herkunftssprachlichen Russischunterricht. Ein Blick in die Forschungsliteratur zum Fremdspracherwerb zeigt allerdings, dass es viele gute Gründe für den Einsatz literarischer Texte gibt, die sich weitgehend auf den Herkunftssprachenunterricht übertragen lassen. Denn die Auseinandersetzung mit Literatur bietet zahlreiche Möglichkeiten, mithilfe verschiedener Lernaktivitäten die Motivation der SuS zu stärken und gleichzeitig zum Kompetenzzuwachs beizutragen (vgl. Lütge 2018: 187). So können u.a. auf der Sprachlernebene verschiedene Kompetenzen gefördert sowie auf der kulturellen Ebene inter- und transkulturelles Lernen ermöglicht werden (vgl. ebd.: 180), was ausschließlich auf Grundlage von Sachtexten nur unzureichend möglich wäre (vgl. Belcher/Hirvela 2000: 29). Literarische Texte sind in Bezug auf die Zielsprache gegenüber künstlich wirkenden didaktisierten Lehrwerktexten authentischer (vgl. Aghagolzadeh/Tajabadi 2012: 206). Gleiches gilt für Sachtexte, denn literarische Texte können in Hinblick auf den Erwerbsprozess vorteilhafter darin sein, authentische Kontexte für die Verarbeitung von neu gelernten sprachlichen Strukturen zu bieten (Pardede 2011: 15–16). Da sich literarische Texte primär an L1-SprecherInnen richten und grammatische Strukturen sowie Wörter in ‚echten‘ Kontexten enthalten, stellen sie eine sprachliche Vorlage für LernerInnen dar (vgl. Collie/Slater 1991: 4; zit. n. Pardede 2011: 16). Für herkunftssprachlichen Unterricht eignen sie sich daher besonders, denn verglichen mit Sprachbeispielen aus Lehrwerken enthalten literarische Texte eine größere sprachliche Varianz und authentische Eigenschaften geschriebener Sprache (vgl. Pardede 2011: 16). Beide Aspekte sind für den Kompetenzerwerb von HerkunftssprecherInnen wichtig, da sie der Förderung sowohl in Hinblick auf verschiedene Register und deren Unterschiede als auch des gesamten schriftsprachlichen Bereichs allgemein bedürfen (vgl. Mehlhorn 2016).

McQuillan (1996) schlägt im Kontext des Spanischen als Herkunftssprache in den USA vor, dass außerunterrichtliches Lesen selbstgewählter Literatur und das Besprechen dieser im Unterricht (*in-class literature circles*) genutzt werden können, um den unterschiedlichen Bedürfnissen aller HerkunftssprachenlernerInnen gerecht zu werden. Grammatik- und kompetenzorientierter Unterricht sei oft zu anspruchsvoll oder nicht anspruchsvoll genug, um HerkunftssprachenlernerInnen gewinnbringend zu fördern (vgl. McQuillan 1996: 60). Laut McQuillan (1996: 59) hat das Lesen, insbesondere von Populärliteratur, die von LernerInnen selbst ausgesucht wird, einen positiven Effekt auf das Lese- und Hörverstehen, schriftliche Kompetenzen sowie den Grammatikerwerb. Zudem unterstützt das Lesen selbstgewählter Texte HerkunftssprachenlernerInnen in ihrem Verständnis der eigenen kulturellen Herkunft (vgl. ebd.: 60). McQuillan (ebd.: 59) verweist auf die Studien von Janopoulos (1986) sowie Kaplan und Palhinda (1981), die aufzeigen, dass Fortschritte im

Lesen sich im Schreiben niederschlagen. Da die meisten HerkunftssprecherInnen des Russischen zwar bilingual, jedoch selten biliterat sind (vgl. Mehlhorn 2016: 10), kann das Lesen russischsprachiger Texte dazu beitragen, dass Herkunftssprachenlernende in ihren oft schwach ausgeprägten schriftlichen Kompetenzen gefördert werden.

Hargaßner (2019: 384) empfiehlt den Einsatz von Migrationsliteratur, um die interkulturelle (kommunikative) Kompetenz zu fördern, da „Migrationsliteratur transkulturell bestimmt ist und sich für transkulturelles Lernen bestens eignet“¹. Dafür schlägt sie einen aufgabenbasierten Ansatz mit „Aufgaben vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen“ vor, wobei auch sprachdidaktische Aufgaben, „die darauf abzielen, literarische Texte für den Spracherwerb nutzbar zu machen“, eingesetzt werden sollten (Hargaßner 2019: 392). Cabrero (2011) plädiert in ihrer Dissertation für den Einsatz von *Borderlands Literature* (dt. Grenzlandliteratur), die bilinguale und bikulturelle Erfahrungen von (Kindern von) MigrantInnen thematisiert. Sie geht davon aus, dass bei jugendlichen HerkunftssprecherInnen des Spanischen in den USA die Identitätsentwicklung und das Leseinteresse miteinander verknüpft sind, sodass *Borderlands Literature* eine Möglichkeit darstellt, um die Literalität von HerkunftssprecherInnen zu fördern und sie bei der Auseinandersetzung mit ihrer sprachlichen und kulturellen Identität zu unterstützen.

Wie deutlich wird, sollten Lehrkräfte sich nicht die Frage stellen, *ob* Literatur im Sprachunterricht eingesetzt werden sollte, sondern vielmehr *wie* sie eingebunden werden kann, sodass SuS möglichst davon profitieren (vgl. Bobkina/Dominguez 2014: 248). Eine vielversprechende Option, die im herkunftssprachlichen Russischunterricht wahrgenommen werden kann, stellt das *Digital Storytelling* dar.

4 **Digital Storytelling im herkunftssprachlichen Russischunterricht**

4.1 **Was ist Digital Storytelling?**

DST ist der Prozess der Erstellung einer kurzen zusammenhängenden digitalen Erzählung, einer *Digital Story* (DS), durch das Kombinieren und Bearbeiten verschiedener Elemente wie bspw. gesprochener und geschriebener Texte, Animationen, Ton und Bilder (vgl. Hava 2019: 3; Ohler 2008: 15–16; Porter 2004, zit. n. Lütge et al. 2019: 535). SuS benutzen dabei bereits vorhandene Ressourcen, die sie online finden, und kreieren durch deren Kombination neue Inhalte, sodass sie gleichzeitig zwei Rollen einnehmen, zum einen als NutzerIn, zum anderen als ProduzentIn (vgl. Lütge et al. 2019: 535; Matz/Wilden 2016: 188). Das

¹ Transkulturalität bezieht sich auf die Merkmale, die moderne Kulturen miteinander teilen, u.a. innere Differenzierung, kulturelle Komplexität, Hybridität und die Verflechtung mit anderen Kulturen (vgl. Freitag-Hild 2018: 167). Zum Thema transkulturelle Literatur im Fremdsprachenunterricht sei auf Alter (2016) verwiesen.

traditionelle mündliche Geschichtenerzählen wird somit im Sinne des *Computer* und/oder *Mobile Assisted Language Learning* durch den Einsatz unterschiedlicher technischer Tools unterstützt (vgl. Porter 2004, zit. n. Lütge et al. 2019: 535). Die SuS müssen sich dabei allerdings nicht notwendigerweise völlig neue Inhalte ausdenken. Stattdessen kann z.B. ein literarischer Text als inhaltliche Orientierung dienen. Auf dieser Grundlage kann die Handlung bspw. mittels selbstverfasster Dialoge neu ausgelegt und interpretiert werden.

Auch wenn als Endprodukt eine Art Kurzfilm entsteht, der meist nur wenige Minuten lang ist, durchlaufen die SuS bei der Erstellung einer DS einen komplexen und kognitiv herausfordernden Schaffensprozess (vgl. Ohler 2008: 16; Owczarek 2018: 11). Demzufolge kann der Einsatz dieser Methode im Fremdsprachenunterricht zur Förderung mehrerer Kompetenzen gleichzeitig beitragen. Um dies zu erreichen, muss ein solches Vorhaben jedoch sorgfältig geplant und vorbereitet werden. Der Prozess des DST besteht laut Yang und Wu (2012: 340) aus vier Phasen: 1) Vorproduktion, 2) Produktion, 3) Postproduktion und 4) Teilen. In der Vorproduktionsphase (1), die i.d.R. analog stattfindet, werden alle Vorbereitungen getroffen, die für die Produktion selbst erforderlich sind, u.a. die Erstellung eines *Storyboards* (ggf. auf Grundlage des Inhalts einer Kurzgeschichte), das für die logische Anordnung von Szenen genutzt wird und Informationen über den Einsatz digitaler Elemente wie z.B. die Musik in einer bestimmten Szene enthält (vgl. ebd.: 340). In der Produktionsphase (2) bereiten die SuS die digitalen Elemente vor, die sie nutzen möchten; sie suchen Material online oder erstellen selbst welches. In der Postproduktionsphase (3) fügen die SuS das Material zusammen und ordnen es an, sodass das Endprodukt, eine DS, entsteht (vgl. ebd.). (4) Anschließend werden die DSs geteilt, indem sie z.B. im Kurs angesehen oder auf einer Webseite, Plattform o.Ä. hochgeladen und anderen zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.). Owczarek (2018: 12) beschreibt den Prozess sehr ähnlich, unterteilt ihn jedoch etwas kleinschrittiger, nämlich in fünf Phasen (Planung, Vorproduktion, Produktion, Postproduktion, Präsentation). Wird ein (literarischer) Text als Grundlage für das DST verwendet, so eignet sich der Ansatz von Wilden und Matz (2016), bei dem der Gesamtprozess in folgende Teilprozesse geteilt wird: „*experiencing, conceptualizing, analysing and applying*“ (ebd.: 317). Im Teil des *Experiencing* lesen die SuS den Text, interpretieren seine Bedeutung und filtern Schlüsselszenen und Informationen heraus, die für die Umsetzung im Film relevant sein können. Beim *Conceptualizing* wird der Text gegliedert, indem die unterschiedlichen Sinnabschnitte und die Figuren bzw. Charaktere beschrieben werden. Erste Konzepte für die Gestaltung der eigenen (*Digital*) *Story* werden entwickelt. Beim *Analysing* können die SuS ihre Perspektive auf die Geschichte verändern und entscheiden, ob und was sie in ihrer eigenen Darstellung verändern wollen. Der letzte Schritt, *Applying*, umfasst die Erstellung des Videos (vgl. ebd.: 317). Die Einteilung in die verschiedenen Arbeitsschritte kann demnach variieren, auch abhängig davon, ob die SuS sich an einer Handlung (wie bspw. der eines literarischen Texts wie einer Kurzgeschichte) orientieren

oder völlig neue Inhalte erschaffen. Der Prozess allgemein sieht allerdings meistens ähnlich aus, ungeachtet dessen, welche digitalen Tools genutzt werden (vgl. Owczarek 2018: 12).

Da DST mehr Lerngelegenheiten als traditionellere Methoden bietet (vgl. Hava 2019: 3) und SuS durch die Nutzung digitaler Tools sogar dazu bringen kann, mehr zu lesen und zu schreiben (vgl. Abdel-Hack/Helwa 2014; zit. n. Hava 2019: 3), gilt es als motivierendes ‚Werkzeug‘ für den Sprachunterricht. Wie bereits zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, kann die Nutzung digitaler Medien bzw. Tools im Unterricht, vorausgesetzt dass sie zweckmäßig erfolgt, zur Motivationssteigerung auf Seiten der SuS beitragen (vgl. Grisham/Wolsley 2006; Yang/Wu 2012: 342). Insbesondere durch die kreativen, kollaborativen und schülerzentrierten Komponenten des DST können SuS motiviert werden (vgl. Hava 2019: 2–4; Reinders 2011: 1).

4.2 Welche Kompetenzen können durch den Einsatz des *Digital Storytelling* im herkunftssprachlichen Russischunterricht gefördert werden?

Die Erstellung von DSs stellt aufgrund ihrer Multimodalität eine zentrale zeitgenössische Kulturtechnik dar, die SuS eine gewinnbringende Möglichkeit bietet, auf authentische Art und Weise in der Zielsprache zu kommunizieren und verschiedene, u.a. literarische, narrative, audiovisuelle, (inter-)kulturelle und digitale Kompetenzen zu fördern (vgl. Hava 2019: 3; Korshunova 2021; Matz/Wilden 2016; Owczarek 2018: 11–12; Thompson/McIlroy 2019: 21). Bezogen auf herkunftssprachlichen Unterricht bietet das DST ein großes didaktisches Potenzial, um HerkunftssprecherInnen in ihrem Kompetenzerwerb gezielt zu fördern. Da eine DS praktisch über alles erstellt werden kann, besteht die Option, kulturelle Themen in den Fokus zu nehmen. So könnten die SuS bspw. Kindheitserinnerungen (aus der Zeit in dem russischsprachigen Geburtsland) zum Ausdruck bringen und somit ihre kulturelle Identität reflektieren. Die Thematisierung persönlicher Erfahrungen im Unterricht würde einen direkten Lebensweltbezug herstellen. Sie könnten auch kulturelle Phänomene vergleichen und gesellschaftliche, politische oder soziale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und Russland (oder anderen russischsprachigen Ländern) herausarbeiten und präsentieren. Ebenfalls können verschiedene literarische Texte herangezogen werden, deren Inhalte die Grundlage für die DS bilden. Hierbei ist der Vorteil, dass die Lehrkraft, je nach individuellen sprachlichen Kompetenzen der SuS, gezielt Texte zur Verfügung stellen kann, die auf bestimmte inhaltliche Themen eingehen oder spezifischen sprachlichen Input enthalten. Während der Auseinandersetzung mit dem Text in der Vorproduktionsphase lernen die HerkunftssprecherInnen neue sprachliche Mittel, die sie bei der Erstellung der DS durch die Neuauslegung und Interpretation direkt in einem bedeutungsvollen Kontext anwenden können. So können die SuS ihre Inter- und Transkulturalität stärken und dabei ihr Repertoire an sprachlichen Werkzeugen erweitern.

Ein weiteres Potenzial des DST ist, dass die SuS, insbesondere wenn sie in Gruppen arbeiten, ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern können, indem sie im gesamten Prozess zum einen in authentischen Sprechgelegenheiten miteinander bedeutungsvoll kommunizieren, und zum anderen bei der Videoerstellung gleichzeitig auf sprachliche Korrektheit achten und somit alle Kompetenzen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) üben können. Dadurch, dass die SuS die einzelnen Szenen häufig mehrmals aufnehmen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind, können sie bspw. ihre Aussprache überprüfen und ggf. verbessern.

Die Lehrkraft oder die SuS untereinander können alle zu erledigenden Aufgaben so aufteilen, dass alle SuS weder unter- noch überfordert sind. Dies und die gegenseitige Unterstützung, die die SuS in den Gruppenarbeiten ohnehin leisten müssen, tragen auch dazu bei, dass leistungsschwächere SuS sich aktiv beteiligen können, ohne Angst vor einer Evaluation durch die Lehrkraft haben zu müssen. Dieser Aspekt ist für den herkunftssprachlichen Kontext insofern wichtig, dass sich die sprachlichen Voraussetzungen von HerkunftssprecherInnen untereinander durch starke Diskrepanzen auszeichnen (vgl. Polinsky 2015: 8). So können alle SuS ihren Bedürfnissen entsprechend einen Beitrag zur Erstellung der DS leisten, auch wenn die Lerngruppe hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzniveaus heterogen ist.

Durch die Wahl bestimmter Themen oder literarischer Texte als Grundlage für die DS, aber auch durch die Kommunikation während der Erstellung der DS selbst, üben die SuS fach- und bildungssprachlichen Wortschatz, den die wenigsten HerkunftssprecherInnen außerhalb des Unterrichts erwerben (vgl. Mehlhorn 2017: 44). So diskutieren die SuS z.B. über die Anordnung der Szenen oder die technische Umsetzung und geben Feedback zu den Ideen anderer SuS. Dies bietet auch Gelegenheiten, die Unterschiede zwischen sprachlichen Registern zu thematisieren und die SuS für diese zu sensibilisieren. Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsanforderungen im Fremdsprachenunterricht (Kultusministerkonferenz 2016) bietet DST außerdem das Potenzial, dass die SuS bei der technischen Gestaltung der DS wichtige digitalisierungsbezogene Kompetenzen erwerben können, indem sie bspw. Bild- und Audiodateien online suchen, Clips zusammenschneiden, kollaborative (Schreib-)Tools nutzen uvm. Hierbei kann die Lehrkraft den Fokus auf bestimmte Fertigkeiten legen, die insbesondere für HerkunftssprecherInnen förderlich sind. So können die SuS gebeten werden, im russischsprachigen Netz zu recherchieren oder russische Untertitel zu erstellen, wobei sie den Umgang mit der kyrillischen Tastatur üben.

Da HerkunftssprecherInnen in Hinblick auf ihren eigenen Sprachgebrauch oft unsicher sind, ist es wichtig, sie in ihrer Selbstwirksamkeit zu fördern, sodass sie ihre Unsicherheiten in der Sprachanwendung überwinden können. Auch hierfür eignet sich die produktorientierte Methode des DST, da die SuS das Produkt ihrer Arbeit sehen können und ihre Lernerfolge sowie der Zugewinn an Kompetenzen damit für sie greifbar werden. Wenn die LernerInnen sich dessen bewusst sind, was sie im Rahmen des Projektes dazugelernt haben

und ihren Erfolg somit auf ihre eigenen Fähigkeiten zurückführen, steigt ihre Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch die Quantität und Qualität der Arbeit (vgl. Bierhoff 2012: 50; Ziegler 2017: 6; Vedaei 2021; Hermessi 2021: 101).

Der Prozess des DST ist ein gutes Beispiel für den *Multiliteracies*-Ansatz, da er von den SuS fordert, dass sie sich mit der immer größer werdenden kulturellen und sprachlichen Diversität sowie der Vielfältigkeit an Kommunikationsmöglichkeiten auseinandersetzen (vgl. New London Group 1996). Da die Lehrkraft die Rahmenbedingungen für den gesamten Prozess selbst schaffen kann, stellt das DST eine gewinnbringende Methode für den Herkunftssprachenunterricht dar, die den Bedürfnissen der SuS entsprechend durchgeführt werden kann.

5 Untersuchung

5.1 Forschungsinteresse

Ziel des Projekts war es, den Einsatz des DST im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Boeckmann 2016) aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und (Verbesserungs-)Vorschläge für die Implementierung der Methode in der Unterrichtspraxis zu formulieren. Im Zuge dessen sollten ebenfalls die Motivation der SuS, mit literarischen Texten zu arbeiten, sowie die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der SuS untersucht werden.

5.2 Teilnehmende Institution und TeilnehmerInnen

An dem Projekt haben insgesamt zwei Sechstklässlerinnen und drei Sechstklässler im Alter von 11 bis 12 Jahren teilgenommen, die Russisch als Herkunftssprache an einer Samstagsschule für Kinder und Jugendliche mit russischsprachigem Hintergrund lernen. Alle fünf teilnehmenden SuS sind simultan russisch-deutsch bilingual aufgewachsen, jedoch in unterschiedlichem Umfang. Alle Kinder verstehen die russische Sprache und können diese in unterschiedlichen Situationen anwenden. Allerdings ist Deutsch bei allen SuS die dominante Sprache, die sich durch Interferenzen im Russischen, insbesondere auf phonetischer und grammatischer Ebene, bemerkbar macht.

5.3 Unterrichtsreihe

Die Untersuchung wurde im Rahmen des Seminars „Russischfachdidaktik III: Planung und Evaluation im Unterricht“ am Seminar für Slavistik der Ruhr-Universität Bochum als Forschungsprojekt geplant. Die vier Termine wurden von drei Studierenden (den ersten drei Autorinnen dieses Beitrags) geplant und durchgeführt. Ziel der Einheit war, dass die SuS sich mit einer russischsprachigen Kurzgeschichte inhaltlich auseinandersetzen und anschließend auf dieser Grundlage in Gruppen- bzw. Partnerarbeit (eine Dreier- und eine Zweiergruppe) eine DS erstellen. Für diesen Zweck wurde die Kurzgeschichte „Moja

bol'shaja ljubov' sed'mogo klassa² [„Meine große Liebe der siebten Klasse“] von Elena Ovsianikova ausgewählt, da sie inhaltlich wie sprachlich altersgerecht ist. In der Kurzgeschichte geht es um ein Mädchen, das auf ihrem Schulweg auf einen Jungen aufmerksam wird, den sie allerdings nicht kennt. Nachdem ihre Freundin ihr dabei hilft, seinen Namen und seine Telefonnummer herauszufinden, kommt es zu einer Verabredung, doch sie denkt, dass er sie versetzt hat. Es stellt sich heraus, dass sie ihn am Treffpunkt nicht erkannt hat, weil er sich die Haare hat schneiden lassen. Die Kurzgeschichte bietet den SuS die Möglichkeit, kreativ zu sein und das Ende anders darzustellen. Anzumerken ist, dass der Inhalt der gewählten Kurzgeschichte – bis auf einige wenige landeskundliche Phänomene, die vorkommen (bspw., dass Schulen in Russland nicht nach Namen, sondern Nummern benannt werden) – nicht explizit auf die Förderung der inter-/transkulturellen Kompetenz abzielt.

Um die SuS nicht zu überfordern und den gegebenen zeitlichen Rahmen nicht zu überschreiten, wurde der Text didaktisiert und an mehreren Stellen gekürzt. Vor der Durchführung des Unterrichtsvorhabens wurde der Text bereits in inhaltliche Abschnitte aufgeteilt, um die SuS zu entlasten und die Vorarbeit vor der eigentlichen Erstellung der DS zu reduzieren. Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung wurde darauf geachtet, dass der typische Ablauf des DST, wie in Kapitel 4.1 beschrieben, im Großen und Ganzen eingehalten wird.

Um einschätzen zu können, wie viel Unterstützung die SuS bei der technischen Umsetzung der DSs brauchen, wurden sie nach der Vorstellung des geplanten Vorhabens am ersten Termin gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen, der nach ihrem Wissen und ihren Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Anwendungen zur Bild-/Videoaufnahme und -verarbeitung gefragt hat. Alle SuS schienen Grundkenntnisse darüber zu haben, wie man Videos und Bilder mit dem Smartphone aufnimmt. Zwei Schüler gaben an, dass sie sogar schon einmal einen kurzen Film selbst erstellt hätten. Die SuS wurden gebeten, zum nächsten Termin die Kurzgeschichte zu lesen und einige Leitfragen zum Inhalt zu beantworten.

Das geplante Unterrichtsvorhaben selbst wurde ab dem zweiten Termin durchgeführt. Zu Beginn wurde mit der Kurzgeschichte gearbeitet. Die SuS sollten den Text noch einmal überfliegen und die Antworten zu den Leitfragen formulieren. Es folgte der Einsatz der *Placemat*-Methode (vgl. Reich 2010), bei der die SuS ihre Antworten zuerst auf ihr eigenes Feld schreiben sollten. Anschließend überlegten sie gemeinsam, welche Antworten sie am besten finden und notierten diese in das mittlere Feld. Die Leitfragen wurden daraufhin besprochen, sodass das globale Textverständnis gesichert wurde. Die nächste Phase zielte auf die tiefere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Textinhalt ab. Dafür wurde die Methode des reziproken Lesens (vgl. Surkamp/Yearwood 2018: 100) angewandt, bei der der

² Online: <http://deti-knigi.com/proizvedeniya/item/7170-moya-bolshaya-lyubov-sedmogo-klassa> (30.6.2022).

Text in Abschnitte aufgeteilt wird, die den SuS zugeordnet werden. Die SuS sollten jeweils zu ihrem eigenen Abschnitt Fragen beantworten und sich einen Titel überlegen, der den Inhalt des Abschnitts zusammenfasst. Die Ergebnisse wurden dann zusammengetragen, sodass das detaillierte Textverständnis gesichert werden konnte. Abschließend sollten die SuS Feedback zur Kurzgeschichte geben und sich überlegen, wie die Kurzgeschichte anders enden bzw. weitergehen könnte. Somit endete an dieser Stelle die Erarbeitung des Textes.

Den nächsten Schritt stellte die Erstellung des *Storyboards* dar, welches über einen Bildschirm übertragen und von einer der Studienprojektleiterinnen ausgefüllt wurde. Da sich das selbstständige Ausfüllen des *Storyboards* von Seiten der SuS als schwierig erwies, wurde dies mit allen SuS gemeinsam gemacht. Dabei sollten die SuS sich über die Abfolge der Szenen Gedanken machen und festhalten, was sie bei der Filmerstellung beachten müssen und welche Requisiten und digitalen Elemente sie benötigen. Die Studienprojektleiterinnen stellten dafür Leitfragen, die die SuS in diesem Prozess unterstützen sollten (z.B. „Welche Geräuschkulisse stellt ihr euch für diese Szene vor?“). Die Ideen zur Umsetzung waren in den Gruppen sehr unterschiedlich: Während die Jungengruppe die Handlung mithilfe von Legofiguren darstellen wollte, hatte sich die Mädchengruppe dazu entschieden, Bilder zu malen und ein Legevideo (vgl. Kalt 2021) zu erstellen. Die Hausaufgabe zur darauffolgenden Sitzung war es, die benötigten Materialien inklusive der digitalen Ausstattung mitzubringen.

Der dritte Termin widmete sich der Produktion der DSs. Dabei verwendeten die SuS die bereits vorhandene Kamera-App auf ihren Smartphones. Zusätzlich wurden *YouTube* und *Google Bilder* verwendet, um passende Geräusche/Musik und Bilder/Fotos zu finden. Eine Schülerin hatte ihre DS zwar in Partnerarbeit mit einer anderen Schülerin geplant, allerdings musste sie diese allein (jedoch mit Unterstützung von einer der Studienprojektleiterinnen) produzieren, da die andere Schülerin nicht anwesend war. Da es den SuS freistand, das Ende der DS anders darzustellen, als die Kurzgeschichte endet, entschied sich die Schülerin, die allein arbeitete, spontan für ein anderes (offenes) Ende.

Die vierte Unterrichtssitzung bestand aus den Phasen der Postproduktion und des Teilens, d.h. der Präsentation. Die SuS nutzten für das Zusammenschneiden ihrer selbsterstellten Videoclips *Windows Movie Maker*. Es entstanden somit insgesamt zwei DSs³ (s. Abbildung 1 und 2 für *Screenshots*), die in der Lerngruppe präsentiert wurden. Die SuS wurden gebeten, sich gegenseitig Feedback zu geben und sich zu ihrer eigenen Arbeit zu äußern. Abschließend gaben die SuS Feedback zum gesamten Projekt und die Studienprojektleiterinnen führten die Datenerhebungen mittels Fragebogen und Interviews durch.

³ Online: <https://ruhr-uni-bochum.sciebo.de/s/pyNOSbm3bkh0bBO> (30.06.2022).



Abb. 1: Digital Story 1

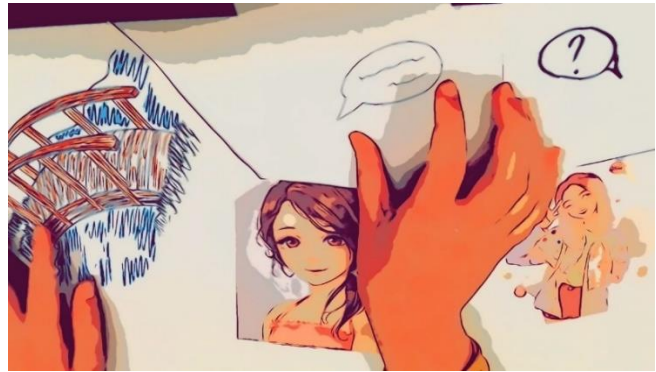


Abb. 2: Digital Story 2

5.4 Methoden

5.4.1 Interviews

Um herauszufinden, wie die SuS die Arbeit mit der Methode des DST empfunden haben und ihre Motivation einzuschätzen, wurde aufgrund der geringen Teilnehmerzahl ein qualitativer Ansatz gewählt: Die SuS wurden am Ende der Unterrichtseinheit anhand eines Leitfadens von jeweils einer der Studienprojektleiterinnen im Rahmen von insgesamt zwei Paar-Interviews befragt; dies bot sich aus zeitlichen Gründen am ehesten an. An diesem Termin waren vier der fünf SuS anwesend. Um die Antworten aus den Interviews darzustellen, wurden die aufgenommenen Audios transkribiert. Die Antworten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) analysiert. Den Leitfaden bildeten folgende Fragen:

- Habt ihr schon mit literarischen Texten, wie z.B. Kurzgeschichten, im Russischunterricht gearbeitet? Wie?
- Wie fandet ihr die Art und Weise, wie ihr bisher im Russischunterricht mit Literatur gearbeitet habt?
- Wie fandet ihr das Projekt? Was hat euch (nicht) gefallen?
- Wie hat euch die Erstellung der DS gefallen? Warum?
- Würdet ihr im Russischunterricht gerne noch einmal DST durchführen?

5.4.2 Fragebogen

Zur Eruiierung der wahrgenommenen Lernentwicklung der SuS wurde ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen erstellt. Ziel war es das Potenzial der Methode des DST in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung festzustellen. Da sich die LernerInnen der

von ihnen erbrachte Leistungen bewusst sind, sollte das ihre Selbstwirksamkeit steigern. Zuerst wurden die SuS gebeten, alles aufzuschreiben, was sie ihrer Ansicht nach gelernt haben. Anschließend folgte eine vierstufige Likert-Skala („trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) mit vierzehn Items, die Aussagen über unterschiedliche Kompetenzen, welche beim DST gefördert werden können, darstellten. Trotz des Einsatzes der Likert-Skala wurden die Ergebnisse qualitativ ausgewertet. Vor dem Hintergrund, dass die SuS sich beim DST häufig nicht des Gelernten bewusst sind, sollen die geschlossenen Items bei der Reflexion unterstützend und ergänzend wirken (vgl. Gläser-Zikuda 2011: 117).

5.4.3 Teilnehmende Beobachtung

Um die Methode des DST und ihren Einsatz im Rahmen des Projekts zu dokumentieren sowie zu evaluieren, wurden während der gesamten Unterrichtseinheit teilnehmende Beobachtungen (vgl. Spieß 1994: 2) durchgeführt. Dafür wurden Feldnotizen erstellt, die im Nachgang reflektiert und ggf. ergänzt wurden. Zu den wichtigsten Aspekten, die beobachtet werden sollten, zählten organisatorische Faktoren wie die Praktikabilität und Zeit bzw. der Ablauf der einzelnen Unterrichtsphasen, didaktisch-methodische Gesichtspunkte wie die durchgeführten Aktivitäten und die damit einhergehende Kompetenzförderung, der Text und seine inhaltlichen und sprachlichen Eigenschaften sowie die Motivation und die Beteiligung der SuS.

5.5 Ergebnisse

5.5.1 Motivation bei der Arbeit mit literarischen Texten

Im Folgenden werden Beispieläußerungen der SuS in Bezug auf ihre Motivation, bei der Durchführung des DST mit literarischen Texten zu arbeiten, dargestellt. Alle SuS sagten, dass sie bereits mit Literatur im Russischunterricht gearbeitet hätten. Die Erarbeitung würde sich dabei meist auf das Leseverständnis fokussieren: Die SuS lesen (gemeinsam) Texte und beantworten mündlich sowie schriftlich Fragen dazu. Außerdem malen die SuS manchmal Bilder zu den Texten:

Interview 1

S1: Wir haben erstmal einen Text gelesen und dann haben wir zusammen die Fragen auf der anderen Seite versucht zu beantworten und dann die Textstellen auch dazu zu finden.

I⁴: Habt ihr denn die Sachen auch aufgeschrieben oder nur so mündlich erzählt?

S1: Manchmal mündlich und manchmal haben wir es unter die Fragen geschrieben.

Interview 2

S: Wir haben fast jedes Mal Texte bekommen und dazu Fragen beantwortet.

I: Was davon habt ihr öfter gemacht, Bilder erstellt oder Fragen beantwortet?

⁴ Interviewerin

S: Fragen beantwortet natürlich.

I: Bilder habt ihr also nur manchmal erstellt?

S: Ja.

Wie die Literatarbeit empfunden wird, hängt für die SuS vom Inhalt sowie der Länge des Textes ab:

Interview 1

I: War es interessant für euch?

S2: Ja, aber es kommt auf den Text an.

Interview 2

S: Manchmal war es schon spannend, manchmal eher langweilig.

I: Woran könnte das gelegen haben, dass es manchmal langweilig war?

S: Weil wir das so regelmäßig bekommen haben und es waren lange Texte.

[...]

I: Wie fandet ihr die Kurzgeschichte [in diesem Projekt]?

S: Die Kurzgeschichte war okay, nicht so megaspännend und auch nicht so ultralangweilig. Die war irgendwo in der Mitte.

I: Wenn die Geschichte über ein Thema gewesen wäre, was euch mehr angesprochen hätte, hättet ihr das Projekt cooler gefunden?

S: Ja.

[...]

S: Vielleicht könnten wir nächstes Mal einen cooleren Text aussuchen, z.B. wenn etwas Schlimmes passiert und dann Happy End.

I: Also mehr Action?

S: Ja, mehr Action [...].

Allen SuS hat das Projekt insgesamt gefallen und sie würden gerne noch einmal DSs im Russischunterricht erstellen. Dafür wurden unterschiedliche Gründe genannt. Die am meisten genannten Gründe sind zum einen, dass die SuS kreativ arbeiten konnten, zum anderen, dass ihnen das Erstellen der DS selbst, also die technische Seite, Spaß gemacht hat:

Interview 1

S2: Mir hat besonders gefallen, wie ich den – wir mussten ja diesen Film kreieren und find das auch sehr toll. [...] man musste sich was ausdenken und der Text hat mir auch gefallen.

S1: Also ich glaube, wenn ich dabei gewesen wäre, dann hätte mir das auch gefallen, also das Aufnehmen, weil man da auch sehr kreativ sein kann, zum Beispiel mit Legomännchen, wie die Jungs das gemacht haben, oder wie wir mit Bildern.

[...]

S2: Also ich fand es generell toll und auch sehr kreativ. Ich musste auch die Bilder da ausdrucken und teilweise auch ausmalen und das mit dem Bearbeiten hat mir auch sehr Spaß gemacht, das hat also alles generell Spaß gemacht.

[...]

S1: Dann nimmt man die Geschichte sozusagen noch einmal durch im Kopf und muss die dann kreativ wieder produzieren und da versteht man den Text, glaube ich, besser.

[...]

S1: Ich glaube, es ist auch sehr motivierend, dass es Spaß macht und dass man etwas Neues ausprobieren kann und dass man auch kreativ sein kann.

Interview 2

S: Das war richtig kreativ. Am Anfang dachte ich, wir sollten das mit *Keynote* oder *iMovie* machen, aber das war viel einfacher, das so aufzunehmen, erstmal die Videokamera benutzen und dazu auch Geräusche.

S: Ich fand das cool mit diesen Filmgeräuschen und Lego.

[...]

I: Also hat euch das gefallen mit dem Raussuchen der Geräusche?

S: Ja.

Insbesondere scheint den SuS das Filmen Freude bereitet zu haben. Sie deuteten an, dass das Filmen beim DST zu ihrer Motivation beigetragen hätte und sie diese Methode den bisher angewandten Aufgabenformaten gegenüber bevorzugen würden:

Interview 1

I: Denkt ihr, dass es besser ist, wenn ihr die Geschichte erst einmal lest und danach den Film erstellt oder die Geschichte lest und dann die Aufgaben zu der Geschichte bearbeitet? Was würdet ihr bevorzugen?

S2: Filmen.

I: Warum?

S2: Es macht mehr Spaß.

Interview 2

I: Was denkt ihr, woran es liegt, dass ihr so motiviert wart bei diesem Projekt?

S: Dass wir mit Legofiguren gearbeitet haben und viel gefilmt haben, also ich liebe Filmen.

S: Bei mir genauso.

Außerdem erwähnten die Schüler aus dem zweiten Interview, dass sie im Nachhinein gerne eine Auswahl an unterschiedlichen Texten gehabt hätten. Dass sie eine freie Wahl bei der Nutzung der digitalen Anwendungen hatten, haben die Schüler als positiv empfunden:

Interview 2

I: Hättet ihr es besser gefunden, wenn ihr am Anfang mehrere Texte, zum Beispiel zwei oder drei, zur Auswahl gehabt hättet, wo ihr euch einen hättet aussuchen können?

S: Ja.

[...]

I: Wie war das mit der Technik, hättet ihr es besser gefunden, wenn wir euch vorher gesagt hätten, dass ihr unbedingt eine bestimmte App benutzen sollt oder fandet ihr das gut, dass ihr eine freie Wahl hattet?

S: Freie Auswahl.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte im Rahmen des DST einen hohen Vergnügungs- und damit Motivationsfaktor hatte, wobei die Erstellung einer DS für alle SuS etwas Neues war. Die Kreativität und die Nutzung digitaler Tools waren dabei am motivierendsten für die SuS. Außerdem wird die große Bedeutung des gewählten Textes für den gesamten Prozess deutlich.

5.5.2 Selbstwirksamkeit der SuS

Neben der Motivation wurden die SuS befragt, wie sie die Lernentwicklung während der Erstellung der DS wahrgenommen haben. Bei der Frage „Was habe ich bei der Erstellung meiner eigenen *Digital Story* gelernt?“ fällt auf, dass der Aspekt der Filmerstellung in allen Antworten stark vertreten ist. Die SuS haben in ihren Ausführungen mehrfach erwähnt, dass sie gelernt haben:

- wie man Filme (mit Legofiguren) erstellt,
- besser mit der Kamera umzugehen,
- dass der Hintergrund beim Filmen wichtig ist,
- wie man Videos zusammenfügt,
- dass man beim Filmen laut sprechen muss,
- wie man Hintergrundmusik einfügt.

Auf andere Kompetenzen wurde in der offenen Frage nicht eingegangen. Zwei SuS schrieben, dass es ihnen in diesem Projekt leichter fiel, den Text zu verstehen. Eine Schülerin bezog sich auf den Inhalt des Textes und schrieb, dass sie gelernt hat, dass die Liebe nicht immer ewig ist. Weitere Antworten waren „auf Russisch über die Liebe zu sprechen“, „wie man Überschriften für die Texte [Textabschnitte] sucht“ und „Texte verstehen können“. Dass sie auch neue Vokabeln gelernt, das Schreiben und Hörverstehen geübt haben und ihre Kreativität entfalten konnten, erwähnte keine/r der SuS von sich aus.

Aus der ergänzenden Likert-Skala, in der die SuS die zutreffenden Aussagen ankreuzen sollten, lassen sich ebenfalls wichtige Beobachtungen anstellen. Den folgenden Aussagen haben alle SuS völlig zugestimmt:

- Ich habe geübt, kurze Filme auf Russisch zu verstehen.
- In meiner Gruppe haben wir als gutes Team zusammengearbeitet.
- Ich habe mir selbst neue Dialoge für den Film ausgedacht.

Die SuS waren sich einig, dass sie ihr Hörverständnis üben konnten. Der Aussage „Ich habe etwas über die russische Kultur gelernt“ hingegen wurde überhaupt nicht zugestimmt.

In der Gruppe der drei Jungen fallen die Ergebnisse teilweise sehr unterschiedlich aus. Während ein Schüler dem völlig zustimmt, dass er gelernt hat, neue Funktionen in den Programmen/Apps zu nutzen, kreuzten die anderen zwei Gruppenmitglieder „stimme eher nicht zu“ und „stimmte überhaupt nicht zu“ an. Ähnlich fallen die Ergebnisse bei dem Punkt „Ich weiß nun, was ich auf technischer Ebene besser machen kann, wenn ich das nächste Mal eine *Digital Story* erstelle“. Interessant ist, dass diejenigen Schüler, die ihre technischen Kenntnisse nicht bzw. kaum verbessert haben, den folgenden Aussagen, die die Sprache oder den Inhalt der Geschichte betreffen, viel eher zustimmen als der Schüler mit dem Wissenszuwachs auf technischer Ebene.

- Bei der Erstellung des Films habe ich viel Russisch gesprochen.
- Die Filmerstellung hat mir geholfen, die Geschichte besser zu verstehen.
- Durch das Projekt habe ich neue russische Vokabeln gelernt.

Die Schülerin, die mit einer der Studienprojektleiterinnen zusammenarbeitete, stimmte allen Aussagen bis auf „Meine Meinung zu der Geschichte hat sich nach der Filmerstellung geändert“ und „Ich habe etwas über die russische Kultur gelernt“ zu.

5.5.3 Evaluation der Unterrichtsreihe

Im Folgenden wird die durchgeführte Unterrichtsreihe evaluiert, indem zuerst die Aspekte beschrieben werden, die aus Sicht der Studienprojektleiterinnen erfolgreich durchgeführt wurden. Anschließend soll aufgezeigt werden, inwieweit die Unterrichtsreihe in Hinblick auf den zukünftigen Einsatz des DST verbesserungswürdig ist.

Positiv anzumerken ist die Wahl der Kurzgeschichte, die für das Alter sowie das Sprachniveau der Lerngruppe sowohl inhaltlich als auch sprachlich angemessen gewesen zu sein scheint. Die SuS hatten keine größeren Schwierigkeiten, den Text zu verstehen und nachzuvollziehen. Mithilfe von (kollaborativen) Methoden wie dem reziproken Lesen, der Placemat-Methode und dem Betiteln der einzelnen Abschnitte haben auch die leistungsschwächeren SuS die Kernpunkte der Geschichte problemlos erfassen können. Dabei konnte beobachtet werden, dass alle SuS gleichermaßen an den Aktivitäten beteiligt waren, sodass alle SuS einen Beitrag, mündlich sowie schriftlich, zur Erarbeitung der Kurzgeschichte leisten konnten. Sowohl spontane Äußerungen, wie z.B. bei dem Feedback zum Text oder der kurzen Inhaltswiedergabe, als auch vorbereitete kurze Präsentationen von Gruppenarbeitsergebnissen waren vorhanden. Schriftliche Kompetenzen wurden bspw. bei der Durchführung der Placemat-Methode, der Erstellung des Storyboards und dem Verfassen der Dialoge für die DSs geübt. Somit wurde eine gemeinsame Grundlage für die Produktionsphase des DST geschaffen, bei der ebenso eine rege Beteiligung festgestellt werden konnte.

Da während der gesamten Unterrichtsreihe die Kommunikation zwischen den Studienprojektleiterinnen und den SuS, aber auch den SuS untereinander fast ausschließlich auf Russisch stattgefunden hat, wurden die SuS dazu ermutigt, bestimmte bildungs- und fachsprachliche Begriffe und Ausdrücke zu erfragen und/oder zu nutzen, sowohl in Bezug auf den Textinhalt als auch bezogen auf die Phasen von der Vor- bis zur Postproduktion. So haben sie bspw. Wörter wie *sjuzet* (dt. Plot, Handlungsverlauf), *smontirovat'* (dt. schneiden) oder *raskadrovka* (dt. Storyboard) erfragt. Dass die SuS die Wörter auch verinnerlicht haben, äußerte sich in der Verwendung dieser während der Filmerstellung.

In Bezug auf die Nutzung digitaler Tools konnte eine äußerst positive Reaktion von Seiten der SuS festgestellt werden. Bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe, als das Vorhaben beschrieben und der Umgang mit digitalen Geräten und Tools durch einen kurzen Fragebogen erfragt wurde, war zu beobachten, dass die SuS sich auf den Einsatz von Tools, die sie auch privat nutzen, freuten. Den Beobachtungen zufolge bereitete den SuS die Produktionsphase am meisten Freude. Die SuS haben in dieser Phase ihrer Kreativität freien Lauf gelassen, sodass einige Elemente aus dem Storyboard in beiden Gruppen spontan umgewandelt wurden. Das Storyboard erwies sich, wie erwartet, als besonders gute Unterstützung bei der Filmerstellung. Es hat zur Beibehaltung des roten Fadens beigetragen und erleichterte die Vorbereitung und Durchführung des gesamten Prozesses der Filmerstellung. Auch die letzte Phase des DST, das Teilen und gemeinsame Anschauen der Endprodukte, empfanden die SuS als positiv. Sie gaben sich gegenseitig positives Feedback zu den erstellten DSs und waren mit den eigenen Ergebnissen zufrieden.

Trotz des insgesamt gelungenen Verlaufs der Unterrichtsreihe gibt es aus Sicht der Studienprojektleiterinnen verbesserungswürdige Aspekte. Diese schließen zum einen die gewählte Kurzgeschichte ein. Der Text war zwar altersgemäß und sprachlich angemessen, konnte allerdings inhaltlich nicht das Interesse aller SuS wecken. Die Jungen der Lerngruppe fanden den Inhalt weniger spannend als die Mädchen. Des Weiteren stellte sich die Kurzgeschichte, auch wenn sie bereits gekürzt wurde, als zu lang heraus, sodass die Textarbeit mehr Zeit als geplant in Anspruch nahm. Dies führte zu Zeitdruck während der Filmerstellung, was auch die SuS am Ende des Projekts als Feedback äußerten. Sie hätten gerne mehr Zeit gehabt, um die DSs weiter technisch zu bearbeiten.

Darüber hinaus kam es zu Verzögerungen während der Produktionsphase. Zum einen haben die SuS keine Materialien für die Filmerstellung mitgebracht. Somit war die Jungengruppe auf die Materialien angewiesen, die eine der Studienprojektleiterinnen zur Verfügung gestellt hat. Die Mädchengruppe musste während der Produktionsphase erst noch Bilder (aus-)malen, die sie für das Filmen benutzen wollte.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass die SuS ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geräten und Tools überschätzt hatten. Zwar gaben alle SuS zu Beginn der Unterrichtsreihe an, privat ein Smartphone zu nutzen, um kurze Videos aufzunehmen, allerdings benötigten

sie während der Filmerstellung oft Unterstützung von Seiten der Studienprojektleiterinnen. Nichtsdestotrotz konnte ein learning by doing festgestellt werden. Nachdem die SuS Hilfestellungen erhielten, die insbesondere das Schneiden und Zusammenfügen der Video-clips sowie das Hinterlegen von Soundeffekten betraf, konnten sie im weiteren Verlauf der Filmerstellung selbstständig weiterarbeiten.

Ungeachtet der weniger gelungenen Aspekte scheint das DST insgesamt eine motivierende und spannende Aktivität für die SuS gewesen zu sein. Den Beobachtungen zufolge bereitete die Erstellung der DSs den SuS große Freude, sowohl durch die Nutzung digitaler Tools als auch die Möglichkeit der kreativen Produktgestaltung. Von Seiten der SuS bestand eine hohe Bereitschaft, sich am gesamten Prozess aktiv zu beteiligen.

6 Diskussion und Vorschläge für den Einsatz des DST

Die Untersuchung hatte zum Ziel, die Methode des DST im herkunftssprachlichen Russischunterricht zu erproben und ihren Einsatz zu evaluieren. Obwohl nicht alle SuS den Text inhaltlich ansprechend fanden und die SuS nicht alles Geübte bewusst wahrgenommen haben, konnten durch das DST die Motivation und die Selbstwirksamkeit der SuS durch eine kreative Neuinterpretation der Kurzgeschichte und deren ‚Verfilmung‘ gefördert werden. Die Länge des Textes und die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geräten und Tools von Seiten der SuS führten dazu, dass die Texterarbeitung und die Erstellung der DSs selbst mehr Zeit in Anspruch genommen haben als ursprünglich geplant. Dennoch wurden insbesondere digitalisierungsbezogene, schriftliche und mündliche Kompetenzen sowie das Lese- und Hörverstehen gefördert. Die Erstellung der DSs hat das Verständnis des Textes zusätzlich verbessert. Die SuS haben sich neue sprachliche Mittel, fach- und bildungssprachlichen Wortschatz eingeschlossen, angeeignet, die sie direkt anwenden konnten. Das gemeinsame Anschauen der DSs machte den SuS Spaß und sie waren stolz auf ihre Endprodukte.

Auch wenn die durchgeführte Untersuchung nicht repräsentativ ist, konnten viele Erkenntnisse gewonnen werden. So stellte sich heraus, dass die Motivation der SuS, mit der Kurzgeschichte zu arbeiten, durch die Durchführung des DST gesteigert werden konnte. Der Einsatz digitaler Tools und die Möglichkeit, kreativ zu arbeiten, führten dazu, dass sie motiviert waren, aktiv am Unterricht teilzunehmen, obwohl der gewählte Text nicht alle SuS gleichermaßen angesprochen hat. Diese Ergebnisse decken sich u.a. mit den Ausführungen von Yang und Wu (2012), Hava (2019) und Reinders (2011).

Die gemeinsame Wahl des Textes war aus zeitlichen Gründen nicht umsetzbar, wäre jedoch für den zukünftigen Einsatz der Methode wünschenswert. Die Kurzgeschichte konnte

nicht bei allen SuS Interesse wecken; die Jungengruppe hätte sich inhaltlich mehr Spannung gewünscht. Hier wäre es sinnvoll, den SuS eine kleine Auswahl an Texten, Inhaltsangaben oder Titeln zu geben, sodass die SuS gemeinsam abstimmen können, um sich auf einen Text zu einigen. Je nachdem, wie groß man die Durchführung des DST anlegt, wäre es im Sinne der Binnendifferenzierung sogar erstrebenswert, dass verschiedene Gruppen unterschiedliche Texte bearbeiten, wobei auf die sprachliche und inhaltliche Adäquatheit geachtet werden muss. Es muss allerdings bedacht werden, dass die Bearbeitung mehrerer Texte dazu führt, dass den gesamten Prozess über mehr Zeit für die einzelnen Schritte benötigt wird. Dabei sollte die Textarbeit nicht zu kurz kommen. Auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Text sollte nicht verzichtet werden, denn eine gute Grundlage in der Vorproduktionsphase ist notwendig, damit die Produktionsphase erfolgreich durchgeführt werden kann. Zudem konnte die Kurzgeschichte das Potenzial des DST in Hinblick auf die Förderung inter- bzw. transkultureller Kompetenzen nicht ausschöpfen, was in dieser Unterrichtsreihe zwar nicht zu Nachteilen geführt hat. Dennoch bietet es sich an, je nach Lernziel, bei der Textwahl darauf zu achten, dass der Inhalt auch kulturelle Aspekte beinhaltet, mit denen die SuS sich (kritisch) auseinandersetzen können.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse des Fragebogens, dass DST die Selbstwirksamkeit fördern kann. Zwar haben die SuS den mit dem DST einhergehenden kognitiven Aufwand und die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen nicht bzw. nicht vollständig wahrgenommen. Dennoch nahmen alle SuS, da sie verschiedene Teile des Prozesses übernommen haben, verschiedene Aspekte wahr, sodass sie eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfahren haben. Insbesondere am Ende der Unterrichtsreihe, als die fertig erstellten DSs gemeinsam angeschaut wurden, konnten die SuS das Endprodukt ihrer Arbeit sehen. Durch die Prozesse der Umwandlung der Kurzgeschichte in ein multimodales Genre und die Neuinterpretation des Inhalts konnten sowohl die sprachlichen als auch die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ausgebaut werden. Vor allem die Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen wurde von den SuS bewusst wahrgenommen, da die Nutzung digitaler Tools im Unterricht und die Methode des DST insgesamt neu für die SuS war, sodass in diesem Bereich die Selbstwirksamkeit am meisten profitiert hat. Die Selbstwirksamkeitserwartung sollte man als Lehrkraft unterstützen, indem man während des gesamten Prozesses durch Feedback und das Aufzeigen sowie Besprechen von Zwischenerfolgen den Lernfortschritt der SuS auf ihr Handeln zurückführt (vgl. Ziegler 2017: 6).

In technischer Hinsicht haben die SuS ihre Fähigkeiten überschätzt und waren somit oft auf Unterstützung angewiesen. Daher wäre es sinnvoll, v.a. beim erstmaligen Einsatz des DST eine Einführung in technische Aspekte zu geben. So wären alle SuS auf demselben Stand und könnten sich gegenseitig helfen, ohne auf die Hilfestellung der Lehrkraft angewiesen zu sein. Dies trifft vermutlich besonders auf den Einsatz des DST in jüngeren Lerngruppen zu, in denen auf das gemeinsame Ausprobieren von *Tools* nicht auf Kosten der für

die Produktions- und Postproduktionsphase zur Verfügung stehenden Zeit verzichtet werden sollte. Ebenfalls sollte darauf geachtet werden, dass die SuS die Materialien, die sie für die Erstellung ihrer DSs benutzen wollen, frühzeitig vorbereiten bzw. mitbringen und ggf. im Klassenraum aufbewahren. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass den SuS alles zur Verfügung steht, was sie für ihre Arbeit benötigen, um ihre eigenen Ideen umzusetzen.

Dass alle SuS sich aktiv an der Erstellung der DS beteiligt haben, ist u.a. auf die kollaborative Art des DST zurückzuführen. Dementsprechend eignet sich das DST, um alle SuS im Sinne der Binnendifferenzierung zu fördern, indem eine Aufgabenverteilung innerhalb des Prozesses erfolgt, die auf den individuellen Sprachkompetenzen der SuS basiert. Diese kann von Seiten der SuS selbst oder von Seiten der Lehrkraft übernommen werden. So könnten bspw. SuS, die Bedarf im schriftlichen Bereich haben, Dialoge für die DS verfassen, während schüchterne SuS oder SuS, die an ihrer Aussprache üben sollen, die Charaktere während der Filmaufnahmen sprechen bzw. spielen. Die Möglichkeit, verschiedene Schritte des DST von bestimmten SuS übernehmen zu lassen, ist in heterogenen Lerngruppen, wie es sie oft in herkunftssprachlichen Lernsettings gibt, besonders von Vorteil.

Auch im Bereich der fach- und bildungssprachlichen Lexik können SuS von DST profitieren. Da sie miteinander über den Filmherstellungsprozess verhandeln müssen, ist die Nutzung von Wörtern, die bspw. die Kinematographie betreffen, unabdingbar. Die SuS nutzen diese Wörter in einem bedeutungsvollen Kontext, sodass sie sie besser verinnerlichen können. Zudem sollte der Text, wenn die DSs auf dessen Inhalt basieren sollen, den Bedürfnissen der SuS entsprechend gewählt werden, sodass bestimmte Wörter und grammatische Strukturen elizitiert bzw. bestimmte Inhalte thematisiert werden. Diese Möglichkeit ist ein besonderer Vorteil für den (herkunftssprachlichen) Russischunterricht, da das Fehlen von (fertigen) Materialien, was häufig eine Schwierigkeit im Umgang mit literarischen Texten darstellt (vgl. Bobkina/Dominguez 2014: 248), kompensiert werden kann.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollten unter dem Vorbehalt folgender Limitationen interpretiert werden: Zum einen bestand die Lerngruppe aus lediglich vier bzw. fünf SuS, sodass keine quantitativen Daten erhoben werden konnten. Des Weiteren konnten die Interviews aus zeitlichen Gründen nicht mit den einzelnen SuS, sondern nur jeweils zu zweit durchgeführt werden, sodass die SuS sich womöglich in ihren Aussagen gegenseitig beeinflusst haben könnten. Dass die Studienprojektleiterinnen parallel unterrichtet und beobachtet haben, kann dazu geführt haben, dass Teile der Unterrichtsreihe unvollständig beobachtet wurden. Trotz dieser Limitationen kann dennoch eindeutig geschlussfolgert werden, dass DST sich als effektive Methode erweist, um Literatur und Digitalisierung bzw. Medien im (herkunftssprachlichen) Russischunterricht miteinander zu verknüpfen und den Einsatz literarischer Texte produktionsorientiert zu gestalten. DST stellt eine realitätsnahe

Aktivität dar, von der der gesamte Lernprozess in vielerlei Hinsicht profitieren kann, sowohl in Bezug auf die Motivation und Selbstwirksamkeit als auch in Hinblick auf die Förderung digitaler Kompetenzen und die Vermittlung sprachlicher Mittel.

Literatur

- Aghagolzadeh, Ferdows & Tajabadi, Farzaneh (2012): A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal of Language Teaching and Research* 3: 1, 205–210. <https://doi.org/10.4304/JLTR.3.1.205-210>.
- Alter, Grit (2016): Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 50–61.
- Anstatt, Tanja (2011): Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 101–128.
- Belcher, Diane & Hirvela, Alan (2000): Literature and L2 Composition: Revisiting the Debate. *Journal of Second Language Writing* 9: 1, 21–39.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): 130. Aktionsforschung. In: Burwitz-Metzler, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 592–595.
- Bierhoff, Hans-Werner (2012): Mehr Leistung durch Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. Folgerungen aus einer empirischen Studie zur Selbstmotivation. *Personalführung (Schwerpunkt Lust auf Leistung)* 9: 48–55. http://www.ruhr-uni-bochum.de/soc-psy/dokumente/2012_Bierhoff_Personalfuehrung_Selbstwirksamkeit.pdf (30.6.2022).
- Bobkina, Jelena & Dominguez, Elena (2014): The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3: 2, 249–260.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cabrero, Magda A. (2011): *Using borderlands literature to increase interest in literacy in the heritage language: Teacher research with Latino/a teenage students*. Faculty and Graduate School of the University of Maryland.
- Elola, Idoia & Oskoz, Ana (2017): Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing* 36: 2, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002>.

- Freitag-Hild, Britta (2018): Teaching Culture – Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (eds.): *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Metzler, 159–175.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 109–119. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93015-2_9 (30.6.2022).
- Grisham, Dana L. & Wolsley, Thomas De Vere (2006): Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy, and technology intersect. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49: 8, 648–660.
- Hava, Kevser (2019): Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning* 5: 1, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>.
- Hargaßner, Julia (2019): Kulturelles Lernen an Texten russischer Migrationsliteratur im Lehramtsstudium. In: Drackert, Anastasia & Karl, Katrin Bente (Hrsg.): *Didaktik der slawischen Sprachen Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 377–408. <https://doi.org/10.15203/3187-80-1-13>.
- Hermessi, Tarek (2021): The Role of Self- Efficacy, Attitudes, and Orientations in Learning Arabic as a Less- Commonly Taught Language. *Al- ‘Arabiyya* 53, 85–108.
- Janopoulos, Michael (1986): The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing Proficiency. *TESOL Quarterly* 20: 4, 763–768.
- Kalt, Andreas (2021): *Erklärvideos erstellen*. <https://herr-kalt.de/arbeitsmethoden/erklervideos> (30.6.2022).
- Kaplan, Judith & Palhinda, Eduarda (1981): Non-Native Speakers of English and Their Composition Abilities: A Review and Analysis. In: Frawley, William (Hrsg.): *Linguistics and Literacy*. New York: Plenum Press, 425–457.
- Korshunova, Svetlana (2021): „Code of the World“: A Digital Storytelling Project in the Russian Heritage Classroom. *FLTMAG*. <https://fltmag.com/digital-storytelling-heritage/> (30.6.2022).
- Kreß, Beatrix (2014): „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169–182. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2300/> (29.10.2021).
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (30.6.2022).
- Lütge, Christiane (2018): Literature and Film – Approaching Fictional Texts and Media. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (eds.): *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler, 117–194.

- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten; Owczarek, Claudia & Stannard, Michelle (2019): Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9: 3, 519–540.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.5>.
- Matz, Frauke & Wilden, Eva (2016): Die Entwicklung narrativer und audio-visueller Kompetenzen durch selbstgemachte Videoclips: (Multi-)Literacies Pädagogik im Fremdsprachenunterricht. In: Becker, Carmen; Blell, Gabriele & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 187–200.
- McQuillan (1996): How Should Heritage Languages Be Taught? The Effects of a Free Voluntary Reading Program. *Foreign Language Annals* 29: 1, 56–72.
- Mehlhorn, Grit (2015): Orte für das Erlernen slawischer Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 153–162.
- Mehlhorn (2016): Herkunftssprecher im Russischunterricht: Sprachliches Vorwissen als Ressource. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 13: 5, 10–12.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 43–55.
- New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60–93.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Ohler, Jason (2008): *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, Kalifornien: Corwin Press.
- Ovsiannikova, Elena (ohne Jahr): *Моя большая любовь седьмого класса* [Meine große Liebe der siebten Klasse]. <http://deti-knigi.com/proizvedeniya/item/7170-moya-bolshaya-lyubov-sedmogo-klassa> (30.6.2022).
- Owczarek, Claudia (2018): Producing digital texts. Das Potential von digital storytelling im Englischunterricht nutzen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Englisch* 4, 11–14.
- Pardede, Parlindungan (2011): Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching* 1: 1, 14–27. <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/49> .
- Pavlova, Anna (2017): Sprachliche Normbrüche russischer Emigrantinnen der zweiten Generation in Deutschland im Vergleich mit sprachlichen Trends im heutigen Russland. In: Witzlack-Makarevich, Kai & Wulff, Nadja (Hrsg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland*. Berlin: Frank & Timme, 323–344.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1, 7–27.
- Reich, Kersten (2010): *Methodenpool. Placemat-Methode*.
http://www.appstate.edu/~fountainca/5530/Reinders_2011.pdf (30.6.2022).
- Reinders, Hayo (2011): Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *ELT-WorldOnline.com* 3, 1–9.
http://www.appstate.edu/~fountainca/5530/Reinders_2011.pdf (30.6.2022).

- Spieß, Erika (1994): Aktionsforschung. In: von Rosenstiel, Lutz; Hockel, Curt & Molt, Walter (Hrsg.): *Handbuch der Angewandten Psychologie*. Bd. 3. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1–8.
- Surkamp, Carola & Yearwood, Tanyasha (2018): Receptive Competences – Reading, Listening, Viewing. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (eds.): *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Metzler, 89–108.
- Thompson, Riki & McIlnay, Matthew (2019): Nobody wants to read anymore! Using a multimodal approach to make literature engaging. *Children's Literature in English Language Education Journal* 7: 1, 21–40.
- Vedaei, Zakaria (2021): *Selbstwirksamkeit – Was ist das eigentlich? Und weshalb ist sie so wichtig für unsere Lernerfolge?* <https://www.lernerfolge-aachen.de/selbstwirksamkeit-was-ist-das-eigentlich-und-warum-ist-sie-so-wichtig-fuer-unsere-lernerfolge/> (30.6.2022).
- Wilden, Eva & Matz, Frauke (2016): How to Tell Digital Stories with Handcrafted Video Clips. A (Multi-)Literacies Approach to Foreign Language Teaching. In: Gimeno Sanz, Ana María; Blin, Françoise; Barr, David & Levy, Mike (eds.): *WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, 314–326.
- Yang, Ya-Ting C. & Wu, Wan-Chi I. (2012): Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education* 59: 2, 339–352. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>.
- Ziegler, Martina (2017): Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. *Lernen Fördern* 4: 14, 4–13. <https://lernen-foerdern.de/wp-content/uploads/2017/03/LF-1-14-Selbstwirksamkeit.pdf> (30.6.2022).

Kurzbio:

Darja Felberg studiert Russisch und Englisch im *Master of Education* an der Ruhr-Universität Bochum. Sie arbeitete fünf Jahre lang als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Russischfachdidaktik am Seminar für Slavistik und unterstützte Prof. Dr. Anastasia Drackert in Lehre und Forschung. Als wissenschaftliche Hilfskraft unterstützt sie weiterhin Prof. Dr. Anastasia Drackert bei ihrer neuen Tätigkeit als wissenschaftliche Direktorin der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. (g.a.s.t.).

Natalia Hülsmann studiert Russisch und Englisch im *Master of Education* an der Ruhr-Universität Bochum. Seit 2016 ist sie als Englischlehrkraft an einer russischen Samstagsschule tätig.

Kristina Propp studiert Russisch und Französisch im *Master of Education* an der Ruhr-Universität Bochum. Sie hat zwei Jahre lang als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Russischfachdidaktik des Seminars für Slavistik gearbeitet und Prof. Dr. Anastasia Drackert in Lehre und Forschung unterstützt.

Anastasia Drackert arbeitet seit Januar 2022 als wissenschaftliche Direktorin der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.). Zuvor hatte sie eine Juniorprofessur für Fachdidaktik des Russischen an der Ruhr-Universität Bochum inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das Testen sprachlicher Kompetenzen, digitales und aufgabenbasiertes Lernen von Fremdsprachen sowie Mehrsprachigkeit. Ihren PhD hat sie an der Georgetown University in Washington DC erhalten.

Anschrift:

Darja.Felberg@ruhr-uni-bochum.de
Kristina.Propp@ruhr-uni-bochum.de
Natalia.Huelsmann@ruhr-uni-bochum.de
Anastasia.Drackert@ruhr-uni-bochum.de