

PETRA WIELER

Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder

Abstract

Dieser Beitrag möchte einen Bogen spannen von der bis ins Kleinkindalter zurückreichenden sprachlichen Enkulturation im Umgang mit (aller)ersten Bilderbüchern über familiäre Vorlesegespräche zu einer fiktionalen Bilderbuchgeschichte mit zwei vierjährigen Kindern bis hin zu einem Unterrichtsgespräch sowie schriftlichen Erzählungen zu Irina Korschunows Kinderbuch „Hanno malt sich einen Drachen“ in einer jahrgangsübergreifenden vielsprachigen Grundschulklasse. Dabei sollen sprachlich-kognitive, interaktive und emotionale Komponenten der gemeinsamen Buchrezeption gleichermaßen berücksichtigt werden. In der Folge werden didaktische Perspektiven für die Gestaltung von vorlesebegleitenden Gesprächen und Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Grundschule aufgezeigt.

1 | Einleitung

Allen einschlägigen Studien zufolge gilt bereits das Vorlesen erster Bilderbücher mit dem kleinen Kind als geradezu ideale Sprachlernsituation bzw. elementare Literacy-Erfahrung (vgl. Ulich 2003; Kümmerling-Meibauer 2011; Meibauer 2011; Becker 2014, 165f.). Vorschläge, an eine entsprechende Vorlesepraxis auch in der Grundschule anzuknüpfen (Spinner 2006, 20 f.) – oder diese erst einmal zu initiieren –, berufen sich auf das Förderungspotenzial der frühen Begegnung mit Bilderbuchgeschichten. Dies sowohl mit dem Hinweis auf deren Text-Bild-Kombination und der damit gegebenen Anschlussfähigkeit an die Kindern gegenwärtig vielfältig verfügbaren medialen Angebote (ebd.) als auch in Hinblick auf ihre ästhetische (literarisch geformte) Sprache (vgl. Ulich 2003, 11f.). So etwa lernt das Kind den Umgang mit dekontextualisierter Sprachverwendung kennen, damit zugleich eine maßgebliche Voraussetzung für die Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit. Insbesondere bei der Rezeption literarischer Texte von ausgeprägtem *Fiktionalitäts*-Charakter – ebenso wie beim kindlichen Fiktionsspiel – geht die Fähigkeit zur sprachlichen Dekontextualisierung eng einher mit der Erweiterung des „Möglichkeitssinns, des Denkens in Entwürfen“ (Bruner 1986), der Imaginationsfähigkeit des Kindes insgesamt. Zugleich werden Kinder in die Lage versetzt, literarische und eigene lebensweltliche bzw. biographische Erfahrungen aufeinander zu beziehen. Die skizzierte Sichtweise auf frühe Vorleseerfahrungen des Kindes orientiert sich – unter kritischer Abgrenzung von dem pragmatisch eingegrenzten Literacy-Konzept der PISA-Studie – an einem über den Erwerb vornehmlich kognitiver Lese- und Schreibfähigkeiten deutlich hinaus-

reichenden Konzept kultureller Literalität, welches u. a. durch die Berücksichtigung der motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen der Literaturrezeption einen Beitrag zur Identitätsentwicklung in der Perspektive der beteiligten Subjekte zu leisten beansprucht (Hurrelmann 2009).

2 | Theoretische und empirische Bezugspunkte der vorgestellten Studie

Übereinstimmend betonen einschlägige Studien zu den Vorläufern und Anfängen der literarischen Sozialisation im Kleinkind- und Vorschulalter (u. a. Wieler 1997; Bus/Lesemann/ Keultjes 2000; Reese/Cox/Harte/McAnally 2003) die Einbettung schon erster Vorleseaktivitäten in einen dialogischen Kontext; dabei werden Eindrücke und Kommentare zu Text und Illustrationen eines Buches ausgetauscht, Verstehenshindernisse geklärt und die mögliche Bedeutung von Geschichten kommunikativ ausgehandelt. Solchermaßen bildet der Eltern-Kind-Dialog eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die frühen Begegnungen des Kindes mit der Symbolstruktur von Text und Bild in Bilderbüchern. Beim vornehmlich spielerischen, zugleich bereits deutlich „auf sprachliche Interaktion angelegt[en]“ Umgang mit dem Bilderbuch (Hurrelmann 2010, 7) steht das Handlungsmuster *Zeigen und Benennen* im Mittelpunkt. Die in zahlreichen Spracherwerbsstudien immer wieder beobachtete hochgradig routinisierte Realisierung dieses Handlungsmusters (einschließlich seiner möglichen Variationen und Ausweitungen) findet ihren Niederschlag u. a. in der durch den amerikanischen Psychologen Jerome Bruner (1987) entwickelten Format-Theorie. Dieser zufolge ist es insbesondere die *routinemäßige Gestaltung von Handlungssituationen* durch kompetente Teilnehmer/innen einer Sprachgemeinschaft, zunächst vornehmlich die einer Bezugsperson, die als Unterstützungssystem für die Progression sprachlicher und metakognitiver Fähigkeiten des Kindes fungiert und den primären Spracherwerb als kulturellen Lernprozess ausweist.

Die zyklische Struktur einer solchen Kommunikationssituation umfasst die stereotype Aufeinanderfolge von vier Äußerungstypen:

These are
the ATTENTIONAL VOCATIVE: Look!,
the QUERY: What's that?,
the LABEL: It's an X, and
the FEEDBACK UTTERANCE: Yes.
(Ninio/Bruner 1978, 6).

Als Beispiel wird ein Protokollauszug zu einer Vorlesesituation mit Richard im Alter von 1; 1 [1 Jahr; 1 Monat, 1 Tag] angeführt:

Mutter: Schau! (Aufruf)
Kind: (berührt das Bild)
Mutter: Was ist das? (Frage)
Kind: („babbelt“ als Antwort und lächelt)
Mutter: Ja, das sind Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)
Kind: (macht stimmliche Äußerungen, lächelt und schaut zur Mutter auf)
Mutter: (lacht) Ja, Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)
Kind: (gibt wieder Laute von sich, lächelt)
Mutter: Ja. (lacht) (Rückmeldung)
(Bruner 1987, 65f.).

Wie stets wieder als Besonderheit dieser in einem mittelständischen Milieu beobachteten Interaktionsroutine hervorgehoben wird, begegnet dabei das noch nicht sprechende Kind

demjenigen Interaktionsmuster, das zahlreichen Studien zur Unterrichtsforschung zufolge Unterrichtsgespräche gewissermaßen ausmacht:

Before the age of two, the child is socialized into the ‚initiation–reply–evaluation‘ sequences repeatedly described as the central structure of classroom lessons [...] (Heath 1982, 51; vgl. auch Anderson/Anderson/Lynch/Shapiro 2003, 205)¹.

Bereits das angeführte Beispiel veranschaulicht zugleich die in der Perspektive kleiner Kinder – als Neuankömmlingen in einer Kultur – hochkomplexe Leistung des Bezeichnens einer Abbildung. Denn diese schließt auf Seiten des Kindes neben „der individuellen Fähigkeit, Wahrnehmungen mit Lauten und mit inneren Repräsentationen der Welt zu verknüpfen“ (Bruner 1987, 75), die wechselseitige *Abstimmung* von Bezeichnungen, d. h. zugleich die aktive Beteiligung am Prozess der Bedeutungskonstruktion mit ein. Die Hilfestellung seitens der Mutter konkretisiert sich dabei zum einen in der Anpassung an die aktuellen Fähigkeiten des Kindes und zum anderen in der gleichzeitigen Ausrichtung der Interaktionssituation auf ein zukünftiges, erst noch zu erreichendes Niveau, das in Wygotskis (1934/1969) Konzeption als „Zone der nächsten Entwicklung“ beschrieben wird. Ähnlich dem vorgestellten Beispiel dokumentieren auch Studien zur Rolle des Bücher-Lesens im primären Spracherwerb auf vielfältige Weise, wie Mutter und Kind in dieser „Zone der nächsten Entwicklung“ interagieren und sie damit erst eröffnen. Als Anfangsparadigma für entsprechende Prozesse des Aushandelns von Bedeutung kennzeichnet Bruner die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit von Erwachsenen und Kind (Bruner 1987, 75).

Zu den Merkmalen der wiedergegebenen und im Zuge der fortschreitenden kindlichen Entwicklung sehr viel deutlicher hervortretenden Charakteristika solcher und ähnlicher Gesprächsszenen zählt nämlich auch, dass Äußerungen des Kindes zunehmend von einer Zeigegeste begleitet werden². Den Studien zur Verhaltensforschung des Schimpansenforschers und Entwicklungspsychologen Michael Tomasello (2002; 2009) zufolge bildet das Funktionieren dieser einfachen Geste, die schon ca. einjährige Kinder von ihren Bezugspersonen übernehmen, um mit anderen ihre Wahrnehmungen zu teilen, die grundlegende Voraussetzung für die Etablierung einer *triadischen Beziehung*. Diese umfasst die erworbene Fähigkeit des Kindes, seine Aufmerksamkeit gleichzeitig (!) auf eine Person und auf einen Gegenstand zu richten (vgl. Tomasello 2002, 78 ff.; 2009, 124 ff.). Dieser Entwicklungsschritt geht einher mit den gleichzeitig erworbenen Erkenntnissen des Kindes, denen zufolge (etwa) die Mutter mit lautlichen Äußerungen kommunikative Absichten verfolgt, aber auch das Kind selbst Lautfolgen mit den gleichen kommunikativen Absichten wie die Mutter gebrauchen kann (vgl. Andresen 2005, 54 ff.).

Die Außergewöhnlichkeit der triadischen Beziehung (auch *Triangulation* genannt; vgl. ebd.), für die es bei Schimpansen keine Entsprechung gibt und die Tomasello mit den Ursprüngen menschlicher Kommunikation in Verbindung bringt, liegt maßgeblich im überaus rapiden Prozess der Orientierung an einer zunächst fremden Perspektive und deren Überführung in die mit eigenen Äußerungsversuchen verbundenen kommunikativen Intentionen des Kleinkindes begründet. So ermöglicht erst die gemeinschaftliche Orientierung der Aufmerksamkeit von zumindest zwei Gesprächspartnern auf ein angezeigtes Objekt den Rekurs auf intersubjektiv *geteiltes Wissen* – und lässt Bedeutungsaushandlungen wie die zwischen Richard und seiner Mutter überhaupt erst zu.

Welch eindrucksvolle Entwicklung Kinder auch in den sich unmittelbar anschließenden Lebensjahren im Alter von 2 bis 4 zurücklegen, soll u. a. das im Fortgang dieses Beitrags vorgestellte Beispiel zur Rezeption von Janoschs (1978) Bilderbuch-Klassiker „Oh, wie schön ist Panama“ durch eine Mutter und ihre zwei vierjährigen Töchter veranschaulichen. Dieses

¹ Aktuell entwickelte, speziell für Vorschulklassen konzipierte ‚präventive‘ Sprachfördermaßnahmen, die Teile dieser Vorleseroutine explizit thematisieren, um auf diese Weise Kinder aus bildungsfernen Familien oder Kinder mit Migrationshintergrund („nonmainstream cultural backgrounds“) auf genau dieses Frage-Antwort-Muster vorzubereiten, wie es auch die Lehrer-Schüler-Interaktion in Unterrichtssituationen kennzeichnet (van Kleeck/Schwarz 2011), sind wiederum eher kritisch zu beurteilen (vgl. Wieler 2015).

² In einem von Bruner (etwa ein Jahr später) beobachteten Gespräch zwischen Mutter und Kind, dem inzwischen 22 Monate alten Jungen Richard, begleitet die Zeigegeste des Kindes beim gemeinsamen Betrachten eines englischen Penny die Mehrzahl seiner Äußerungen (vgl. Wieler 2014, 186).

Vorlesegespräch dokumentiert zugleich, wie in der Sprachgemeinschaft etablierte Vorstellungen und theoretische Konzepte zum Bilder- und Textele^sen an Kinder herangetragen werden. Der Thematisierung entsprechender Übereinkünfte, die den Kindern gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, jeweils schon vorhandene Fähigkeiten zu elaborieren, gilt deshalb besondere Aufmerksamkeit.

3 | (Frühe) Sprachlern- und Literacy-Erfahrungen im Kontext der Rezeption fiktionaler Geschichten

Vielfach bestätigt wurde die Beobachtung, der gemäß Ausmaß und Spektrum sowie die sprachlich-interaktive, kognitive und emotionale Qualität auch schon weit vor dem Schuleintritt beginnender Literacy-Erfahrungen über den späteren Bildungserfolg entscheiden; dabei sind nicht zuletzt die schon von Vorschulkindern ausgebildeten Fähigkeiten, Geschichten zu verstehen und zu produzieren, aufschlussreich. Besondere Beachtung verdient dabei der Hinweis, dass entsprechende Sprach- und (Vor-)Leseaktivitäten zugleich mit der Förderung der sprachlichen Fähigkeit des Kindes zur Dekontextualisierung von der aktuell gegebenen Handlungssituation einhergehen. Dies bestätigt einmal mehr die bereits in frühen ethnographischen Studien der Emergent-Literacy-Forschung gewonnenen Einsichten in die Bedeutsamkeit auch familialer Erzählsituationen für die Ausbildung der kindlichen Imaginationsfähigkeit (vgl. Wieler 1997). Schon in diesen Untersuchungen wurde die *narrative Gestaltung* von sowohl dialogischen als auch monologischen Redesituationen als Handlungsgerüst für eine *bestimmte Form des Denkens* beschrieben, d. h. als die eines (ausschließlich) durch die Sprache konstituierten Rahmens für die Entfaltung der kindlichen Phantasietätigkeit, die gleichermaßen das Interesse für die nicht-alltägliche Wirklichkeit literarischer Texte begründe. Entsprechende (Fall-)Beispiele dokumentiert eine Langzeitstudie zur literarischen Sozialisation zweier Mädchen aus einer Akademiker-Familie. Leitmotiv dieser Untersuchung ist die Rezeption des Rapunzel-Märchens; sie bildet den Ausgangspunkt für die enge Verflechtung von literarischer und alltäglicher Erfahrung in der Lebenswelt der beiden Kinder („The Braid of Literature“) (Wolf/Heath 1992). Ein ähnliches Beispiel untersucht Kaspar Spinner (2013) in seinem Beitrag „Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet“. Auch er kennzeichnet Narration „als eine grundlegende mentale Tätigkeit des Subjekts [...], die dem Selbst- und Weltverstehen dient“ (ebd., 165) und beruft sich dabei u. a. auf einen Text, den eine Siebenjährige unbeobachtet und improvisierend in ein Diktaphon gesprochen hat. Wie in der rekonstruktiven Analyse dieses (Kinder-)Textes nachgewiesen wird, dient eine kinderliterarische Geschichte von Ursula Wölfel der Siebenjährigen dazu, sich eigener Lebenserfahrung bewusst zu werden und sie zu verarbeiten. Der Text des Kindes zeige, wie durch die Narration und die damit verbundene temporale Strukturierung ein Begreifen der eigenen Situation und die Schaffung einer Lösungsperspektive möglich werden (vgl. ebd., 171).

In diesem Sinne ist auch die Untersuchung des im Folgenden wiedergegebenen Vorlesegesprächs zwischen einer Mutter und ihren vierjährigen Zwillingstöchtern zu Janoschs Bilderbuchgeschichte „Oh, wie schön ist Panama“ ausgerichtet. Auffälligstes Merkmal dieses Gesprächsdokuments (vgl. dazu bereits Wieler 1995, 59 ff.) sind die zahlreichen Gesprächsinitiativen der beiden Kinder, welche nahezu ausnahmslos von der vorlesenden Mutter aufgegriffen werden. Zugleich dokumentiert das Gespräch das anhaltende Bemühen der Vierjährigen um eine *Verstehen suchende* Annäherung an das fiktive Handlungsgeschehen der Bilderbuchgeschichte. Die schrittweise Erarbeitung einer von Mutter und Kindern *geteilten* Vorstellung in Bezug auf eine reale oder erträumte Wirklichkeit, in der sich alles erfüllt, „was das Herz begehrt“, markiert das zentrale Thema dieses Dialogs.

M: Es war[en] einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. [...] Sie wohnen in einem kleinen gemütlichen Haus mit Schornstein. »Uns geht es gut«, sagte der kleine Tiger, »denn wir haben alles, was das Herz begehrt«.

K: Was mag die denn gerne?

M: Der sitzt da schön auf dem Schaukelstuhl, ganz gemütlich und schaukelt vor sich hin. [...] Der kleine Bär kochte jeden Tag das Essen; denn er war ein guter Koch.

K: Der mag gerne Fische. [...]

(Janosch 1978, 3 ff.; Wieler 1995, 59).

Wie schon in diesem ersten Beispiel angedeutet, vollzieht sich der Prozess der literarischen Begegnung der beiden Vierjährigen während der gesamten Buchlektüre vornehmlich auf einer affektiv-emotionalen Spur³. Eine wichtige Verstehenshilfe in diesem Zusammenhang bildet dabei die weitreichende Übereinstimmung zwischen den dialogischen Gestaltungsprinzipien des Bilderbuchtextes und der musterhaften Interaktion zwischen Mutter und Kindern. Wie im Zuge der fortschreitenden Bilderbuchlektüre literarische Fiktion und der reale Kontext des Vorlesens miteinander verschmelzen, veranschaulicht die folgende Gesprächssequenz:

M: *Bald fing es auch noch an zu regnen, und das Wasser tropfte vom Himmel.*

K: Oh je!

M: [...] *Abends baute der kleine Bär aus zwei Blechtonnen eine Regenhütte. Sie zündeten ein Feuer an und wärmten sich.*

K: Wie ehm, das regnet wie draußen.

M: Ja, genau, wie's heute hier regnet, ne?

(Janosch 1978, 21 ff.; Wieler 1995, 61).

Es ist der intensive dialogische Austausch in dieser Vorlesesituation, der den Kindern die Etablierung einer eigenen, (auch) subjektiv motivierten Rezeptionshaltung gegenüber der Bilderbuchgeschichte möglich macht. Dabei erweist sich insbesondere der Rückgriff auf die eigenen Alltagserfahrungen als unverzichtbare Orientierungsgröße für die schrittweise Annäherung der Kinder an die symbolische Struktur von Text und Bild. Mit derselben Ernsthaftigkeit, mit der die Mutter den Buchkommentaren der Vierjährigen begegnet, werden auch die nur *vorgelesenen* Fragen des Bilderbuchtextes in den *realen* Dialog zwischen Mutter und Kindern aufgenommen:

M: [...] *denn wenn man immer nach links geht, wo kommt man dann hin?*

K: Nach Bauernhof.

M: *Richtig! Näm/, nee, Schatz, nich nachem Bauernhof, der Bauernhof war rechts.*

(Janosch 1978, 21; Wieler 1995, ebd.).

Auffällig ist wiederum die strukturelle Übereinstimmung zwischen der *realen* Gesprächssequenz und dem dialogischen Format des Bilderbuchtextes: Die für Vierjährige zu schwierige Frage wird – in singendem Tonfall (und wahrscheinlich durch eine kreisende Zeigegeste begleitet) – anschaulich gemacht und durch die Mutter selbst beantwortet:

M: Aber wenn de immer links gehst [...], links, links, links, links [...] Da kommste daher, wo du hergekommen bist (Wieler 1995, ebd.).

Die Vertrautheit mit einem dialogischen Gestaltungsprinzip des Bilderbuchtextes, nämlich dem des Fragens, Argumentierens und Bewertens reicht im Fall der beiden Vierjährigen bis in ihre eigenen Buchkommentare hinein (M: »*Wie gut [...], wenn man einen Freund hat, der eine Regenhütte bauen kann. Dann braucht man sich vor nichts zu fürchten*«. K: Das stimmt!). Die für die Zwillinge fast schon familiäre Sprachgebung der Bilderbuchgeschichte bildet eine wichtige Voraussetzung für deren intensive identifikatorische Aneignung des im Bilderbuch geschilderten Reiseideals (K: Ich au' ma' bald in Panaman! / M: Möchtest du auch ma' nach

³ Speziell zur affektiven Dimension des Vorlesegeschehens, wie sie in der inhaltlich-ästhetischen Gestaltung (anspruchsvoller) Bilderbücher angelegt ist und auch bereits in allerersten Vorlesegesprächen zwischen Eltern und Kind kommunikativ entfaltet werden kann, vgl. Wieler 2002.

Panama, ja? / K: Aber erst ma in Villingen. / M: Erst ma fahrn wer nach Villingen. / K: Wieviel, wieviel + schlafen noch?). Auch hier wieder ist es der hergestellte Bezug zu den eigenen Alltagserfahrungen – konkret: zu den anstehenden Weihnachtsferien bei den Großeltern in *Villingen* –, der dem durch die Lektüre evozierten *Reisetraum* Kontur verleiht und selbst seine Verwirklichung in überschaubare Nähe rückt (M: Noch siebenmal schlafen. K: [aufgeregt] Wie Christkind!). Der dialogische Austausch zwischen Mutter und Kindern wird zum Handlungsgerüst für die Ausbildung eines ersten Bewusstseins bezüglich der dialektischen Beziehung zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit, die sich wechselseitig konstituieren und solchermaßen auch schon für Vierjährige den Prozess der gemeinsamen Bilderbuchrezeption als potenziellen Beitrag zur eigenen *Lebensbewältigung* erfahrbar werden lassen.

Das besondere Lernpotenzial von Geschichten mit fiktionalen Elementen liegt offenbar darin begründet, dass sie Kinder zur Spekulation über alternative Handlungssituationen veranlassen und gleichzeitig den Wunsch nach einem Austausch über alltägliche Erfahrungen, Befürchtungen und Wünsche auslösen. Von solchen Gesprächsgelegenheiten abhängig ist, in welchem Ausmaß das Hören und Lesen von Geschichten von Kindern als aufschlussreich für ihre eigene Alltagspraxis wahrgenommen wird. Darüber hinaus erhellen die skizzierten Untersuchungsergebnisse die unterstützende Funktion früher *Literacy*-Aktivitäten für die Begegnung des Kindes mit einer spätestens zu Beginn des Schulalters maßgeblichen Herausforderung zu einer neuen, nämlich von konkreten und situativen Kontexten abgelösten Form des sprachlichen Handelns und Denkens. Diese Anforderung geht einher mit der ebenfalls unverzichtbaren Annäherung des Kindes an die spezifische Sprachvarietät der Unterrichtskommunikation und ihre konzeptionell schriftsprachliche Ausrichtung.

4 | Zur durchgeführten Unterrichtsstudie und deren Motivation

Die Beteiligung an fachsprachlich orientierter Unterrichtssprache stellt für alle Kinder eine maßgebliche Herausforderung dar. Dies gilt einmal mehr für Kinder, deren Familiensprachen sich von der Sprache des Unterrichts unterscheiden, und ebenso für Kinder aus weniger lese- sowie insgesamt weniger schriftorientierten sozialen Milieus (vgl. Dehn 2011, 129f.) – selbst dann, wenn die Kinder Situationen alltagssprachlicher Verständigung problemlos meistern. Entsprechend wird auch in deutschdidaktischen Konzepten der letzten Jahre dafür plädiert, Kindern – auch unter Berücksichtigung ihrer Medienerfahrungen – erweiterte Zugänge zur Schriftkultur zu eröffnen (Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Wieler 2011b). So wird u. a. versucht, die Anleitung zu konzeptioneller Schriftlichkeit mit der Aktualisierung narrativer Muster zu vermitteln, die Kindern aus Bilderbüchern und zugehörigen Hörmedien bekannt sind (Hüttis-Graff 2008).

Ebenso richten Projekte zur sprachlichen Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund ihre besondere Aufmerksamkeit auf das Lernpotenzial der Rezeption und Produktion von Geschichten (Apeltauer 2008a). So stellt das für türkischsprachige Kinder im Alter von 3,5 bis 5 Jahren konzipierte, in einer Kindertagesstätte erprobte und auf die Zweisprachigkeit der Familien ausgerichtete *Kieler Modell* „erstmal das Erzählen und Vorlesen und damit auch das Anbahnen von Biliteralität [...] über die Inhalte von Geschichten“ ins Zentrum der Fördermaßnahmen (Apeltauer 2008b, 187) – dies auch unter Nutzung zweisprachiger Hörmedien. Grundlegend für diese Konzeption ist u. a. die Annahme, dass Sprachförderung, etwa die Vermittlung des Wortschatzes in der Zweitsprache, eingebunden in Interaktions- und Erzählkontexte erfolgen sollte (Apeltauer 2008a, 114). Ferner erzeuge die Rezeption (auch mündlich übermittelter) literaler Texte sprachliche Strukturen, „die wiederum als Voraussetzung für die weitere Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen genutzt werden könn[t]en“ (Pätzold 2005, 70; vgl. auch Apeltauer 2008a, 115). Während dieses Projekts konnten erhebliche Literacy-Fortschritte auf Seiten der Kinder beobachtet werden, etwa bezogen auf deren bewussten Umgang mit beiden (Schrift-)Sprachen, die Weiterentwicklung des Hörverstehens (vgl. Apeltauer 2008a, 130) und nicht zuletzt hinsichtlich der durch die Kinder selbst herge-

stellte Verbindung von Büchern mit „*sich unterhalten, gemütlich machen und lernen*“ (ebd., 127; Herv. im Orig.). Dennoch wird angesichts der noch immer nicht bewältigten Sprachschwierigkeiten, die sich bei den Kindern während des ersten Schuljahrs zeigten, eindringlich für eine Fortführung der beschriebenen Fördermaßnahmen (auch) in der Grundschule plädiert.

Der möglichen Einlösung dieses Anspruchs gelten Beobachtung und Untersuchung des im Folgenden vorgestellten Unterrichtsprojekts im Deutschunterricht einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der Klassen 1 bis 3 mit überwiegend deutsch-türkisch-sprachigen Kindern. In interaktiven Vorlesesituationen wurden den Kindern zuvor teils zweisprachige fiktionale (Bilderbuch-) Geschichten vorgestellt, gefolgt von Erzähl- und Schreibaktivitäten mit der deutschsprachigen Lehrerin. Mehrfach wurden Bücher auch als Hörmedien präsentiert, einmal auch das Video zu einem Living-Book (vgl. Wieler 2011b). Bei dem im Folgenden vorgestellten Kinderbuchklassiker „Hanno malt sich einen Drachen“ von Irina Korschunow handelt es sich um ein einsprachiges Lektüreangebot. Erzählt wird die Geschichte von Hanno, einem Schulanfänger, der sich schwer tut mit den Anforderungen der Schule und u. a. aufgrund seines pummeligen Äußeren von den Klassenkameraden gehänselt wird. In dieser Not-situation kommt es zur Begegnung mit einem Phantasiegefährten in der Gestalt eines kleinen Drachen. In seinem zugehörigen Unterrichtsvorschlag interpretiert Gerhard Haas (1991) das Kinderbuch als Geschichte einer Selbstheilung, den kleinen Drachen sieht er als *Schicksalsgefährten, Spiegelbild, Unterbewusstsein* des Jungen:

Wenn Hanno Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen, mit Malen und Turnen hat, dann findet er einen neben sich, der das gleiche nicht kann, ja, es noch weniger kann, und für den Hanno, ohne es recht zu wollen, zum Lehrmeister wird. Aus dieser Funktion heraus aber lernt er die Sache selbst und gewinnt nach und nach an Sicherheit und Selbstbewusstsein (ebd., 45).

In der im Folgenden auszugsweise wiedergegebenen Unterrichtsstunde wird an eine für längere Zeit unterbrochene Unterrichtsarbeit zu diesem Kinderbuch wieder angeknüpft.

Unterrichtsgespräch⁴ zu *Hanno malt sich einen Drachen* von Irina Korschunow⁵

1	L	... und wir wollen über Hanno sprechen. Haben wir ja immer mal wieder gemacht. [...] Und jetzt wollen wir mal gucken, was ihr noch alles wisst. Alles, was euch zu Hanno einfällt, dürft ihr jetzt mal ganz laut und deutlich sagen. [...] Erim!
2	Erim	Hanno wurde () den Ball gekriegt und (dann beim Sport war er immer letzter)
3	L	Okay!
4	Bedir	Der Junge sagte zu Hanno <i>Bratwurstfriedhof</i> .
5	Serhat	Er hat auch <i>Fußballbauch</i> gesagt.
6	L	Schön, Serhat. Bedir! [...] [...]
7	Tuncay	[...] der Drache war auch in seiner Drachenschule und alle konnten Feuer speien/ ehm Feuer spucken und er konnte nur Rauch.
8	L	Genau. Was war das für ein Gefühl für den kleinen Drachen?
9	Tuncay	Traurig.
10	L	Eda!
11	Eda	Hanno hatte keine Freunde in der Schule und () er kannte den kleinen Drachen und es (ging) der kleine Drache auch so. ()
12	L	Serkan!
13	Serkan	Als Hanno und der kleine Drache in seinem Haus waren und so und da hat die Oma immer eine Tafel Schokolade oder Süßigkeiten oder kleine Tafel Schokolade. Die Mutter sagt, ehm, „Oma, du + ehm, Hanno soll nicht so viel essen, dann wird sie immer dicker“, aber sie, die Oma sagt, „es werdet groß und stark von Schokolade“.
14	L	() Dilara!
15	Dilara	Und Hanno + er war, er war so im Park, er malt so, so auf'm Boden, so ein

⁴ Transkriptionslegende: [...] Auslassung P. W.

⁵ [xxx] ergänzende Beschreibung___Betonung

⁶ +kurze Pause/Formulierungshemmung

⁷ <gleichzeitiges Sprechen () schwer- bzw. unverständliche Äußerung

⁸ Die Namen der Kinder sind anonymisiert.

		Kreis und dann kam der Drache von der Drachenschule + und + da haben die sich kennengelernt und da hat der, ehm, Drache Schokoladenfeuer + gegessen. Feuer und Schokolade. Also, Glut und Schokolade.
16	L	Diesen Rauch hat der aufgefressen.
17	Dilara	Ja.
18	L	Und da war er ganz begeistert von! Bedir!
19	Bedir	Wo sie () Hanno seine Familie () hat seine Oma sie, also eine Tafel Schokolade gegeben und dann hat, ehm, Hanno dem Drachen ein bisschen gegeben, aber der Drache wollte nur Feuer essen, dann hat Hanno, ehm, die Schokolade in Feuer geworfen. () [...]
20	L	Eda weiß noch was.
21	Eda	(...) Hanno malt doch da im Sandkasten ein Bild und dann kommt der Drache raus.
22	L	Mhm. [bestätigend]
23	S	Ein Kreis!
24	L	Ja, einen Kreis. Dilara! [...]
25	Dilara	Ludwig sitzt hinter Hanno und er hat am ersten Tag schon ihn beleidigt, obwohl Hanno nix gemacht hat.
26	L	Jetzt haben wir ja schon einiges von dem Ludwig gehört. Was fällt euch denn alles zum Ludwig noch ein? ... Okay!
27	Okay	Er ist gemein, frech und + ehm + er belästigt alle Kinder, am meisten Hanno.
28	L	Mhm, und warum belästigt der denn wohl am meisten den Hanno? + Bedir! [...]
29	Bedir	Weil er () nicht so gut sich verteidigen kann.
30	L	Weil er so dick ist, meinst du, kann er nicht so gut rennen?
31	Bedir	Ja.
32	L	Serkan, was meinst du denn?
33	Serkan	Weil er dick ist wie (Sinan).
34	L	Du meinst, weil er so dick ist wie Sinan, ärgert er ihn?
35	Serkan	Fast, aber (Sinan) is bisschen dünn, aber Hanno is ein bisschen dicker.
36		[...]
37	Eda	Und Hanno machte auch nicht beim Unterricht immer mit.
38	L	Warum macht denn der Hanno da nicht mit?
39	Eda	Weil er denkt, dass er das nich kann.

Auf die offene Eingangsfrage der Lehrerin hin („Alles, was euch zu Hanno einfällt, dürft ihr jetzt mal ganz laut und deutlich sagen“ [1]) schildern und deuten die Schüler/innen einzelne Episoden der Buchgeschichte auf insgesamt durchaus elaboriertem Niveau. Sie erkennen die Problemsituation des Protagonisten, zugleich aber auch deren Übereinstimmung mit der seines Schicksals-/ Phantasiegefährten in Gestalt des kleinen Drachen („und alle konnten Feuer speien [...] und er konnte nur Rauch“ [7]; „Hanno hatte keine Freunde in der Schule [...] und es (ging) der kleine Drache auch so“ [11]). Ein Indiz dafür, dass im Zuge des Gesprächs zugleich eine Vertiefung der Interpretation gelingt, ist darin zu sehen, dass im Anschluss an die Schilderung eines Problems wiederholt auch die durch die Buchgeschichte vorgezeichnete Lösungsperspektive aufgezeigt wird („[...] Hanno soll nicht so viel essen, dann wird sie immer dicker, aber sie, die Oma sagt, »es werdet groß und stark von Schokolade«“ [13]; „aber der Drache wollte nur Feuer essen, dann hat Hanno, ehm, die Schokolade in Feuer geworfen“ [19]⁹; vgl. auch „Und Hanno machte auch nicht beim Unterricht immer mit“ [37]; „Weil er denkt [!], dass er das nich kann“ [39]). Auffällig ist ebenso, wie engagiert und eloquent die Schüler/innen für den Protagonisten Hanno Partei ergreifen („Ludwig sitzt hinter Hanno und er hat am ersten Tag schon ihn beleidigt, obwohl Hanno nix gemacht hat“ [25]; „Er [Ludwig] ist gemein, frech und + ehm + er belästigt alle Kinder, am meisten Hanno“ [27]). In der Begründung für Hannos Unfähigkeit, sich zu verteidigen, kommt es dabei zu einer eher unbeabsichtigten Applikation auf die eigene Lebenswelt/Klassensituation der Schüler/innen [33]; in seiner nachfolgenden Äußerung [35] tritt Serkan jedoch für den dabei in Mitleidenschaft geratenen Mitschüler ein („L: Weil er so dick ist, meinst du, kann er nicht so gut rennen?“ [30]; „Weil er dick ist wie (Sinan)“ [33]; „L: Du meinst, weil er so dick ist wie Sinan, ärgert er

⁹ Dem *literarischen* Lösungsangebot zum Umgang mit dem Problem der Übergewichtigkeit wird in dieser Studie der Vorzug gegeben gegenüber didaktischen Materialien, die die Buchgeschichte zum Anlass nehmen, Kinder u.a. anhand einer „Ernährungspyramide“ über gesunde und ungesunde Ernährung aufzuklären (vgl. Sitzmann/Voltmer 2013).

ihn?“ [34]; „Fast, aber (Sinan) is bisschen dünn, aber Hanno is ein bisschen dicker“ [35]). Wiederholt wird die (phantastische) Erstbegegnung zwischen Hanno und dem kleinen Drachen, eine Schlüsselszene der Buchgeschichte, angesprochen (vgl. [15], [21], [23]); im Rahmen des Unterrichtsgesprächs reichen diese Kommentare jedoch nicht über Andeutungen hinaus.

Eine weitere Vertiefung erfährt die Auseinandersetzung mit der Buchgeschichte in den im Anschluss an die wiedergegebene Gesprächssequenz angefertigten schriftlichen Texten der Schüler/innen.

Schülertexte

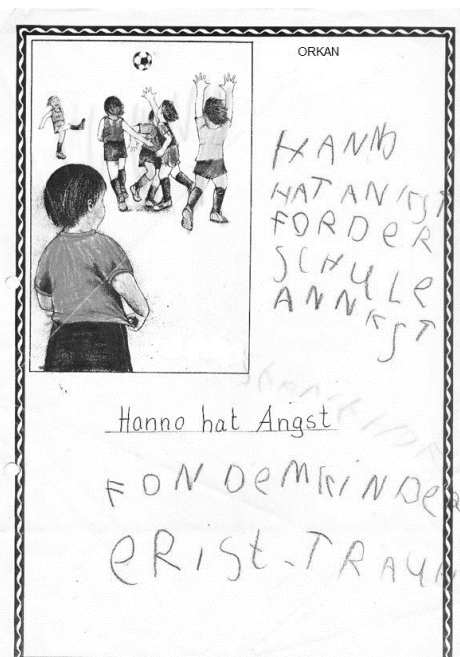


Abb. 1: Orkan Klasse 1

Hanno hat angst von der schule Hanno spielt mit den drachen. Dann schlafen die zusammen. (Serkan Klasse 2)

Hanno hat Angst
Hanno geht zu Schule Aber er hat Angst (Sinan Klasse 2)

Hanno geht nach Hause
Und er trifft einen Drachen
Er nimmt den Drachen mit
Er ist jetzt zu Hause (Okay Klasse 2)

Hanno hat Angst vor Ludwig wal
Er ist immer ergötzt mit Bratwurstfriedhof (Serhat Klasse 2)

Hanno putzt sich die Zähne dann wäscht er sich er benutzt die Dose als ein Schiff dann ruft seine Mutter Hanno komm in der Schule du willst doch nicht zu spät komm ich will nicht zu Schule gehen Disa Ludwig lacht mich aus dann geht los aber Disa Ludwig schubst in und sagt Bratwurstfriedhof und Fußballbauch (Bedir Klasse 2)

Hanno hat Angst vor der Schule. Und er will nicht zur Schule gehen weil Ludwig zu ihm sagt Bratwurstfriedhof und die anderen Kinder lachen ihn aus. Und Hanno hat keine Freunde in seiner Klasse und im Sport steht er mehr hinten und will mal den Ball fangen aber er hat in noch nie gekriekt.

Hanno Kapitel 2 [vom Schüler gewählte Überschrift]

Hanno hat sich auf eine Bank hingesetzt und hat in den Sand Muster reingemacht. Auf einmal kam eine schwarze Gestalt aus dem Sand bist du ein Drache und der Drache hat ja gesagt. Und Hanno sagt von wo bist du gekommen hat er gesagt er hat gesagt von unten im Drachenland alle Drachen haben drei Köpfe aber ich habe ein Kopf (Tuncay Klasse 3)

Als Hanno von der Schule kam ging er durch den Park da war eine Parkbank. Hanno setzte sich auf den Parkbank und nahm einen Stock. Damals malte Hanno einen Kreis in die Erde. Und dann kam ein kleiner Drache aus dem Kreis. (Erim Klasse 3)

Hanno malt sich einen Drachen

Hanno geht in den Park und er nimmt sich einen Stock und er malt einen Kreis und aus dem Kreis kommt ein Kopf her raus und der kleine Kopf war ein Drache der Drache war schwarz und klein und der kleine Drache war sehr nett und er sagte was bist du für ein Drache und Hanno sagte was ich bin doch kein Drache ich bin ein Mensch der kleine Drache geht ihn auch in die Schule sagte der kleine Drache ja sagte Hanno und der Drache sagte kanzt du mich mit in euer Menschen Schule mit nehmen sagte der Drache ich muss nach Hause (Eda Klasse 3)

Hanno malt sich einen Drachen!

An einem kalten Winter Tag hat sich Hanno auf die Bank und er nahm sich einen Stock und malte einen Kreis und ein kleiner schwarzer Kopf kuckte heraus und sagte was bist du für ein Drache? Ich bin doch kein Drache und was bist du dann ich bin ein Mensch habt ihr auch eine Schule ja leider ich mag die Schule nicht und jeder von meiner Klasse lacht mich jeder aus und ich will nicht mehr in die Schule Fortsetzung Folkt! (Dilara Klasse 3)

Hannos Angst vor der Schule und vor seinen Mitschülern sind das dominante Thema der von den Erst-, Zweit- und Drittklässlern verfassten Texte, die sich überwiegend auf wenige Zeilen beschränken (ungewöhnlich u. a. jedoch der bereits sehr eingehende Kommentar zu einer Bildillustration durch den Erstklässler Orkan; vgl. Abb. 1). Eine weitere Ausnahme bildet der sprachlich und inhaltlich weit vorangeschrittene Text des Zweitklässlers Bedir, der zunächst ausführlich eine fiktive Spielszene schildert, in der sich Hanno beim morgendlichen Waschen selbstverliert, um den Schulbesuch hinauszuzögern. Wie ansonsten erst die Drittklässler/innen integriert Bedir bereits dialogische Sequenzen und direkte Rede in seine Textproduktion. Im wiedergegebenen Gespräch mit der Mutter nennt Hanno seine Furcht vor einem Konflikt mit seinem Widersacher, das Ende des Textes bestätigt die Berechtigung seiner Ängste. Durchweg dokumentieren (auch) die schriftlichen Textproduktionen der Drittklässler den Erwerb grundlegender Prinzipien der Textkomposition und -interpretation. Dazu zählen Augst et al. (2007) unter anderem den zunehmenden Umfang sowie die syntaktisch komplexer werdende Konzeptionierung von Schülertexten (vgl. ebd. 352f.); so kündigt Dilara eine Fortsetzung ihrer Geschichte an („Fortsetzung Folkt!“), umfasst Tuncays Text zwei Kapitel. Ferner dokumentieren die Berücksichtigung von Zeitstrukturen (in diesem Fall der Gebrauch des epischen Präteritums) sowie die Verwendung komplexer, d. h. hypotaktischer Satzstrukturen und schließlich die Integration dialogischer Sequenzen die fortgeschrittene schriftliche Erzählfähigkeit der Schüler/innen (Tuncay: Auf einmal kamm eine Schwarze geschald aus dem sand bist du ein drache und der drache hat ja gesagt; Ermin: Alls Hanno von der Schule kam ging er durch den Park; Eda: Hanno geht in den park und er nemte sich einen Stok). Im Unterschied zum Unterrichtsgespräch thematisieren alle Schülertexte die erste Begegnung zwischen Hanno und dem kleinen Drachen und greifen in der Gestaltung des Dialogs zwischen den beiden Figuren auch die humoristischen Aspekte des literarischen Textes auf (Dilara: und ein kleiner Schwarzer kopf kuckte heraus Und sagte Was bist du Fuhr ein drache? Ich bin doch kein drache[.] und was bist du Dann[?] ich bin ein Mensch). Somit ist ein weiteres Indiz für die fortgeschrittenen Fähigkeiten der Schüler/innen zur Textinterpretation darin zu sehen, dass die Motivation und die Innensichten der Protagonisten sowie die Entwicklung ihrer Beziehung im Zentrum der schriftlichen Textproduktionen stehen.

Als die Geschichte „Hanno malt sich einen Drachen“ einige Monate später, zu Beginn des neuen Schuljahrs auf Wunsch mehrerer Schüler/innen noch einmal angesprochen wird und wiederum Texte geschrieben werden, formuliert Bedir, der sich bereits in der vorausgehenden Unterrichtsarbeit zu diesem Kinderbuch in besonderer Weise engagiert hat, den folgenden Text:

Herbst (neues Schuljahr)

Hanno und der kleine Drache sind die weit besten Freunde. Aber der kleine Drache ist die Phantasie von Hanno. Hanno ist so traurig, dass er vorgestellt hat, dass er ein Drache als Freund hat. Immer haben sie viel Spaß, wird Hanno immer besser in die Schule. Obwohl Hanni Hannis Phantasie ist, hilft der kleine Drache Hanno. Wegen dem kleinen Drachen ist er nie mehr wieder traurig.

Im Rahmen der vorgestellten Studie ragt die (im Kontext eines Unterrichtsgesprächs) vorgelegene schriftliche Erzählung des Schülers aus der Gesamtheit der entstandenen Schülertexte deutlich hervor. In keinem der zuvor dokumentierten Unterrichtsgespräche, auch in keinem anderen Schülertext wurde der Zusammenhang zwischen den Nöten des Protagonisten der Buchgeschichte und seiner Begegnung mit dem neuen Gefährten in vergleichbarer Weise erläutert. Die in der wiedergegebenen Erzählung formulierte psychologische Einsicht des Drittklässlers bewegt sich auf ungewöhnlich hohem Abstraktionsniveau und lässt von daher vermuten, dass auch in diesem Fall literarische und eigene biographische Erfahrung miteinander vermittelt werden. Einen weiteren Anhaltspunkt für diese Annahme bietet auch das im Folgenden vorgestellte Selbstportrait des Schülers Bedir:

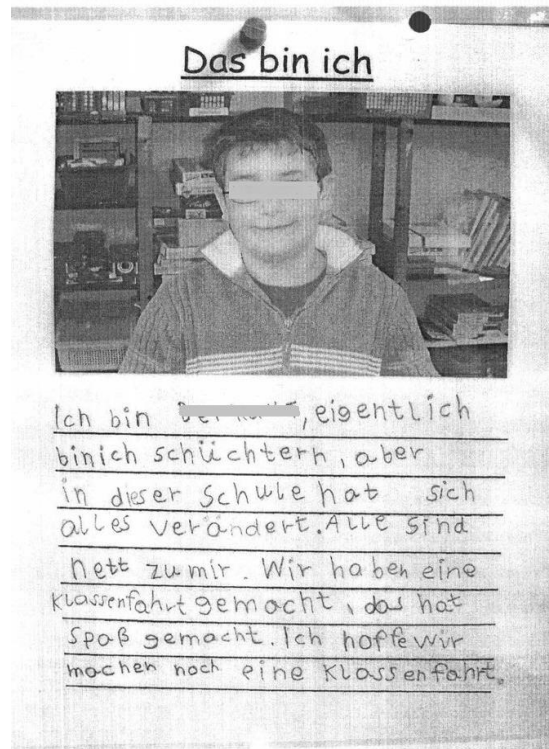


Abb. 2: Bedirs Selbstportrait

5 | Fazit

Kaum eines der in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele zu den Äußerungen (und Texten) jüngerer Kinder sticht durch gänzlich gelingendes Sprachhandeln hervor. Vielmehr fällt das durchweg ausgeprägte sprachliche Engagement der Kinder, ihr Bemühen um subjektiv-authentische, auch sprachlich angemessene Formulierungen ins Auge. Solche Anstrengungen zeigen sich (auch in der Schule) insbesondere in Gesprächen und schriftlichen Texten, in denen Kinder Eindrücken und Erfahrungen von subjektiv hoher emotionaler und kognitiver Qualität Ausdruck zu verleihen suchen (vgl. Wieler 2011a) – in der vorgestellten, von frühen Vorlesegesprächen bis hin zur schulischen Literaturrezeption reichenden Untersuchung, wohl vor allem aufgrund der emotionalen Identifikation mit den literarischen Figuren einer Buchgeschichte. Hinsichtlich der didaktischen Konzeptualisierung von Unterrichtssituationen ist die Realisierung des Anliegens, auch Sprache selbst verstärkt zum „Gegenstand der Aufmerksamkeit“ (Dehn 2011, 129) werden zu lassen, somit in entscheidender Weise von der *Bedeutung der erörterten Inhalte in der Perspektive der Kinder* abhängig. Zugleich erfährt eine von Kaspar Spinner vertretene Position nachhaltige Bestätigung: „Durch das Vorlesen von Geschichten, in denen grundlegende Entwicklungsaufgaben von Kindern, zum Beispiel Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen und Gewinnung von Selbstbewusstsein, gestaltet sind, kann ein nachhaltiger Beitrag zur Identitätsbildung der Kinder geleistet werden“ (Spinner 2013, 173).

Grundsätzlich ergibt sich für den Grundschulunterricht – einmal mehr angesichts der Bedingungen von Mehrsprachigkeit – die Aufgabe, an ein recht heterogenes Spektrum vor- und außerschulischer Sprach- und Literacy-Erfahrungen von Kindern anzuknüpfen. Dabei gilt es vor allem, die mit dem Vorlesen, ebenso wie mit dem (mündlichen und schriftlichen) Erzählen gegebenen Lernchancen zum Umgang mit dekontextualisierten Ausprägungen der Sprachverwendung auch in der Schule aufzugreifen und zu vertiefen. Beobachtungen zum Sprachförderungspotenzial, wie es insbesondere der frühen Bilderbuchrezeption zugeschrieben wird, legen vielfältige, auch medial unterstützte Begegnungen mit ein- und mehrsprachigen Bilderbüchern nahe, darunter nicht zuletzt fiktionale Geschichten, die es

erlauben, „Eigenes im verfremdeten Gewand“ (Kruse 2010) zu entdecken. Gleichmaßen zu beachten ist die *Unterstützung von Formulierungsprozessen* und die *Entlastung von Schreibprozessen*, dergestalt, dass „Kinder ständig wiederkehrend kleinere Texte verfassen“ (ebd., 237), kürzere Schreibaufgaben bearbeiten oder einen Teil der Schreibaufgabe in Partner- und Gruppenarbeit oder gemeinsam mit der Lehrperson verfassen (vgl. Knapp 1998, 238).

Über die Bereitstellung eines breit gefächerten Lektüreangebots und vielseitig gestalteter *Freiräume* für das Texte verfassen hinaus bedarf es eines breiten Spektrums musterhafter Sprachangebote und Gesprächskonstellationen, an denen sich ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zu ihren Textproduktionen orientieren können.

Literatur

- Anderson, Jim / Anderson, Ann / Lynch, Jacqueline / Shapiro, Jon (2003): Storybook Reading in a Multicultural Society: Critical Perspectives. In: Kleeck, Anne van / Stahl, Steven. A. / Bauer, Eurydice. B. (Hg.): On Reading Books to Children. Parents and Teachers. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum, S. 203–230.
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Apeltauer, Ernst (2008a): Das *Kieler Modell*: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) (²2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 111–133.
- Apeltauer, Ernst (2008b): Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Anbahnen von (Bi-) Literalität? In: Wieler, Petra (Hg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 183–208.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter: Frankfurt am Main: Lang.
- Becker, Tabea (2014): Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 164–174.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Stuttgart: Huber. Engl. Orig.: *Child's Talk: Learning to use Language*. New York, London: W. W. Norton & Company 1983.
- Bus, Adriana G. / Leseman, Paul P.M. / Keultjes, Petra (2000): Joint book reading across cultures: a comparison of Suriname-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. In: *Journal of Literacy Research*, 32, H. 1, S. 53–76.
- Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, S. 129–151.
- Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Haas, Gerhard (1991): Irina Korschunow: Hanno malt sich einen Drachen. In: Haas, Gerhard (Hg.): *Lesen in der Schule mit dtv junior. Unterrichtsvorschläge – Texte für die Primarstufe TB 1*. München: dtv, S. 41–53.
- Heath, S.B. (1982): What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. In: *Language in Society*, 11, S. 49–76.
- Hüttis-Graff, Petra (2008): Vom Hören zum Lesen – Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In: Wieler, Petra (Hg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 105–123.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim, München: Juventa, S. 21–42.
- Hurrelmann, Bettina (2010): Bilder. Bücher. – Bilderbücher! Geistige Nahrung und Grundlegung literarischer Kompetenz. In: *Grundschule*, 42, H. 11, S. 6–10.
- Janosch (1978): *Oh, wie schön ist Panama*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Kabasci, Kirstin (2009): *Narration als Werkzeug der Kognition in der frühen Kindheit. Ein Fachbuch über frühkindliches Erzählen unter humanwissenschaftlichen Sichtweisen*. Hamburg: Diplomica.
- Kleeck, Anne van / Schwarz, Amy Louise (2011): Making „academic talk“ explicit: Research directions for fostering classroom discourse skills in children from nonmainstream cultures. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33, H. 1, S. 29–45.
- Knapp, Werner (1998): Lässt sich der gordische Knoten lösen? Analysen von Erzähltexten von Kindern aus Sprachminderheiten und Folgerungen für die Praxis des Texteverfassens. In: Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 225–244.
- Korschunow, Irina (1978): *Hanno malt sich einen Drachen*. München: dtv.
- Kruse, Iris (2010): Eigenes in verfremdetem Gewand. Realistische Kinderliteratur als Herausforderung für den Literaturunterricht. In: *kjl & medien*, 10, H. 4, S. 70–78.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2011): *Emergent Literacy. Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: Benjamins.

- Meibauer, Jörg (2011): Spracherwerb und Kinderliteratur. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 41, 162, S. 9–26 (Sonderheft: Spracherwerb und Kinderliteratur, hrsg. von Klein, Wolfgang / Meibauer, Jörg).
- Ninio, Anat / Bruner, Jerome (1978): The achievement and antecedents of labelling. In: Journal of Child Language, 5, S. 5-15.
- Pätzold, Margit (2005): Frühe literale Textkompetenz. In: Feilke, Hemuth / Schmidlin, Regula (Hg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Lang, S. 69–87.
- Reese, Elaine / Cox, Adell / Harte, Diana / McAnally, Helena (2003): Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children. In: Kleeck, Anne van / Stahl, Steven A. / Bauer, Eurydice B. (Hg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum, S. 37–57.
- Sitzmann, Sandra / Voltmer, Birte (2013): Materialien und Kopiervorlagen zu Irina Korschunow, Hanno malt sich einen Drachen. München: Hase und Igel.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Grundlagen. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lesekompetenz erwerben. Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen, S. 7–34.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrungen verbindet. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 165–174.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Engl. Orig.: The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press 1999.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Engl. Orig.: Origins of Human Communication. Cambridge (Mass.), London: MIT Press.
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute, 33, H. 3, S. 6–18.
- Wolf, Shelby Anne / Heath, Shirley Brice (1992): The Braid of Literature. Children's Worlds of Reading. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 45–64.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen in der Familie. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra (2002): 'Bimmelt leise ihre Weise'. Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind". In: Bonfadelli, Heinz / Bucher, Priska (Hg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, S. 133-147.
- Wieler, Petra (2011a): „Denn sie erkannten nicht die Gefahr“ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus. In: Hüttis-Graff, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 123–148.
- Wieler, Petra (2011b): Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In: Apeltauer, Ernst / Rost-Roth, Martina (Hg.): Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, S. 55–69.
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 184–195.
- Wieler, Petra (2015): Kulturelle Differenzen des Vorlesens und die Problematik der ‚richtigen‘ Literacy-Förderung in der Familie. In: Gressnich, Eva / Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 110–125.
- Wygotzki, Lew S. (1934/1969): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Prof. Dr. Petra Wieler

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
FU Berlin
pwieler@zedat.fu-berlin.de