

## **Sektion 12: Vorlesen und Erzählen zur frühen Anbahnung von Narration und Literalität**

Leitung: *Petra Wieler (Freie Universität Berlin); Alexandra Ritter (Universität Halle-Wittenberg)*

### **Programm**

#### **Montag, 16.9.2024**

- 10.15-10.30 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung
- 10.30-11.10 Uhr Christian Müller, Laura Avemarie, Mabu Aghaei, Nora Eisinger, Sarah Imhof, Swantje Marks & Claudia Becker: Vorlesen mit printmedialen und digitalen Bilderbüchern – Empirische Ergebnisse zu Vorlesepraktiken von pädagogischen Fachkräften in inklusiven Kontexten
- 11.10-11.50 Uhr Marlene Obermayr: Vorlesepraxis als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Literacy-Programmes für Familien – eine Design-Based Research Studie
- 11.50-12.30 Uhr Claudia Müller-Brauers, Christiane Miosga & Fabian Buchmeier: Narratives Verstehen digitaler Bilderbücher in Vorlesesituationen -- zum Wechselspiel von Materialität und Interaktion

#### **Dienstag, 17.9.2024**

- 13.45-14.25 Uhr Martin Schastak & Sabrina Geyer: Additive und integrative mehrsprachige Bilderbücher beim gemeinsamen (Vor-)Lesen im familiären Kontext
- 14.30-15.10 Uhr Jeanette Hoffmann & Giulia Mirandola: Bildungspotenziale literarischer Praktiken mit gereimten Bilderbüchern in der Grundschule in mehrsprachigen Kontexten
- 15.15-15.55 Uhr Svetlana Vishek: Familiales Vorlesen von mehrsprachigen Bilderbüchern und die Enkulturation mehrsprachig aufwachsender Kinder

#### **Mittwoch, 18.9. 2024**

- 10.15-10.55 Uhr Anna Kochanova: Sprache (anders) erfahren: Erzählen in Grundschulwillkommensklassen
- 11.00-11.40 Uhr Natalia Sarota: Flucht, wie sie Kindern erscheint – Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung zur Rezeption des Bilderbuchs Flucht

durch Grundschul Kinder. Einblicke in individuelle, geteilte Bedeutsamkeiten.

**Pause**

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 13.45-14.25 Uhr | Stefanie Schwandner & Raila Karst: Komm, lies doch nochmal vor... // Ehrenamt in der Primarstufe im Kontext von Professionalisierung und Lesesozialisation |
| 14.30-15.10 Uhr | Fritz Kempas: Orientierungen und Haltungen von Studierenden des Grundschullehrerstudiums zur Shoah   |
| 15.15-15.55 Uhr | Abschlussdiskussion  |

Sektion 12

**Christian, Müller** (LMU München); **Laura, Avemarie** (LMU München); **Mabu Aghaei** (HU Berlin); **Nora Eisinger** (LMU München); **Sarah Imhof** (LMU München); **Swantje Marks** (HU Berlin); **Claudia Becker** (HU Berlin)

## 1. Vorlesen mit printmedialen und digitalen Bilderbüchern – Empirische Ergebnisse zu Vorlesepraktiken von pädagogischen Fachkräften in inklusiven Kontexten

**Hintergrund.** Das Vorlesen von printmedialen Bilderbüchern wirkt sich auf die Sprachentwicklung sowohl in informellen (Bojczyk et al., 2019; Eisenwort et al., 2017) als auch in formellen Bildungskontexten (Wesseling et al., 2017) positiv aus. Neuere Studien mit pädagogischen Fachkräften zeigen auch ein grundlegendes Lehr-Lern-Potential in der Nutzung digitaler Bilderbücher auf (u. a. Cordes et al., 2023; Ritter & Ritter, 2020). Wie pädagogische Fachkräfte im mehrsprachigen – also bimodal-bilingualen – inklusiven Kontext von Hörbehinderung mit printmedialen und digitalen Bilderbüchern vorlesen, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Hier setzt eine Teilstudie des vom BMBF geförderten Projekt *Reading Digital: Inklusive Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen (ReaDi)* an, das die Sprachbildung von in Deutschland geborenen oder zugewanderten Kindern mit und ohne Hörbehinderung vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter unterstützt (Förderkennzeichen 01JM2205B).

**Ziel und Fragestellungen.** Ziel der Studie ist die erstmalige Untersuchung der Vorlesepraktiken von pädagogischen Fachkräften mit printmedialen und digitalen Bilderbüchern in mehrsprachigen inklusiven Kontexten. Dabei werden u. a. die Vorlesedauer, Informationen zur Gestaltung sprachförderlicher Vorlesesituationen und die beim Vorlesen erlebten Herausforderungen erfasst.

**Methode.** An der Onlineumfrage beteiligten sich N = 130 pädagogische Fachkräfte der Frühförderung sowie von inklusiven Kindergärten/Schulen und Kindergärten/Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Die quantitative Datenauswertung erfolgte mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Analysen.

**Ergebnisse.** Nach der Auswertung erster Daten zeigt sich in Bezug auf die Vorlesehäufigkeit, dass 19 % der befragten Fachkräfte zehn Minuten oder weniger pro Woche vorlesen. Die

übrigen 81 % lesen im Mittel 46.33 Minuten (SD = 44.96 Min) pro Woche vor. Digitale Bilderbücher spielen dabei mit einer Vorlesedauer von unter vier Minuten nahezu keine Rolle. Bei der Gestaltung von Vorlesesituationen zur Sprachförderung wird als häufigste Vorlesesprache gesprochenes Deutsch mit lautsprachunterstützenden Gebärden gewählt (52 %). Die Sprachwahl steht mit der DGS-Kompetenz der Fachkräfte in einem hoch signifikanten Zusammenhang ( $p < .001$ ). Bei den Fachkräften korrelieren die Herausforderungen aufseiten der Kinder positiv mit der Anzahl an Schwierigkeiten der Vorlesenden ( $r_p = .292$ ,  $p = .003$ ).

## Literatur

- Bojczyk, K. E., Haverbeck, H.R., Pae, H. K., Hairston, M., & Haring, C. D. (2019). Parenting practices focusing on literacy: A study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families. *Early Child Development and Care*, 189(3), 500–512. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1328416>
- Cordes, A.-K., Egert, F., & Hartig, F. (2023). Fostering Child Language with Short-Term Digital Storybook Interventions: Dialogic Reading or Screen-Based Story Exposure? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 55(4), 154–168. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000264>
- Eisenwort, B., Aslan, H., Yesilyurt, S. N., Till, B., & Klier, C. M. (2017). Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund und elterliches Vorlesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(2), 99–106. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000500>
- Ritter, A., & Ritter, M. (2020). Lesepraxen im Medienzeitalter: Ergebnisse einer Fallstudie zu digitalen und analogen (Bilderbuch-)Lektüren. In T. Schubert & M. Gerth (Hrsg.), *Multimediales Lehren und Lernen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Befunde und Ansätze aus dem Forschungsförderprogramm des Zentrums für multimediales Lehren und Lernen (LLZ)* (Bd. 1, S. 74–90). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://dx.doi.org/10.25673/38465>

Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8(364), Article 364.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>

## **2. Vorlesen als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Literacy-Programmes für Familien – Eine Design-Based Research Studie**

Erste Vorlesesituationen in der frühen Kindheit finden in der Familie statt, welche als früheste und effektivste Sozialisationsinstanz in diesem Kontext bezeichnet wird (Hurrelmann, 2004); zudem wurde die bedeutsame Rolle der Familie durch die internationalen Studien PISA und IGLU hervorgehoben (Richter, 2007). Die Familie gilt als informeller Bildungsort, in der erste Erfahrungen von (Early) Literacy gesammelt werden. Gillen und Hall (2006, S. 5) verweisen, dass „*Considering literacy as social practice became and remains a dominant theme in literacy studies*“. Durch dialogische Vorlesesituationen – „*die Einbettung schon erster Vorleseaktivitäten in einen dialogischen Kontext*“ (Wieler, 2010, S. 233) – können „*Sprach- und Literacy-Erfahrungen*“ (Wieler, 2018, S. 45; Wieler, 1997) basierend auf Bilderbüchern ermöglicht werden, welche in der zuvor genannten sozialen Praxis – in der Familie – stattfinden (Groeben, 2004). Das dialogische Vorlesen von Bilderbüchern kann einen Beitrag für den Auf- und Ausbau der Teilkomponenten von Literacy leisten, welche „*language acquisition, visual literacy and literary literacy*“ (Kümmerling-Meibauer, 2011, S. 6) einschließen.

Vor diesem Hintergrund richtet das qualitativ orientierte Dissertationsvorhaben den Fokus auf die Entwicklung eines Literacy-Programmes für Familien mit 4-jährigen Kindern. Leitend ist die Forschungsfrage, wie ein Literacy-Programm mit den Eltern partizipativ im Sinne von Re-Designs weiterentwickelt werden kann, um erste Zugänge zu Literalität zu ermöglichen. Methodisch orientiert sich die Forschungsarbeit an dem Design-Based Research Ansatz (Reinmann, 2014); mit diesem wird das entwickelte Literacy-Programm mit den aktiven Akteurinnen und Akteuren modifiziert. Im Forschungsdurchlauf wurden mit Familien leitfadengestützte Interviews nach dem Einsatz geführt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Im geplanten Vortrag werden erste Einblicke in die Re-Designs des Literacy-Programmes gegeben.

**Literatur:**

- Gillen, J. & Hall, N. (2006). The Emergence of Early Childhood Literacy. In N. Hall, J. Larson & J. March (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (S. 3–12). Sage.
- Groeben, N. (2004). Lesesozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145–168). Juventa Verlag.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–202). Juventa Verlag.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children`s literature. In B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Emergent Literacy. Children`s book from 0 to 3. Volume 13* (S. 1–16). John Benjamins Publishing Company.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 63-78). Steiner.
- Richter, K. (2007). Literatur. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 441–455). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2010). Buch – Lesesozialisation. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 231–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5 (4), 35-48.  
<https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf>.



Sektion 12

**Claudia Müller-Brauers; Christiane Miosga; Fabian Buchmeier (Leibniz Universität Hannover)**

### **3. Narratives Verstehen digitaler Bilderbücher in dialogischen Vorlesesituationen – Zum Wechselspiel von Materialität und Interaktion**

Digitale Bilderbücher sind ein wachsender Forschungsgegenstand und stehen zunehmend im deutschdidaktischen Interesse. Internationale Forschungsberichte zeigen in Bezug auf kindliche Verstehensprozesse bei der Rezeption digitaler Bilderbücher allerdings noch in keine klare Richtung. Studienergebnisse berichten einerseits von einer Erschwernis des Geschichtenverständnisses in Vorlesesituationen (Miosga 2020; Parish-Morris et al., 2013), andererseits weisen Studien darauf hin, dass kindliche Verstehensprozesse v.a. von der Materialität des Mediums abhängen (Egert, Cordes & Hartig, 2022; Kucirkova, 2019).

In diesem Beitrag werden kindliche narrative Verstehensprozesse beim dialogischen Lesen mit Bilderbuch-Apps explorativ untersucht. Dazu werden Videodaten aus dem durch das Niedersächsische Kultusministerium geförderte Lehr-/Praxisprojekt „KIM - Kindgerechte Medienbildung: Potentiale von Bilderbuch-Apps für die sprachliche Bildung“ herangezogen, bei dem Kindern im Alter von 4-6 Jahren (N=16) nach dem Vorlesen einer zuvor theoretisch nach dem ViSAR-Modell (Müller-Brauers et al., 2021) ausgewerteten Bilderbuch-App im Rahmen einer Anschlusskommunikation Impulsfragen zur Geschichte gestellt wurden. Die Interaktionen wurden videographiert, transkribiert und konversations- und inhaltsbezogen ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, im Kontrast zu Studien, die eine stärkere Emergenz von handlungsbezogenen, auf die Anwendung des Mediums gerichteten Sprachhandlungen dokumentieren (Miosga, 2020; Parish et al., 2013), dass sich eine inhaltsbasierte Auseinandersetzung mit der Geschichte in der Interaktion rekonstruieren lässt. Diese ist jedoch vor dem Hintergrund des Erzählschemas der Geschichte und erwerbsbezogenen Aspekten zu sehen. Gleichsam unterstreichen die Interaktionsdaten die Bedeutung konversationsanalytischer Zugänge bei der Erfassung kindlichen narrativen Verstehens (Deppermann & Schmitt, 2008). Die Ergebnisse werden diskutiert mit Blick auf die materielle

Beschaffenheit der App und interaktive Gestaltung dialogischer Lesesituationen mit Bilderbuch-Apps.

**Literatur:**

Deppermann, A., & Schmitt, R. (2008). Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache*, 36(3), 220-245.

Egert, F., Cordes, A.-K., & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, 37 (6), DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472>

Kucirkova, N. (2019). Children's Reading With Digital Books: Past Moving Quickly to the Future. *Child Development Perspectives*, 13(4), 208–214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12339>

Miosga, C. (2020). Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. In K. J. Rohlfing & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy: The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interaction* (S. 27–49). Routledge.

Müller-Brauers, C., Miosga, C., & Herz, C. (2021). Animationen in Bilderbuch-Apps – Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. *MiDU - Medien im Deutschunterricht: Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.5>

Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once Upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200–211. <https://doi.org/10.1111/mbe.12028>

Sektion 12

**Martin Schastak** (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation); **Sabrina Geyer** (PH Heidelberg)

#### **4. Additive und integrative mehrsprachige Bilderbücher beim gemeinsamen (Vor-)Lesen im familiären Kontext**

Während für Bilderbücher bereits eine Tradition der gemeinsamen Rezeption in Familien vorliegt, spielen Bilderbücher in der Grundschule bisher kaum eine Rolle, obwohl sie sich zur Förderung einer Vielzahl von Kompetenzen (vgl. Abraham & Knopf 2018) sowie zur Verbindung unterrichtlicher und familialer (Vor-)Lesepraktiken (vgl. Schastak & David-Erb, 2023) eignen. Im Kontext von Mehrsprachigkeit stellen mehrsprachige Bilderbücher vielversprechende Materialien dar, da diese sich u. a. positiv auf den Erwerb der Verkehrssprache auswirken können (vgl. z. B. Read et al., 2020) und unterschiedliche Vorlesepraktiken in Familien abhängig von der jeweiligen Sprache vorgenommen werden (vgl. Baird et al., 2015).

Bei mehrsprachigen Bilderbüchern werden zwei bzw. mehrere einsprachige Texte gemeinsam präsentiert (additiv) oder zwei bzw. mehrere Sprachen in einem Text verwendet (integrativ), wobei die letztgenannte Form äußerst selten ist (vgl. Schastak & David-Erb, 2023). Diese verschiedenen Formen legen unterschiedliche mehrsprachige Praktiken beim gemeinsamen (Vor-)Lesen nahe und weisen unterschiedliche Potentiale und Herausforderungen auf. Erste Studien zur Nutzung additiver mehrsprachiger Bilderbücher bei mehrsprachigen Familien in Deutschland deuten auf die Präferenz einer Sprache zum Vorlesen sowie für die (Anschluss-)Kommunikation hin, ohne vergleichende Perspektiven auf krosslinguistische oder semantische Unterschiede der beiden Texte einzunehmen (vgl. Vishek, 2023). Es stellen sich die Fragen, 1) welche mehrsprachigen Praktiken in (Vor-)Lesesituationen von mehrsprachigen Familien mit additiven und integrativen mehrsprachigen Bilderbüchern umgesetzt werden sowie 2) welche Einstellungen zu beiden Formen vorliegen.

Mithilfe eines quasi-experimentellen within-subjects Design werden n=8 mehrsprachige Dyaden von Eltern und ihren Kindern im Grundschulalter beim gemeinsamen (Vor-)Lesen von additiven und integrativen mehrsprachigen Bilderbüchern beobachtet, auditiv aufgezeichnet und anschließend zu ihren Erfahrungen mit und Einstellungen zu beiden

Formen befragt. Die Auswahl der Probanden erfolgt mit einem heterogenen Stichprobenplan auf Basis von quantitativ erhobenen Einstellungen und Praktiken zum (mehrsprachigen) Vorlesen. Als Materialien wurden zwei publizierte additive mehrsprachige Bilderbücher der Textsorte Lyrik einer Reihe ausgewählt. Eines dieser Bücher wurde als integrative Version unter Bezugnahme auf diskursive und rhetorische Zwecke von Sprachwechsel und -mischungen (vgl. z. B. Keim, 2012) sowie Sprachwechselstrategien in mehrsprachigen Bilderbüchern (Chaudhri & Torres, 2022) adaptiert. Die mehrsprachigen Praktiken werden mithilfe der Interaktionsanalyse nach Deppermann (2008) rekonstruiert und die Erfahrungen und Einstellungen unter Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Im Beitrag werden die Adaptation der integrativen Version sowie vorläufige Ergebnisse präsentiert und kritisch diskutiert.

### **Literatur:**

Abraham, U. & Knopf, J. (2019). Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), Bilderbücher. Band 2: Implikationen für die Praxis, S. 3–11., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baird, A. S., Kibler, A., & Palacios, N. (2015). “Yo te estoy ayudando; estoy aprendiendo también/I am helping you; I am learning too:” A bilingual family’s community of practice during home literacy events. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 147-176.

Chaudhri, A., Torres, L. (2022) “Jugos There?” Codeswitching Strategies in Bilingual Picturebooks. *Children’s Literature in Education*, 53, 221–237.

Deppermann, A. (2008). *Gespräche Analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.

Keim, I. (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

Read, K., Contreras, P. D., Rodriguez, B. & Jara, J. (2020). ¿Read Conmigo?: The Effect of Codeswitching Storybooks on Dual-Language Learners' Retention of New Vocabulary. *Early Education and Development*, 32, 516–533.

Schastak, M. & David-Erb, M. (2023). Kriterien mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 167-188). Bielefeld: wbv Media. Open access: <https://www.wbv.de/shop/Mehrsprachigkeit-und-Bildungspraxis-173033>

Vishek, S. (2023). Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch Lindbergh von Torben Kuhlmann und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28, 1, 119–139.

## **5. Bildungspotenziale literarischer Praktiken mit gereimten Bilderbüchern in mehrsprachigen Grundschulklassen**

Gereimte Bilderbücher bieten Grundschulkindern durch ihre rhythmische Struktur und die gebundene, poetische Sprache (Lypp, 2010) besondere Formen literarischer Partizipation (Spinner, 2015). Zum einen unterstützen sie den Spracherwerb, auch des Deutschen (oder Italienischen) als Zweitsprache (Belke, 2019), zum anderen unterstützen sie durch häufig wiederkehrende Strukturen und die Reimverbindungen auch das Memorieren des Textes (Merklinger & Wittmer, 2018). Die Musikalität gereimter Sprache enthält ihr eigenes Anregungspotenzial (Kurwinkel & Schmerheim, 2017) und lässt Sprache in einem anderen, ästhetischen Licht erscheinen (Wieler, 2002). Durch den Rhythmus kommt die silbische Struktur von Sprache deutlich zum Vorschein, auch unbetonte Silben werden hörbar und ermöglichen Einblicke in die Schriftsprache (Andresen, 2017). Des Weiteren kann das Reimwort antizipiert werden in Form eines Sprachrätsels oder Sprachspiels (Ulich, 2014). Damit Bilderbücher jedoch bedeutsam für Kinder werden, bedarf es der Erfahrunghaftigkeit (Dehn et al., 2014) und der Ästhetik der visuellen Narration (Uhlig et al., 2019).

Diese in der sprach- und literaturdidaktischen Diskussion formulierten Potenziale gilt es, empirisch auszudifferenzieren: Welche literarischen Praktiken zeigen sich im Umgang mit gereimten Bilderbüchern in der Grundschule? Welche Partizipationsspielräume (Anders & Wieler, 2018; Ritter et al., 2013) eröffnen diese Kindern im Kontext innerer und äußerer Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1979)? Und welche Bildungspotenziale werden in Vorlesegesprächen und Erzählsituationen sichtbar? Diesen Fragen wird anhand der Daten der Studie *IMAGO – Bilderbücher, mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* (Hoffmann, 2023) empirisch nachgegangen. In einer deutsch- und einer italienischsprachigen Grundschule der mehrsprachigen Region Südtirol mit ihren sprachlich getrennten Bildungssystemen (Glück et al., 2019) haben Lehrer:innen im Deutsch-, Italienisch- und Italienisch als Zweite Sprache-Unterricht verschiedene gereimte Bilderbücher – *Der Superwurm* (Scheffler & Donaldson, 2015), *LUNA* (Teckentrup, 2017), *Io sono foglia* (Mozzilli & Balducci, 2020) – mit Kindern einer jahrgangsgemischten (1–3) bzw. einer 3. Klasse

gemeinsam rezipiert. Der Unterricht wurde ethnografisch begleitet und videografiert (Krummheuer & Naujok, 1999), die Interaktionen wurden anschließend gesprächsanalytisch transkribiert (Selting et al., 2009). Mithilfe der *Key Incident Analyse* (Kroon & Sturm, 2007) werden ausgewählte Schlüsselereignisse interpretiert.

In den unterschiedlichen Rezeptionssituationen zu den drei Bilderbüchern zeigen sich vielfältige literarische Praktiken im Umgang mit gereimten Bilderbüchern, die in diesem Beitrag anhand einzelner *key incidents* ausdifferenziert, hinsichtlich ihrer Partizipationsspielräume analysiert und in Bezug auf ihre Bildungspotenziale in Vorlesegesprächen und Erzählsituationen im mehrsprachigen Kontext interpretiert werden.

### Literatur:

Anders, P., & Wieler, P. (Hrsg.). (2018). Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Stauffenburg.

Andresen, H. (2017). Vom Sprechen zum Schreiben: Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr (2. Aufl.). Klett-Cotta.

Belke, G. (2019). Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen (7. Aufl.). Schneider.

Dehn, M., Daniela M., & Schüler, L. (2014). Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In P. Hühn, et al. (Hrsg.), *Handbook of Narratology* (S. 489–506). Hamburg.

Glück, A., Leonardi, M.M.V., & Riehl, C.M. (2019). Südtirol. In A. Plewnia, & R. Beyer (Hrsg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen* (S. 245–280). Narr Francke Attempto.

Hoffmann, J. (2023). *Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28(1), 57–85. <https://doi.org/10.48694/zif.3603>

Kroon, S., & Sturm, J. (2007). Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P.-H. van den Ven (Hrsg.), *Research on mother tongue education*

- in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues (S. 96–114). Rodopi.
- Krummheuer, G., & Naujok, N. (1999). Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurwinkel, T., & Schmerheim, P. (2017). Das rhythmische Fundament des Bilderbuchs: Überlegungen zur Auralität des Bilderbuchs. In Oberhaus, L., & Oetken, M. (Hrsg.), Farbe, Klang, Reim, Rhythmus. Interdisziplinäre Zugänge zur Musik im Bilderbuch (S. 233–256). Transcript.
- Lypp, M. (2010). Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch. In D. Grenz (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur: Theorie, Geschichte, Didaktik (S. 12–30). Schneider.
- Merklinger, D., & Wittmer, S. (2018). Pretend Reading zu Bilderbüchern in gereimter Sprache. In P. Anders, & P. Wieler (Hrsg.), Literalität und Partizipation: Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien (S. 309–332). Stauffenburg.
- Mozzilli, A., & Balducci, M. (2020). Io sono foglia. Bacchilega.
- Ritter, A., Ritter, M., Schulz, N., & Wunderlich, E. (Hrsg.). (2013). Poetische Spielräume für Kinder: Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Schneider.
- Scheffler, A., & Donaldson, J. (2015). Der Superwurm. Beltz & Gelberg.
- Selting, M., et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10(10), 353–402. [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Spinner, K. H. (2015). Frühe Erfahrungen mit Lyrik. Woran der Grundschulunterricht anknüpfen kann. Grundschule Deutsch, (46), 4–7.
- Teckentrup, Britta (2017). LUNA. Sassi.
- Uhlig, B., Lieber, G., & Pieper, I. (2019). Erzählen zwischen Bild und Text. Kopaed.



Ulich, M. (2014). Lust auf Sprache: Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen (DVD, Neuaufl.). Herder.

Wandruszka, M. (1979). Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Piper.

Wieler, P. (2002). „Bimmelt leise ihre Weise“: Ästhetische und Affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In H. Bonfadelli, & P. Bucher (Hrsg.), Lesen in der Mediengesellschaft: Stand und Perspektiven der Forschung (S. 133–147). Pestalozzianum.

## **6. Familiales Vorlesen von mehrsprachigen Bilderbüchern und die Enkulturation mehrsprachig aufwachsender Kinder**

Der Beitrag fokussiert Vorlesesituationen mit parallel mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien. In der sprach- und literaturdidaktischen Forschung wird parallele Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur unterschiedlich bewertet. Einerseits eignen sich parallel mehrsprachige Texte gut für die Förderung der Erst- und Zweitsprachen von mehrsprachigen Kindern (Eder, 2009). Andererseits suggeriert diese sprachliche Parallelität die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als bloßes Nebeneinander vieler Sprachen. Dies entspricht jedoch nicht der Wirklichkeit mehrsprachig aufwachsender Kinder, die sehr flexibel mit ihren Sprachen umgehen, diese kombinieren und vermischen (Hodaie, 2018). Vor dem Hintergrund dieser Diskussion wird im Vortrag anhand der empirischen Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ der Frage nachgegangen, wie parallel mehrsprachige Bilderbücher zur Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern beitragen.

Ausgangspunkt bildet die sozialisationstheoretische Annahme, „dass sich die menschliche Persönlichkeit in konstitutiver Wechselwirkung mit der gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Umwelt entwickelt“ (Hurrelmann, 2009, S. 28). Demnach offerieren Gesellschaften der nachwachsenden Generation Mitgliedschaftsentwürfe, die unter anderem auch in Kinder- und Jugendliteratur zu finden sind. Durch die Auseinandersetzung mit diesen werden die Selbst- und Lebensentwürfe von Kindern maßgeblich beeinflusst (Wieler, 2018). Eine entscheidende Rolle spielen dabei familiäre Vorlesesituationen „die den Erwerb kultureller Erfahrungen in face-to-face-Interaktion ermöglichen“ (Hurrelmann et. al., 2006, S. 19). Die Familie fungiert somit als Sozialisationsinstanz, die auf der Ebene konkreter lesesozialisatorischer Interaktion zwischen der gesellschaftlichen Kultur und der persönlichen Kultur der Kinder vermittelt.

Die vorgestellte Studie widmet sich der empirischen Untersuchung von Enkulturationsprozessen bei mehrsprachigen Kindern im Rahmen der Begegnung mit mehrsprachigen Bilderbüchern in familialen Vorlesesituationen. Eine Bücherkiste mit 20 deutsch-russischen Bilderbüchern wurde sechs Familien für mehrere Wochen zur Verfügung

gestellt. Die Datenerhebung erfolgte in Form von Audioaufnahmen von familialen Vorlesegesprächen und leitfadengestützten Interviews mit den teilnehmenden Eltern und Kindern im Grundschulalter. Darüber hinaus wurden Gedächtnisprotokolle zum Feldzugang und zu den Gesprächskontexten angefertigt. Die Auswertung der Daten ist an der ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann, 2000) orientiert. Im Vortrag wird die Studie vorgestellt und anhand von Beispielen aufgezeigt, welche Impulse zur Persönlichkeitsbildung in familialen Vorlesesituationen in mehrsprachigen Familien im Zusammenhang mit parallel mehrsprachigen Bilderbüchern entstehen (können).

### **Literatur:**

- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124.
- Eder, U. (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Praesens-Verlag.
- Hodaie, N. (2018). Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In A. Ballis & C. M. Pecher (Hrsg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. (S. 39-64). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, B. (2009). Lateralität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. (S. 21-42). Juventa Verlag.
- Hurrelmann, B. (2006). Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretische Prämissen. In B. Hurrelmann, S. Becker & I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. (S. 15-30). Juventa Verlag.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5 (4), 35-48

## 7. Sprache (anders) erfahren: Erzählen in Grundschulwillkommensklassen

Der möglichst zügige Deutschwerb gilt laut dem Berliner „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ (SenBJF, 2023) als Voraussetzung für den Übergang in eine Regelklasse und somit als Hauptziel des Willkommensklassenunterrichts. Die im Leitfaden empfohlenen Instrumente zur Beobachtung und Diagnose des Sprachstands sollen als Orientierung für Lehrkräfte dienen. Diese basieren jedoch auf einem simplifizierenden Modell von Sprache: Unberücksichtigt bleiben dabei Aspekte der Mehrsprachigkeit (Jostes 2004) und des Literar-Ästhetischen (Steinbrenner 2018; Wieler 2018). Zwar ist unbestritten, dass das Beherrschen von grammatikalischen Teilfertigkeiten und zweckrationalen Kompetenzen für neu zugewanderte Schüler:innen unabdingbar ist. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob eine einseitige strukturalistisch-kognitivistische Auffassung von Sprache als Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik dem Phänomen des (Zweit-)Spracherwerbs gerecht wird. Insbesondere im Kontext jüngerer Kinder stellt sich die Frage, wie (die deutsche) Sprache in Bezug auf die genannten Aspekte für Schüler:innen (be-)greifbar und erfahrbar gemacht werden kann, sodass ein Sinn für Gemeinschaft und der Wunsch entstehen, sich u. a. in der Sprache zu verständigen, die alle umgibt.

Einen Nährboden für sprachliche Erfahrungen solcher Art kann das *Erzählen* bilden. Erzählen ist eine sprachen- und kulturenübergreifende anthropologische Konstante und besitzt somit ein „kulturverbindendes Potenzial“ (Naujok, 2018). Als Werkzeug mentaler und sprachlicher Kognition (Kabasci, 2009) gilt es als Schlüssel zum Selbst- und Weltverstehen: Subjektive Erlebnisse und bedeutsame Erfahrungen werden im Erzählen strukturiert und wollen artikuliert sowie mit(einander)geteilt werden (Wieler, 2013). Sprachliche Interaktionen werden dadurch individuell bedeutsam und erhalten zugleich eine soziale Relevanz.

Ausgehend von meiner laufenden Dissertationsstudie werden im geplanten Vortrag Potenziale und Besonderheiten narrativer Aktivitäten in separierten Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder fokussiert. Es wird danach gefragt, wie und welche Erzählräume in einem unterrichtlich arrangierten Setting entstehen können, welche Gestaltungsdimensionen

dabei an Bedeutung gewinnen und welche sprachförderlichen Potenziale dadurch beobachtbar werden. Die Datenerhebung der Studie erfolgte als videogestützte Teilnehmende Beobachtung von Unterrichtsinteraktionen in zwei Berliner Grundschulwillkommensklassen. Das Vorgehen bei der Beschreibung und Interpretation der Daten orientiert sich an der Key Incident Analyse (Kroon & Sturm, 2002) sowie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014). An ausgewählten Beispielen wird gezeigt, wie Sprache durch, mit und im Erzählen für Schüler:innen in Willkommensklassen erfahrbar wird und wie dadurch sprachliche Lernprozesse angeregt werden können.

### **Literatur:**

- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. Aufl.). Barbara Budrich.
- Jostes, B. (2004). Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. *Grenzgänge*, 11 (22), 6–30.
- Kabasci, K. (2009). Narration als Werkzeug der Kognition in der frühen Kindheit. Ein Fachbuch über frühkindliches Erzählen unter humanwissenschaftlichen Sichtweisen. Diplomica.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 96–114). Schneider.
- Naujok, N. (2018). Szenisches Erzählen als multimodales, ganzheitliches Angebot (nicht nur) für neu zugewanderte Kinder. In J. Mayer, B. Geist & A. Krapf (Hrsg.), *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst* (S. 77–99). Schneider-Hohengehren.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). (2023). Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Schule.
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. *Leseräume*, 5 (4), 7–21.
-

Wieler, P. (2013). Vorlesen, Erzählen – Gespräche im Literaturunterricht. In: V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 2 (S. 291–306). Schneider-Hohengehren.

Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5 (4), 35–48.

## **8. Flucht, wie sie Kindern erscheint – Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung zur Rezeption des Bilderbuchs *Flucht* durch Grundschul Kinder. Einblicke in individuelle, geteilte Bedeutsamkeiten**

So, wie Gesellschaft und Staat mit den Herausforderungen von Flucht konfrontiert sind, so entgeht das Phänomen Flucht auch nicht der Wahrnehmung durch Grundschul Kinder.

Die hohe Relevanz der Thematik – als eines der ‚Schlüsselprobleme‘ unserer Zeit – wird auch seitens der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft erkannt. Dies kommt in der Vielzahl von Neuerscheinungen zum Thema Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur zum Ausdruck (WROBEL / MIKOTA 2017; DALL’ARMI 2017; RÖSCH 2017). Obgleich im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses ein wachsendes Interesse an den Rezeptionsprozessen von Grundschulkindern (SCHERER / VOLZ / WIPRÄCHTIGER-GEPPERT 2014) zu konstatieren ist, bleibt die Perspektive der jungen Rezipient\*innen auf dieses spezifische Angebot bisher weitestgehend unberücksichtigt.

Das aktuelle Dissertationsprojekt knüpft hier an, insofern es sich der Wahrnehmung des Phänomens Flucht durch Grundschul Kinder widmet, der in der (Literatur-)Begegnung mit dem textlosen Bilderbuch „Flucht“ von Watanabe (2020) Raum gegeben wird. Die Bedeutsamkeit der Rezipient\*innenperspektive wird vor dem Hintergrund bildungstheoretischer (ROSA 2006) und demokratiepädagogischer Diskurslinien (DEWEY 2011) herausgearbeitet und im literaturdidaktischen Spannungsfeld zwischen Individuation, Sozialisation und Enkulturation (KEPSEK / ABRAHAM 2016) rekontextualisiert.

Der geplante Vortrag fokussiert entlang ausgewählter Gesprächssequenzen aus dem Unterricht mit Schüler\*innen einer vierten Klasse die Sinnbildungsprozesse, die die Kinder in der gemeinsamen Betrachtung und Auseinandersetzung mit den künstlerisch gestalteten Bild Darstellungen auf ganz unterschiedliche Art und Weise hervorbringen. Dabei kann deutlich gemacht werden, wie die Praktik eines literarischen Gesprächs mit einem ästhetisch und thematisch anspruchsvollen Bilderbuch den Kindern den Raum eröffnet, ihre Erfahrungen der

sinnlichen Erscheinungsweisen von Flucht in einem Resonanzgeschehen zur Sprache zu bringen und erzählend wahrgenommene gesellschaftliche Diskurse wie auch Stimmungen zum Thema Flucht einfließen zu lassen.

Besondere Aufmerksamkeit erfährt das Affiziert-Sein der Kinder durch die Protagonisten des Bilderbuches, die in Gestalt anthropomorphisierter Tiere auftreten. Zu diskutieren sein wird hierbei die emotionale Dimension der literar-ästhetischen Auseinandersetzung der Kinder, die die Bezugspunkte Lebensweltorientierung und „Kindgemäßheit“ (RITTER / RITTER 2015) des Themas Flucht anders zu perspektivieren erlaubt.

Die Daten stammen aus der erfolgten Erhebung an einer Berliner Grundschule in einer vierten Klasse und wurden sequenzanalytisch entlang von Schlüsselmomenten ausgewertet.

### **Literatur:**

Dall'Armi, J. von (2017). Sich ein Bild von der Flucht machen (können)? Das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern. Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Flucht und Migration. <https://doi.org/10.21248/gkif-jb.12>

Dewey, J. (2011). Demokratie und Erziehung. Hrsg. von J. Oelkers. Beltz

Ritter, A. & Ritter, M. (2015). Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung. In R. Freudenberg & P. Josting (Hrsg.), Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur. KJL&M 15.extra (S. 127-141). Kopaed

Rosa, H. (2006). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Suhrkamp

Rösch, H. (2017). Bilderbücher zum Thema Flucht. Die Grundschulzeitschrift, Nr. 303, 32-35

Scherer, G., Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.) (2014). Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Wissenschaftlicher Verlag Trier

Watanabe, I. (2020). Flucht. Hanser

Wrobel, D. & Mikota, J. (Hrsg.) (2017). Flucht-Literatur: Texte für den Unterricht. Schneider Verlag Hohengehre



Sektion 12

**Stefanie Schwandner** (Universität Wien); **Raila Karst** (Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg)

### **9. Komm, lies doch nochmal vor... Ehrenamt in der Primarstufe im Kontext von Professionalisierung und Lesesozialisation**

Lesen und Vorlesen, gemeinsam mit Ehrenamtlichen in den Schulen, ist eine in vielfältigen Ausformungen existierende Erwachsenen-Kind-Interaktion, die zudem häufig in Eins-zu-eins-Settings stattfindet. Dabei steht in der Primarstufe insbesondere der Erwerb von Lesefertigkeiten auf der hierarchieniedereren Prozessebene und die literarisch-ästhetische Erfahrung durch Vorlesen (vgl. Naujok 2016) und erstes Selbstlesen im (konzeptionellen) Vordergrund.

Bereits Ende der 1990iger Jahre werden in der US-amerikanischen Leseforschung Offensiven beschrieben, die das Reading Tutoring als gesellschaftliche Angelegenheit verstehen und Freiwillige in die Schulen bringen (vgl. Wasik 1998, S. 266). Hier handelt es sich in erster Linie um Trainingsprogramme, die nach genau vorgegebenen Leseförderkonzepten ablaufen (vgl. ebd., S. 282). In der deutschsprachigen Lesedidaktik hat das Thema bislang wenig systematische Aufmerksamkeit erfahren, wird in der schulischen Praxis jedoch gerne umgesetzt.

Rosebrock & Nix (2015) kritisieren den Einsatz von Ehrenamtlichen für den Bereich der Leseförderung, da nicht abgesichert sei, welches Professionswissen zur Leseförderung die Lesepat:innen mitbringen (vgl. S. 135). Welchen Mehrwert bietet dann die ehrenamtliche Tätigkeit? Bei einer Akzentuierung, die stärker auf das Vorlesen und die gemeinsame Rezeptionserfahrung mit Kinder- und Bilderbüchern setzt, kann ein beträchtliches Potenzial für die literarische und Lesesozialisation von Kindern insbesondere im Primarbereich angenommen werden (vgl. Naujok 2016). Zentral bleibt, welche literarischen Praktiken ermöglicht werden können und wie die Initiativen beschaffen sein müssen, um zusätzliche Wege zu Partizipation und Teilhabe an Schriftkultur zu eröffnen. Damit rücken auch Aspekte der gesellschaftlichen Lesenorm (vgl. Groeben & Schröder 2004) und der im Zusammenhang mit dem Lesen verhandelten Wertegebilde, die von den Lesepat:innen an die Kinder herangetragen werden, in den Blick.

Hier knüpft eine explorativ-rekonstruktive Studie an, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts durchgeführt wurde. Narrativ akzentuierte Interviews mit Lesepat:innen und Lehrkräften werden in Anlehnung an die dokumentarische Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2013; Nohl 2017). Im Zentrum der Analyse steht das Verhältnis zwischen lese- und literaturdidaktischem Potential, Anforderungen an eine professionelle Leseförderung und Ehrenamt sowie deren Wechselwirkung in Bezug auf das literarische Lernen. Damit lotet der Vortrag die konzeptionelle Perspektive auf Freiwilligeninitiativen aus und präsentiert Ergebnisse zu Einstellungen und impliziten Sichtweisen der Lesepat:innen.

### **Literatur:**

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Aufl.). Springer VS.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen — Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation und Medien. Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick (S. 306–350). Juventa.
- Naujok, N. (2008). Externe Mentoren- und Paten-Programme an Grundschulen — eine Antwort auf Chancenungleichheit? In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 12. Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise (S. 139–142). VS Verl. für Sozialwiss. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_21)
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Lehrbuch. Springer VS.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Grundlagen der Lesedidaktik: Bd. 1. Schneider Verlag Hohengehren.

Wasik, B. A. (1998). Volunteer tutoring programs in reading. A review. *Reading Research Quarterly*, 33(3), S. 266-292.

## **10. Orientierungen und Haltungen von Studierenden des Grundschullehramtes zur Shoah**

In Zeiten, in denen Unsagbares wieder sagbar geworden ist, in denen Listen angelegt werden von unliebsamen Menschen, die nach einem herbeigewünschten Systemwechsel verschwinden sollen, in denen Antisemitismus und Relativierungen der Shoah offen ausgetragen werden, gewinnt die Ermahnung gegen das Vergessen einen hohen Stellenwert. Wann aber ist der richtige Zeitpunkt? Kann schon der Deutschunterricht in der Grundschule einen Rahmen bieten, gemeinsam Aspekte einer Erinnerungskultur zur Shoah und zum Nationalsozialismus zu erarbeiten? Eröffnen Literaturangebote für Kinder Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit der Shoah, die verantwortungsvoll stattfinden und zur (frühzeitigen) Bildung eines historischen Bewusstseins beitragen kann (deutsch- und literaturdidaktische Perspektiven auf die Shoah in der Grundschule vgl. etwa Kanning, Kruse 2020; Wyrobnik 2007)? Mit diesen Fragen setzt sich das Dissertationsprojekt auseinander, das Grundlage dieses Beitrags bildet.

Neben einer problembewussten Auswahl an Literatur und Materialien sowie adressat\_innengerechten Zugängen bedarf die Thematisierung der Shoah mit Grundschul-Kindern einer intensiven – sowohl fachlichen als auch selbstreflexiven Haltung der Lehrperson, insofern deren Einstellungen und Orientierungen eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Unterrichts spielen (vgl. Hanfland 2002; Becher 2009). Der Prozess der Selbstreflexion deckt unweigerlich eigene Stereotype und Rassismen auf, die mit dem Bewusstsein einer gesellschaftlichen Verantwortung bearbeitet und verändert werden können; ist aber unabdingbar um den Schüler\_innen als Stütze dienen zu können (vgl. Badmor 1998). Nur so kann ein sicherer Raum geschaffen werden, in dem eine gemeinsame Interpretation von Gegenständen und ein „wechselseitige[r] Austausch über die jeweils wahrgenommene Wirklichkeit in der Perspektive von Erwachsenen und Kindern“ (Wieler 2003) stattfindet.

Deshalb ist von besonderer Relevanz, Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer akademischen Qualifizierung Raum für den Erwerb fachlicher, literaturdidaktischer und konzeptioneller Grundlagen, insbesondere aber auch für die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit der

Bedeutung des Bildungsauftrags der „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 2013) zur Verfügung zu stellen.

Hier setzt die qualitativ-empirische Studie meines Promotionsvorhabens an. In einem Seminar zum Thema „Die Shoah – (k)ein Thema für den Deutschunterricht in der Grundschule?“ wurden die Studierenden neben dem (deutsch-)didaktischen Diskurs um die Leitfrage auch mit gesellschaftlichen Debatten und Positionen zum Gedenken in Deutschland konfrontiert. In diesem Kontext erhielten die Studierenden die Gelegenheit, ihre eigene Position in einem geschützten Raum zu reflektieren. Von den Gruppendiskussionen, die in diesem Rahmen durchgeführt und durch erzählgenerierende Impulse initiiert wurden, liegen Ton- und Videoaufnahmen vor, die in Anlehnung an dokumentarische Methode ausgewertet werden (vgl. Bohnsack et. al. 2018). Erste Ergebnisse sollen im Rahmen des Vortrags diskutiert werden.

### **Literatur:**

Adorno, T. W. (2003). Erziehung nach Auschwitz (1966). In Erziehung Zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, 19. Aufl. (S. 88-104). Suhrkamp.

Bohnsack, R., & Geimer, A., & Meuser M. (2018). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Barbara Budrich.

Badmor, A. (1998). Zu Zielen und Methoden der pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust. In J. Moysich & M. Heyl (Hrsg.), Der Holocaust. Ein Thema Für Kindergarten und Grundschule? (S. 142-152). Krämer.

Becher, A. (2009). Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education: Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion. Schriftenreihe zur fachdidaktischen Lehr-Lernforschung, Bd. 25. Didaktisches Zentrum, Carl-von-Ossietzky-Univ.

Hanfland, V. (2008). Holocaust – ein Thema für die Grundschule?: Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. LIT Verlag.

- Kanning, J., & Kruse, I. (2020). Zwischen emotionaler Verwundbarkeit und Wissensdrang - Zur Fragen generierenden Wirkung eines literarästhetisch anspruchsvollen zeitgeschichtlichen Bilderbuchs. In G. Scherer & K. Heintz & M. Bahn (Hrsg.), Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur (S. 265–300). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wyrobnik, T. (2007). Der Umgang mit dem Thema Holocaust in der Grundschule und im Bilderbuch. In J. Thiele & E. Hohmeister (Hrsg.), Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Wissenschaftliche Tagung der forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 13.-15. September 2006 (S. 179-183). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, P. (2003). Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In U. Abraham et al. (Hrsg.), Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA (S. 47-68). Fillibach.