

**Lesen und Deutsch lernen.**  
**Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur**  
 Tagung des Instituts für Germanistik der Universität Wien,  
 Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache, 19.-20. November 2015

**Abstracts zu den Impulsvorträgen**

**Vorträge am Donnerstag, 19. November 2015**

10h30-11h15	<b>Gerlind BELKE:</b> Vom Gruffelo zum Sprachabschneider. Die ästhetische Funktion von Sprache als Grundlage einer integrativen Didaktik der Mehrsprachigkeit
-------------	---

Die im Zuge der nationalstaatlichen Entwicklung des 19. Jh. geprägte Leitvorstellung „eine Sprache, ein Volk, eine Nation“ zeigt sich bis heute im schulischen Fächerkanon: In enger Verflechtung mit den nationalen Philologien haben sich spezielle Didaktiken sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht entwickelt. Im Zeitalter der Globalisierung ist die Gleichsetzung der Landessprache mit der Muttersprache der Schüler obsolet geworden. Erforderlich ist ein gemeinsames Konzept, das die unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätze aus dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht zusammenführt. Im Hinblick auf Kinder, die die Landessprache als Zweitsprache lernen müssen, muss geklärt werden: Was lernen die Kinder durch den Zwang zur kommunikativ-funktionalen Nutzung einer Zweitsprache „von selber“, in welcher Weise kann und muss die institutionelle Sprachvermittlung in diese Spracherwerbsprozesse eingreifen?

Erfahrungen mit dem in den vergangenen Jahrzehnten üblichen „freien Schreiben von Anfang an“ zeigen, dass auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen in der Lage sind, Geschichten zu erzählen, indem sie ihre in der Erstsprache erworbenen narrativen Fähigkeiten auch in der nur rudimentär beherrschten Zweitsprache nutzen. Bei der Verschriftlichung ihrer Geschichten besteht jedoch die Gefahr der Fossilierung, d.h. der Festschreibung ihrer Lernaltersprache (Interlanguage) und damit der Stagnation des natürlichen (Schrift)spracherwerbs. Jeder Sprachunterricht muss darauf bedacht sein, dass sich das Interesse der Schüler nicht ausschließlich auf die Inhalte und Handlungen richtet, die durch die sprachlichen Zeichen ausgedrückt werden. Vielmehr gilt es das Interesse von der praktischen Funktion auf das sprachliche Zeichen selbst zu lenken. Damit gewinnt die ästhetische Funktion von Sprache Vorrang vor den pragmatischen Funktionen imitierteter Alltagskommunikation. Hinzu kommt, dass das Angebot ästhetischer Texte als Medium sprachlichen Lernens auch für die Kinder, die die Landessprache bereits als Muttersprache mitbringen, attraktiv und sinnvoll ist.

Der kreative Umgang mit elementarer Literatur nutzt die ästhetische Funktion von Sprache und verbindet die implizite Vermittlung der für den Erwerb der Schriftsprache erforderlichen grammatischen Strukturen mit dem Literaturunterricht. Das wird in dem geplanten Beitrag am Beispiel von Texten der Kinder- und Jugendliteratur zu zeigen sein.

11h15-12h	<b>Tabea BECKER/(Claudia MÜLLER)/Juliane STUDE: Literale Praktiken im Umgang mit Kinderliteratur und ihre Bedeutung für das frühe literale Lernen</b>
-----------	---

In unserem Beitrag möchten wir uns der Frage widmen, welche Formen literaler Handlungsrountinen beim frühen literalen Lernen zu beobachten sind und wie diese erworben werden. Wir gehen von der Annahme aus, dass Literalität, und damit meinen wir nicht nur das Lesen- und Schreibenlernen, sondern auch das Wissen über Texte und Textmuster, sich innerhalb spezifischer Handlungsrountinen entwickelt. Im Zuge seiner sprachlichen und literarischen Sozialisation kommt das Kind im Rahmen literaler Praktiken mit diesen Rountinen in Kontakt, wird mit diesen vertraut und eignet sich bestimmte Wissensstrukturen und Schemata an. Dabei ist davon auszugehen, dass sich "unterschiedliche Werte, Interessen und kognitive Schemata des Umgangs mit der Schrift" erst in Abhängigkeit von literalen Praktiken entwickeln (Feilke 2011: 6). Aus diesem Grund möchten wir deren Beschaffenheit für unterschiedliche Alters- und Entwicklungsphasen beleuchten.

Der Erwerb literaler Praktiken setzt bereits im Kleinkindalter mit dem Spracherwerb ein. Wir nehmen daher zunächst die frühen Formen des kindlichen Umgangs mit Büchern und Schrift in den Blick. Mithilfe von Beispielen aus empirisch gewonnenen Daten, welche aus unterschiedlichen Forschungs- und Erhebungskontexten stammen, verfolgen wir die Entwicklung der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit Schrift und Texten weiter über das Vorschul- bis ins Grundschulalter hinein. Dabei gehen wir auch auf die besondere Erwerbssituation mehrsprachiger Kinder ein. In der dabei gewählten längsschnittlichen Perspektive wollen wir vor allem die methodologische Frage diskutieren, wie sich kindliche Einsichten in Textstrukturen sinnvoll rekonstruieren lassen und wie sprachliche Rekonstruktionen Spuren literaler (Vor-)erfahrungen offenlegen. Berücksichtigung finden dabei sowohl Analysen des Gebrauchs literaler Formen in mündlichen Produktionen als auch kindliche Vorlesepraktiken im Sinne von imitierenden Leseweisen ("So tun als ob"). Die Betrachtungen sollen helfen zu klären, wie Interaktionen im Zusammenhang des Umgangs mit Kinderliteratur gestaltet sein sollten, um die literale Entwicklung von Kindern zu fördern und zu unterstützen.

### Literatur

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität, Ausgabe 1.

15h-15h45	<b>Heidi RÖSCH: Language Awareness (LA) in der Kinderliteratur und als Prinzip der Literaturdidaktik</b>
-----------	--

LA ist ein etablierter Ansatz in der Sprach- und auch in der allgemeinen Didaktik. Es geht darum, Sprache/n bewusst wahrzunehmen und zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Dabei geht es auch darum die Sprachlichkeit von (Schul-)Fächern und dort behandelten Lerngegenständen mit den SchülerInnen zu entdecken, zu reflektieren und sie darin zu unterstützen, sie sich aktiv anzueignen. Literatur ist ein solcher Lerngegenstand, der unbestritten von seiner Sprachlichkeit lebt und sich deshalb in besonderer Weise eignet, zu untersuchen, wie Sprache oder auch Sprachen nicht nur verwendet, sondern auch bewusst gemacht, kritisch reflektiert und neu gestaltet werden. Damit das Literarische dabei nicht verloren geht, werde ich Language und Literature Awareness systematisch verbinden.

In der deutschsprachigen Migrationsliteratur ist ein bewusster Umgang mit Sprache/n schon lange etabliert. Neben Fremd- und dominanzkritischen Perspektiven auf die deutsche Sprache existieren unterschiedliche Formen des mehrsprachigen, trans- und interlingualen Schreibens. Obwohl diese in der Kinderliteratur bislang selten vorkommen, lohnt sich der Blick auf solche Werke (vgl. Rösch 2013): Ich werde mich auf kinderliterarische Werke (vermutlich Bilderbücher) für junge LeserInnen konzentrieren und dabei auch solche aus und über außereuropäische Länder in den Blick nehmen. Es geht mir darum, aufzuzeigen, wie Language Awareness in den Werken verankert ist und wie sich dieses Konzept (verbunden mit Literature Awareness) in der Grundschule (literatur-)didaktisch gestalten lässt. Bezogen auf die Grundschule scheint Interaktives Vorlesen (als Form des moderierten literarischen Gesprächs) ein geeigneter Ansatz, das Sprechen über Literatur zu gestalten und dadurch die Literalität der Kinder zu entfalten. Das Konzept des interaktiven Vorlesens wird am Beispiel einzelner Werke exemplifiziert und in einem Schulpraktikum von Lehramtstudierenden in sprachlich heterogenen Lerngruppen erprobt.

### Literatur

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 107-117.

Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens.

Wintersteiner, Werner (2006): Sprachgrenzen und Literatur. In: Ders.: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt/Celovec: Drava, 164-233.

Rösch, Heidi (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira / Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 143-168.

15h45-16h30	<b>Gudula LIST: Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung in Bilderbüchern – wie gehen Erwachsene damit um, und was schätzen die Kinder an ihnen?</b>
-------------	--

Vom Scherz über die Ironie bis zum Sarkasmus pflegen alle derart mehrdeutige Äußerungen Botschaften zu senden, die anders lauten als der wörtlichen Rede zu entnehmen wäre. Sich darin zu üben, den Hintersinn solcher Botschaften allmählich zu entschlüsseln, im Alltag wie in den Medien, stellt in der Entwicklung von Kindern eine Leistung dar, die in der Spracherwerbsforschung zu wenig gewürdigt wird.

In der literaturwissenschaftlichen Fachdebatte über Kinderbücher spielt dagegen der Terminus ‚Doppelsinn‘ eine Rolle. Gemeint ist damit allerdings etwas anderes, nämlich die zweifache Adressierung literarischer Werke (Ewers 2012): Zum einen sind Kinder angesprochen, von denen man annimmt, dass sie am Vordergründigen haften bleiben, weil sie sich von ungewöhnlichen Äußerlichkeiten, seltsamen Ereignissen und abenteuerlichen Handlungen hierzu verleiten lassen. Zum andern richten sich die Bücher an Erwachsene, die diese Literatur nicht nur als Mittler an die Kinder herantragen, sondern sich von ihnen durchaus auch selber angesprochen fühlen. Ihre Rezeption ist eine andere als die der Kinder. Sie wissen die in Kinderbüchern oft versteckten hintergründigen Signale zu deuten. Zugleich möchten sie die Kinder vor solchem Hintersinn eher beschützen. Am besten sollen sie gar nicht erst bemerken, dass in den Botschaften, an denen die Erwachsenen sich selbst ergötzen, mehr steckt als die Kinder einstweilen aus ihnen herauslesen.

In meinem Beitrag werde ich mich mit dieser doppelten Adressiertheit anhand von zwei Bilderbüchern befassen, die beide vor einigen Jahrzehnten zuerst in den USA publiziert wurden und dann international zu großem andauerndem Erfolg gelangt sind: Maurice Sendak's „Wo die wilden Kerle wohnen“ und Tomi Ungerer's „Kein Kuss für Mutter“. Dabei will ich zwei unterschiedliche Ansätze diskutieren: einen, den die Psychoanalyse liefert, und einen entwicklungspsychologischen. Beide möchten erklären, warum die Wahrnehmungen durch Kinder des Alters, für das die Bücher empfohlen werden, sich von denen der Erwachsenen tatsächlich unterscheiden.

### Literatur

Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Fink Verlag, Kap. IV.

## Vorträge am Freitag, 20. November 2015

9h-9h45	<b>Ernst APELTAUER:</b> Fremd- und Selbststeuerungen im Rahmen eines Kleinprojekts
---------	--

Das folgende Kleinprojekt zum Thema *Wer bringt dem Esel das Lesen bei?* wurde in einem vierten Schuljahr in einer Kleinstadt in Norddeutschland durchgeführt. Dazu erhielten die Schüler je einen Text von Till Eulenspiegel und einen von Nasreddin Hodscha. Zwei Kleingruppen befassten sich mit dem Text von Till, zwei mit dem von Nasreddin. Die Texte wurden gelesen. Anschließend versuchten die Kinder, unbekannte Wörter (z. T. mit Hilfe der Kontexte) zu klären. Wörter, die nicht geklärt werden konnten, wurden an die Tafel geschrieben und anschließend von der Lehrkraft in der Großgruppe erläutert. Abschließend wurde von jeder Gruppe eine Zusammenfassung ihres Textes in der Großgruppe gegeben. Einen Tag später wurde in jeder Gruppe zu einem der beiden Texte eine szenische Darstellung erarbeitet und später in der Großgruppe vorgeführt. Abschließend sollten die Kinder zu Hause die beiden Texte entweder vergleichen oder einen der Texte weiterschreiben.

Was passiert, wenn Schüler in Kleingruppen einen literarischen Text „erarbeiten“? Nach welchen Wörtern oder Redewendungen wird von den Schülern gefragt, wenn 60% der Schüler aus Zuwanderfamilien (mit nicht-deutscher Familiensprache) kommen und ein Teil dieser Schüler erst seit ein oder zwei Jahren in Deutschland lebt? Welche Interaktionsmuster, welche Statuszuweisungen werden erkennbar? Welche Wörter werden geklärt, welche vernachlässigt? Welche Möglichkeiten hat eine Lehrkraft zum Nachsteuern? Und was passiert, wenn die Gruppen anschließend szenische Darstellungen zu ihren Texten erarbeiten sollen? Welche Rolle spielen dabei Fremd- und Selbststeuerung? Schließlich: Welche Besonderheiten lassen sich an den weiterführenden Texten, die im Anschluss daran produziert wurden, erkennen?

In jeder Kleingruppe (und auch in der Großgruppe) wurden während der beiden Tage Tonaufnahmen gemacht. Die szenischen Präsentationen wurden zudem videografiert. Alle Aufnahmen wurden transkribiert und durch zusätzliche Informationen ergänzt (Beobachtungen während des Projekts; Befragung der Lehrkraft zu einzelnen Kindern und deren Familien). Im Vortrag sollen Ergebnisse der Datenanalysen vorgestellt und erörtert werden.

### Literatur

Apeltauer, Ernst (2015): *Wer bringt dem Esel das Lesen bei?* In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht.* Wien: Praesens, 175 – 203.

9h45-10h30	<b>Petra WIELER:</b> Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Förderung von Literacy und kultureller Literalität bei mehrsprachigen Grundschulkindern
------------	---

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung insbesondere der Literaturdidaktik mit dem pragmatisch eingegrenzten Literacy-Konzept der PISA-Studie gewinnt ein über den Erwerb vornehmlich kognitiver Lese- und Schreibfähigkeiten deutlich hinausreichendes Konzept kultureller Literalität an Kontur. Ein solches Konzept, 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, wird auch in der vorgestellten Interventionsstudie zugrunde gelegt.

Das Projekt wurde in einem sozial benachteiligten Stadtbezirk Berlins an einer überwiegend von Kindern mit türkischer Herkunftssprache besuchten Grundschule durchgeführt. Für den Unterricht einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der Klassenstufen 1-3 und zur Anregung interaktiver Vorlesesituationen sowie von Erzähl- und Schreibaktivitäten wurde eine Auswahl zwei- und mehrsprachiger, ästhetisch anspruchsvoller sowie (für Kinder) ansprechender fiktionaler (Bilderbuch-)Geschichten und zugehöriger Hörmedien angeboten. Darüber hinaus hatten die Schüler die Möglichkeit, das Geschichtenangebot zuhause, gemeinsam mit ihren Familien in Sprache und Medium ihrer Wahl zu nutzen.

Die Studie ist im Schnittpunkt verschiedener Forschungsdisziplinen angesiedelt und untersucht den Einfluss von Literacy-Aktivitäten auf den Zweitspracherwerb sowie die Übergänge zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Anhand von dokumentierten Gesprächssituationen und Schülertexten wird gezeigt, wie fiktionale (Bilderbuch-)Geschichten aufgrund ihrer kulturellen Inhalte, ihrer Sprache(n) und der psychologisch grundierten Charakterisierung ihrer Protagonisten subjektiv bedeutsame Rezeptionsprozesse anstoßen und Kinder insbesondere bei ihren schriftlichen Erzähltexten zu dekontextualisierter Sprachverwendung einschließlich der Erprobung bildungssprachlicher Fähigkeiten anregen.

Im Sinne der Auffassung, der gemäß die Begegnung mit literarischen Texten Kinder nicht zuletzt im Prozess ihrer Selbstvergewisserung zu unterstützen vermag, untersucht dieser Beitrag die mündlichen und schriftlichen Erzählproduktionen mehrsprachiger Grundschul-kinder zu Irina Korschunows Kinderbuch „Hanno malt sich einen Drachen“.

### Literatur

Korschunow, Irina (1978): Hanno malt sich einen Drachen. München: dtv.

Spinner, Kaspar H. (2013): Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute – Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Deutschdidaktik), 165-174.

11h-11h45	<b>Nicole BACHOR-PFEFF:</b> Wortschatz und Literacy
-----------	---

Der Vortrag folgt der Frage, welchen Beitrag Bilderbücher zur Anbahnung von Literacy und in deren Zusammenhang auch zur Wortschatzentwicklung leisten können. Hierbei ist zu klären, wie Kinder an das Konzept „Buch“ in all seiner Vielfalt herangeführt werden, wie sie durch das Betrachten der Bilder visuelle Codes (Bilderwerb) erfassen, durch das Zeigen und Benennen abgebildeter Gegenstände und durch verschiedene Methoden der literarischen Beschäftigung mit Kinderbüchern in ihrem Spracherwerb unterstützt werden (Kümmerling-Meibauer 2012). Es soll gezeigt werden, dass Literaturerwerb, Bilderwerb und Spracherwerb eng miteinander verzahnt sind.

Besondere Beachtung wird dabei dem Wortschatz in Erst- und Zweitsprache geschenkt, da Wortschatzentwicklung einerseits im Zentrum des Spracherwerbs steht (Lewis 1993; Bachor-Pfeff 2013) und andererseits zwischen Wortschatzentwicklung und der Kompetenz des Text- bzw. Bildverstehens ein enger Zusammenhang besteht (Apeltauer 2006; Ehlers 2008: 220f).

Vorgestellt werden die Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten, die in vorschulischen und schulischen Einrichtungen durchgeführt werden und in denen vor allem die Wortschatzförderung fokussiert wird. In den Projekten wird mit den Kindern gemeinsam ein Buch (vor-)gelesen, darüber kommuniziert, dazu szenisch gespielt, gemalt, musiziert, geschrieben u.v.m. Dabei stellt sich natürlich die Frage, wie der angestrebte literarische und sprachliche Kompetenzzuwachs diagnostiziert werden kann. Hierzu wurden verschiedene informelle Verfahren herangezogen bzw. entwickelt.

### Literatur

Apeltauer, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Nr. 32.

Apeltauer, Ernst (2006): Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt/ Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 31-54.

Bachor-Pfeff, Nicole (2013): Wortschatzarbeit mit Zweitsprachlernern im literarischen Sprachunterricht (Dissertationsveröffentlichung:

[www.opus.bszw.de/phka/volltexte/2013/11/.../Dissertation\\_Wortschatzar.pdf](http://www.opus.bszw.de/phka/volltexte/2013/11/.../Dissertation_Wortschatzar.pdf).

Bachor-Pfeff, Nicole (2014): Literatur sprachsensibel unterrichten. In: Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Ein Kooperationsprojekt des Regierungspräsidiums Karlsruhe mit den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Heidelberg, 65-70.

Ehlers, Swantje (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (DTP Bd. 9), 215-227.

Ewers, Hans-Heino (1990): Das doppelsinnige Kinderbuch: Erwachsene als Mitleser und als Leser von Kinderliteratur. In: Dagmar Grenz (Hg.): Kinderliteratur - Literatur auch für Erwachsene? München: Fink, 15-24.

Feilke, Helmuth (2007): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopolou, Argyro / Wintermeyer, Monika (Hg.): Schriftlichkeit interdisziplinär: Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt: Uni Frankfurt Schriftenreihe. Books on Demand GmbH, 13-29.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Pompe, Anja (Hg): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lewis, Michael (1993): The lexical approach. London: Language Teaching Publications.

14h30-15h15	<b>Nadja KERSCHHOFER-PUHALO/  Werner MAYER/Christian SCHREGER/  Christian BENDL: „Literale Wertschöpfung“ am  Beispiel der Kleinen Bücher</b>
-------------	---

Fünf Bilder, fünf Texte und ein Umschlagbild – mehr ist nicht notwendig, um ein „Kleines Buch“ zu gestalten. In den letzten Jahren entstanden in der multikulturellen Mehrstufenklasse M2 (OVS Ortnergasse, 1150 Wien) – auf Initiative des Klassenlehrers Christian Schreger – über 900 Bücher verschiedenster Themen, Genres, Sprachen und Illustrationstechniken, alle von SchülerInnen frei gestaltet, ohne Einschränkungen, in ihrer Struktur sehr einfach und dennoch hochkomplex. Die Kinder loten dabei alle verfügbaren Möglichkeiten aus: Zeichnungen und Fotos, Reportagen und Fantasiegeschichten, Dokumentationen oder nach genauen Vorgaben erstellte Fotogeschichten haben Platz.

Der vorliegende Beitrag stellt zunächst das Projekt selbst vor und zeigt dann das Potential der Kleinen Bücher als besondere Form der „Kinderliteratur“ im Hinblick auf (1) die „literale Wertschöpfung“, (2) den „Mehrwert“ durch die Aktivierung der SchülerInnen und (3) die Bedeutung der Anschlusskommunikation über das Gelesene auf. Dies wird anhand von Textbeispielen aus Kleinen Büchern aber auch anhand von Videoaufzeichnungen, die Kinder der 2. Schulstufe beim Lesen, Kommentieren und Interpretieren von Texten aus Kleinen Büchern zeigen<sup>1</sup>, diskutiert.

#### (1) Literale Wertschöpfung

In die Produktion von literarischen Texten und Büchern sind viele AkteurInnen (AutorInnen, RedakteurInnen, Verlag, Vertrieb, KonsumentInnen) involviert. Ihre Aktivitäten sind untrennbar mit der Rezeption von Texten und Büchern verbunden. Herkömmliche Produktions-Rezeptionsmodelle (analog zu Sender-Empfänger-Modellen) greifen zu kurz, um die komplexen Prozesse der Textproduktion und -rezeption zu beschreiben. An konkreten Beispielen aus der Arbeit mit den Kleinen Büchern zeigen wir, wie die „*literale Wertschöpfungskette*“ von text- und bildproduzierenden AutorInnen über RedakteurInnen zu RezipientInnen und Re-ProduzentInnen in einer Klasse funktioniert und wie eng Erfahrungen der Textrezeption und der eigenen Textproduktion miteinander verknüpft sind.

#### (2) Mehrwert durch Aktivierung in Produktion und Rezeption

Teil einer zeitgemäßen literalen Sozialisation ist der Umgang mit Multimodalität, Multimedialität und Mehrsprachigkeit. Die Beschäftigung mit den Kleinen Büchern zeigt, welche Formen des Wissens um Textgattungen, Genres, Sprachen und Text-Bild-Interaktionen die SchülerInnen bei der Produktion der Bücher einsetzen. Dieses Wissen wird aber auch in der Textrezeption aktiviert und genützt.

In den Kleinen Büchern zeigen Kinder v.a. auch das ganze Spektrum ihrer Genrekompentenz. Sie reproduzieren und transformieren Comics, Märchen, Soaps, Computerspiele etc. und verarbeiten ihre Erfahrungen mit diesen Genres. Auch Textrezeption wird nicht nur vom Vorwissen der Lesenden sondern auch von genrespezifischen Erwartungen geprägt, wie anhand einiger Beispiele gezeigt werden soll.

<sup>1</sup> Die Daten wurden im Rahmen des Projekts "[Individuelle Erwerbsverläufe im sinnerfassenden Lesen ein- und mehrsprachiger Kinder](#)" und des Sparkling Science-Projekts "[My Literacies](#)" erhoben, siehe <http://literacies.univie.ac.at>.

### (3) Die Bedeutung der Anschlusskommunikation

Lesetexte bieten viele Möglichkeiten der *Anschlusskommunikation* und tragen damit zur Förderung mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten bei, ein Angebot, das in der Praxis oft zu wenig genutzt wird. Für eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Gelesenen bleibt in der Leseförderung vielfach nicht genug Zeit und Kinder bleiben mit dem Gelesenen oft allein. Vielerorts übernimmt das Internet-Angebot „Antolin“ die Anschlusskommunikation, doch diese Form kann auf *persönliche Zugänge* zu Gelesenem nicht hinreichend eingehen. Kommunikation über das Gelesene muss als wichtiges zusätzliches Angebot zu Viellese-Programmen verstanden und praktiziert werden.

Anschlusskommunikation über das Gelesene erfordert nicht nur ein Eingehen auf persönliche Textzugänge und individuelle Formen des Textverständnisses, sondern v.a. auch das Aufzeigen anderer Formen der Textdeutung und -interpretation. Wie vielfältig persönliche Zugänge, Deutungen, Interpretationen und Bewertungen eines gegebenen Textes sein können, wird hier anhand von Videoaufnahmen von Kindern, die den gleichen Text lesen und kommentieren, aufgezeigt.

Insgesamt bietet die Arbeit mit den Kleinen Büchern viele wertvolle Impulse für die Lesedidaktik: Sie zeigt, wie viel während des Schreib/Leseprozesses passiert bzw. passieren kann, wenn Freiräume und Möglichkeiten zur Kommunikation, Reflexion und Publikation gegeben werden. Sie zeigt auch, dass narrative und rezeptive Textkompetenzen auch schon in sehr frühen Erwerbsphasen des Deutschen als Zweitsprache aktiviert und gefördert werden können und dass durch eine Verknüpfung von Textrezeption und Textproduktion ein motivierender und lebensweltnaher Unterricht gestaltet werden kann, der *allen* SchülerInnen – unabhängig von persönlichen Interessen, Vorkenntnissen, sprachlichen Kompetenzen u.ä. – den Erwerb von Lese-, Text- und Medienkompetenzen ermöglicht, um in Schule und Berufswelt erfolgreich bestehen zu können.

Seit 2010 wird das Projekt "Kleine Bücher" (Kinder als Autor\_innen) beforscht und ist Bestandteil mehrerer wissenschaftlicher Publikationen der Universität Wien. 2014 erscheint „The big world of LITTLE BOOKS“ als Teil der Publikation "Children's literature in the multilingual classroom" bei Trentham Books, London. Die "Kleinen Bücher" haben inzwischen eine eigene Videohomepage bekommen, die über 700 Bände vorgelesen von den Autoren und Autorinnen enthält (<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/>).

<b>15h15-16h</b>	<b>Linda STARK: Konzeptionelle Schriftlichkeit in Vorlesegesprächen und was sich dahinter verbirgt. Kommunikationssituative Bedingungen der Distanz als Erwerbsaufgabe in der früh-kindlichen Literalitätsentwicklung</b>
------------------	---

Vor dem Hintergrund des Nähe-/Distanzmodells (Koch/Oesterreicher 1985) ist davon auszugehen, dass die Verwendung sprachlicher Strukturen, die der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen sind, an bestimmte kommunikationssituative Bedingungen geknüpft ist. Erwerben Kinder konzeptionell schriftsprachliche Strukturen, muss neben der Form und der Bedeutung dieser Strukturen also auch deren kommunikationssituationsabhängiger Gebrauch berücksichtigt werden (vgl. Müller 2012: 14 f.). Diese Erwerbsaufgabe betrachte ich als einen essentiellen Bestandteil der frühkindlichen Literalitätsentwicklung.

Ich werde in meinem Vortrag der Frage nachgehen, inwiefern sich Kindern bei der Rezeption kinderliterarischer Texte mit einem erwachsenen Interaktionspartner Möglichkeiten eröffnen, sich die kommunikationssituativen Bedingungen zu erschließen, die für den Gebrauch konzeptionell schriftsprachlicher Formen ausschlaggebend sind. Dabei werde ich mit Hilfe des sprechakttheoretischen Modells des Vorlesens (Rothstein 2013) erläutern, inwiefern beim Vorlesen kommunikationssituative Distanz vorliegt, die den Gebrauch konzeptionell schriftsprachlicher Strukturen bedingt. Auf dieser Grundlage werde ich anhand von Transkriptausschnitten aus familialen Vorlesegesprächen, die meinem Dissertationsprojekt (vgl. Stark i.V.) entstammen, aufzeigen, welche Beiträge die erwachsenen Vorleser dazu leisten, den kindlichen Zuhörern die kommunikationssituative Distanz beim Vorlesen begreiflich zu machen. In welcher Hinsicht diese Beiträge, die ich als ein spezifisches Merkmal eines literalitätsförderlichen Inputs begreife, auch für sprachdidaktische Kontexte innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen fruchtbar gemacht werden können, wird Gegenstand meiner abschließenden Ergebnisdiskussion sein.

### Literatur

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.

Müller, Claudia (2012): Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-) Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Thema Sprache und Wissenschaft für den Unterricht, 4).

Rothstein, Björn (2013): Ein Sprachhandlungsansatz für das Vorlesen am Beispiel von Hervé Tullet's Turlututu. In: D. A. Frickel und J. M. Boelmann (Hg.): Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt: Lang, 317–336.

Stark, Linda (i.V.): Vorlesesituationen und literale Lernmöglichkeiten am Beispiel des deutschen Präteritums. Eine linguistische Analyse des Inputs, den erwachsene Interaktionspartner ihrem Kind bei der Bilderbuchrezeption bereitstellen. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum.