Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer und Ulrike Eder

4

prae sens

Die Bände dieser Reihe werden peer-reviewed.
Gutachterinnen und Gutachter der Reihe sind u.a.:

Ernst Apeltauer (Universität Flensburg),
Camilla Badstübner-Kizik (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań),
Gerlind Belke (Universität Dortmund),
Svenja Blume (Universität Regensburg),
Klaus-Börge Boeckmann (PH Steiermark),
Daniela Caspari (Freie Universität Berlin),
Sabine Dengscherz (Universität Wien),
Marion Döll (PH Oberösterreich),
Friederike Klippel (Universität München),
Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien),
Michael Legutke (Universität Giessen),
Gudula List (Universität Köln),
Hélène Martinez (Universität Giessen),
Claudia Müller-Brauers (Universität Bochum),
Patricia Nauwerck (PH Schwäbisch Gmünd),
Emer O'Sullivan (Leuphana Universität Lüneburg),
Jürgen Quetz (Goethe Universität Frankfurt am Main),
Heidi Rösch (PH Karlsruhe),
Dietmar Rösler (Universität Giessen),
Karen Schramm (Universität Wien),
Anita Schütz (Universität Wien),
Petra Wieler (Freie Universität Berlin)

Ulrike Eder &
İnci Dirim (Hrsg.)

Lesen und Deutsch lernen

Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur

Praesens Verlag

Gedruckt mit Förderung der Kulturabteilung der Stadt Wien, Wissenschafts- und Forschungsförderung sowie der Universität Wien

Coverbild: Illustration von Helga Bansch. Aus: Reinhard Ehgartner/Helga Bansch: Das kleine Farben-Einmaleins © 2014 by Tyrolia-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7069-0884-9

© Praesens Verlag
http://www.praesens.at
Wien 2017
Alle Rechte vorbehalten. Rechtsinhaber, die nicht ermittelt werden konnten, werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Eder und İnci Dirim
Förderung früher Literalität mit Kinderliteratur. Einführung in den Tagungsband 7

Gerlind Belke
Vom Grüffelo zum Sprachabschneider. Die ästhetische Funktion on Sprache als Grundlage einer integrativen Deutschdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen 15

Heidi Rösch
Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur 35

Gudula List
Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung in Bilderbüchern. Wie gehen Erwachsene damit um, und was schätzen die Kinder an ihnen? 57

Zeynep Kalkavan-Aydın, Yazgül Şimşek und Nils Bahlo
Sprachförderung durch Biliteralität. Zur Rolle der Prosodie und Interaktion in deutsch-türkischen Vorlesesettings 75

Tabea Becker, Claudia Müller-Brauers und Juliane Stude
Handlungsmuster und Handlungsroutinen innerhalb der Literalitätsentwicklung in ein- und zweitsprachigen Erwerbskontexten 101

Linda Stark
Konzeptionelle Schriftlichkeit in Vorlesegesprächen und was sich dahinter verbirgt. Kommunikationssituative Distanz als Herausforderung in der frühkindlichen Literalitätsentwicklung 127

Nadja Kerschhofer-Puhalo, Werner Mayer und Christian Schreger
Literale Wertschöpfung und das Projekt der *Kleinen Bücher* 147

Katharina Federlein
„ Es kann immer alles was gutes passieren". Mündliche Erzählungen von türkisch- und deutschsprechenden Grundschülerinnen und Grundschülern zu einem mehrsprachigen Bilderbuch 181

Farriba Schulz
Die Wörterfabrik. Literar-ästhetische Lernarrangements beim „Deutsch als Zweitsprache"-Erwerb 205

Verzeichnis der Abbildungen 221

Über die Autorinnen und Autoren 225

Katharina Federlein

„Es kann immer alles was gutes passieren"
Mündliche Erzählungen von türkisch- und deutschsprechenden Grundschülerinnen und Grundschülern zu einem mehrsprachigen Bilderbuch

„Du, ich muss dir was erzählen!" ist ein Satz, den Lehrende im Unterricht mit Grundschülerinnen und Grundschülern nur zu gut kennen. Kinder haben immer etwas zu erzählen, entweder untereinander oder wenn sie der Lehrerin oder dem Lehrer Neuigkeiten mitteilen wollen. Oftmals sind aber für Erzählungen die zeitlichen Ressourcen knapp und die Schülerinnen und Schüler werden daher in ihrem Erzähldrang eingebremst. Diese Beobachtung, die ich etwa bei Kindern der 4. Klasse Grundschule in deren Nachmittagsbetreuung machte, brachte mich auf die Idee, den Erzählungen der Kinder bewusst Raum zu geben. Deshalb lasse ich in der Unterrichtssequenz, auf der diese Studie basiert, eine kleine Gruppe Schülerinnen und Schüler, die Deutsch und Türkisch sprechen, zu dem mehrsprachigen Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (2007) von Lilly Axster und Christine Aebi erzählen.

Übergeordnetes Ziel meiner Untersuchung ist es, zu einer Reflexion und zu einer Erweiterung der zweitsprachlichen Unterrichtspraxis beizutragen, indem sie das Sprachbildungspotenzial eines mehrsprachigen Bilderbuchs im Hinblick auf die Aktivität des freien mündlichen Erzählens aufzeigt. Die Studie, die auf dem Weg der Handlungsforschung eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen versucht, soll somit als Impulsgeber für Lehrende dienen und eine als erfolgreich und lernfördernd erlebte Unterrichtsaktivität präsentieren. Ich möchte Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen, dass die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in mehrerlei Hinsicht äußerst gewinnbringend und effektiv ist:

Der Einsatz wertet nicht nur die jeweilige Erstsprache auf, sondern fördert allgemeine Kommunikationsstrategien und die Entwicklung ei-

nes reflexiven Selbstbildes. Die Kinder entwickeln eigene Positionen und Meinungen, können diese im Unterrichtsgespräch frei formulieren und treten dadurch mit anderen Schülerinnen und Schülern in Interaktion.

Neben diesen psychosozialen Zielen spielt auch die Förderung von sprachlichen und literarischen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Zum einen kommt es im Zuge einer mündlichen Erzählung zu einer Wortschatzaktivierung in der Erst- und Zweitsprache, zum anderen werden unbekannte Wörter gemeinsam erklärt und angeeignet. Die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Erzählung zu strukturieren und narratologisch stimmig aufzubauen. Darüber hinaus findet ein Nachdenken über den Text statt – in diesem Fall über das mehrsprachige Bilderbuch. Inhaltliche und ästhetische Aspekte, die sich direkt auf die künstlerische Komposition von *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* beziehen, werden gemeinsam im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet und diskutiert.

Ausgangshypothese der Untersuchung ist, dass das Bilderbuch zweisprachigen Kindern als Sprechanlass dient und sie motiviert, sich innerhalb der Gruppe emotional und reflexiv zu für sie lebensweltlich relevanten Themen zu äußern. *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug eignet* sich dafür besonders, da die hier behandelten Themen Umzug, Migration, die damit verbundenen Ängste und Sorgen, bevorstehende Freundschaften und befürchtete Einsamkeit für die Kinder von Bedeutung sind.

Speziell ausgewählte Aufgabenstellungen regen die Schülerinnen und Schüler zu mündlichen Äußerungen an, wodurch sie wertvolle Impulse für ihre zukünftige Arbeit mit Texten erhalten und das Potenzial des mehrsprachigen Bilderbuches möglichst effektiv genutzt wird. Diesbezüglich beziehe ich mich auf das Sprachbildungspotenzial im Sinne von Ulrike Eder. Sie sieht dies nicht nur als „den Erwerb von semantischen und syntaktischen Mitteln von Sprache, sondern auch als Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit der symbolischen Funktion von Sprache im Rahmen eines integrativen DaZ- und Deutschunterrichts" (Eder 2015, 143).

Mit meinem Beitrag möchte ich den Leserinnen und Lesern einen Einblick in die Arbeit mit *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (Axster/Aebi 2007) geben. Zunächst präsentiere ich den Forschungsstand, woraus sich die Forschungsfragen für diese Untersuchung ergeben. Nach methodischen Informationen zu Datenerhebung, Transkription und Datenanalyse gebe ich dann einen Einblick in meine empirische Untersuchung. Hier gehe ich zunächst auf den Untersuchungskontext ein und begründe die Primärtextauswahl. Schließlich zeige ich Szenen aus dem Unterricht, die

das besondere Sprachbildungspotenzial des Bilderbuchs thematisieren (vgl. im Detail auch Federlein 2016).

1. Forschungsstand

1.1. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht und mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Zweitsprachenunterricht

Bereits 2002 veröffentlichten Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler mit ihrem Aufsatz *Fremdsprachen lernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme* (O'Sullivan/Rösler 2002) die erste Publikation, die den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht thematisiert. Im Jahr 2009 folgte Ulrike Eders *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*, in der die Autorin mit vielen Textbeispielen die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten vorstellt. Dieses Buch ist die erste und bislang einzige Monographie zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eder 2013, 256).

Ein konkretes Beispiel dafür, wie ein mehrsprachiges Bilderbuch im Deutsch als Zweitsprachen-Kontext verwendet werden kann, ist ein Projekt, das Frida Kieninger mit ihrem Kurs durchführte. In einem Aufsatz, der im Sammelband *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I* enthalten ist, beschreibt sie, wie sie im Deutsch als Zweitsprachenunterricht mit Erwachsenen das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich – viersprachig* behandelte. Durchaus positiv resümiert sie über den Einsatz des mehrsprachigen Bilderbuches insbesondere in Hinblick auf eine Aufwertung der Herkunftssprachen im Unterricht und auf eine Sensibilisierung für Sprachvergleich, Sprachbewusstsein und die deutsche Syntax (vgl. Kieninger 2015, 231).

Eine wichtige Basis für meine Untersuchung ist weiters das Habilitationsprojekt von Ulrike Eder (vgl. Eder 2013, 250ff; 2015, 143). Da sich die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft in den letzten Jahren in zunehmendem Maß mit Mehrsprachigkeit in literarischen Texten beschäftigt, dabei aber überwiegend auf sprachendidaktische Überlegungen fokussiert, setzt Ulrike Eder bei ihrer Grundlagenforschung im Bereich der Analyse mehrsprachiger Texte an. Sie erarbeitet ein Untersuchungsinstrumentarium, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Literaturwissenschaft, der Sprachlehrforschung und der Sprachdidaktik dabei helfen soll, „die literarischen, sprachenpolitischen und sprachendidaktischen Potenziale dieser Texte offen zu legen" (Eder 2013, 261). Auch den Primärtext, der dieser Forschung zu Grunde liegt, untersuchte sie und legte somit die Basis für die durchgeführte Didaktisierung (vgl. Eder 2015).

1.2. Erzählen im (Zweit)-Sprachenunterricht

Einen ausführlichen Überblick zu aktuellen Entwicklungen im Bereich der Erzählforschung bietet der Sammelband *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute* von Tabea Becker und Petra Wieler (vgl. Becker/Wieler 2013). Dieser gliedert sich in vier inhaltliche Schwerpunkte. Im ersten Teil des Sammelbandes untersuchen die Autorinnen und Autoren das Erzählen aus erwerbstheoretischer Perspektive, während sich der Fokus im zweiten Abschnitt auf narrative Texte zweisprachiger Kinder richtet und dabei sowohl Erst- als auch Zweitsprache berücksichtigt. Anschließend widmen sich die Verfasserinnen und Verfasser dem Einfluss ästhetischer Erfahrungen und narrativer Muster auf mündliche und schriftliche Erzählungen von Lernenden. Der vierte Teil hat schließlich das Erzählen zwischen Literalität und Literarität zum Thema (vgl. Becker/Wieler 2013). Die hier vorliegenden Untersuchungen behandeln unter anderem familiale Sprachsozialisation und literale Förderung innerhalb der Familie.

Weiters möchte ich die Studie von Tabea Becker *Kinder lernen erzählen* (Becker 2001) erwähnen. Als Linguistin beschäftigt sich Tabea Becker mit den Forschungsschwerpunkten Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Erzählforschung. Im Rahmen ihrer Dissertation untersuchte sie die Erzählfähigkeiten von Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren. Das Ziel ihrer Forschung war eine ausführliche Beschreibung der Entwicklung narrativer Strukturen im Hinblick auf unterschiedliche Erzählformen.

Hinsichtlich des freien mündlichen Erzählens im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht sind Doris Reiningers Ausführungen zum „biographischen Erzählen" (Reininger 2009) für meine Arbeit von großer Relevanz. In ihrer Studie untersuchte sie die Rolle des mündlichen biografischen Erzählens als Unterrichtsaktivität bei erwachsenen Lernenden und deren Lehrkräften. Des Weiteren zeigte sie, welche Konsequenzen sich aus der von ihr durchgeführten empirischen Untersuchung für die zukünftige Praxis des zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterrichts ergeben.

Auch Autorinnen und Autoren wie Eike Thürmann, Andrea Moser-Pacher und Reiner Steinweg postulieren in ihren Ausführungen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen mündlichen Erzählungen und der Förderung des Fremd- und Zweitspracherwerbs (vgl. Thürmann 1994; Moser-Pacher/Steinweg 2011).

Während es bereits einige Studien zum Erzählen im institutionellen bzw. pädagogischen Bereich gibt, wie zum Beispiel für den schulischen Kontext den ausführlichen Überblick von Konrad Ehlich (Ehlich 1984)

oder die Ausführungen von Uta M. Quasthoff, die ihren Fokus auf das Erzählen im institutionellen Umfeld richtet (Quasthoff 2001), stellt das freie mündliche Erzählen zu einem mehrsprachigen Bilderbuch bisher ein Desiderat dar. An dieser Stelle möchte ich einen Beitrag zur Erforschung des Erzählens im zweitsprachlichen Unterrichtskontext leisten.

2. Forschungsfragen

Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug (Axster/Aebi 2007) ist ein Bilderbuch, das durch seine spezifische Komposition aus mehrsprachigen Textelementen und Illustrationen ein besonderes Sprachbildungspotenzial in sich trägt. Die Forschungsfragen, anhand derer ich versuche, mich diesem Bilderbuch anzunähern, sind demzufolge:

1. Welche Momente gibt es, in denen die untersuchten zweisprachigen Kinder der vierten Klasse Grundschule frei erzählen?
2. Inwiefern können sich die Schülerinnen und Schüler in die Protagonistinnen des Bilderbuches hineinversetzen und dies verbal zum Ausdruck bringen?
3. Welche Reaktionen rufen die türkischen Text- und Bildtextelemente des Bilderbuches bei den Kindern hervor?

Zunächst untersuche ich, in welchen Momenten die Schülerinnen und Schüler zu freien mündlichen Erzählungen ansetzen und ob der Impuls dazu vom Bilderbuch ausgeht oder ob sie sich gegenseitig dazu motivieren, Erzählungen zu formulieren. Hierbei ist besonders interessant, inwiefern diese Geschichten in Interaktion erzählt werden (vgl. dazu Kapitel 6ff).

Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit dem Gelingen einer Identifizierung mit den weiblichen Hauptdarstellerinnen des Buches. In *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* kommen drei Mädchen mit verschiedenen Charakterzügen als Protagonistinnen vor. Mich interessiert, wie sich die untersuchten Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse zu den Figuren positionieren und wie sie dies verbal zum Ausdruck bringen. Diese Identifizierung ist gerade für das emotionale Erleben sowie die Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel (vgl. Kapitel 6) essenziell. In der letzten Forschungsfrage beziehe ich mich auf die Mehrsprachigkeit des Textes. Hier soll untersucht werden, welche Reaktionen die türkischen Elemente, die in den Text und auch in den Bildtext integriert sind, hervorrufen. Da die Kinder der Untersuchungsgruppe Deutsch und

Türkisch sprechen, haben sie einen besonderen Zugang zu den Sprachen des Buches.

3. Forschungsmethode

3.1. Datenerhebung durch Beobachtung und Videographie

Die Datenerhebung erfolgt durch Beobachtung und Videographie. Es handelt sich um sprachliche und bildliche Daten, die die Kompetenz der Kinder in der Sprache Deutsch als Zweitsprache darstellen, wobei aber nicht eine Fehleranalyse der Äußerungen im Fokus steht, sondern die Qualität der Redebeiträge in Bezug auf das freie mündliche Erzählen – hervorgebracht durch das zweisprachige Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (Axster/Aebi 2007).

Die videobasierte Unterrichtsbeobachtung hat den Vorteil, dass neben verbalen Aspekten der Interaktion im direkten Unterrichtsgeschehen auch nonverbale Interaktionsaspekte aufgezeichnet und noch im Nachhinein analysiert werden können: Mit Hilfe des Videomaterials werden die Daten für die Auswertung rekonstruiert und wieder ins Bewusstsein geführt (vgl. Ricart Brede 2014, 139). Die Beobachtung soll zudem ein „unstrukturiertes Beobachten" sein und „global angelegte Spontanbeobachtungen" zulassen (Ricart Brede 2014, 138f).

3.2. Transkriptionsmuster

Für die Transkription erscheint das Transkriptionssystem der Interaktionsanalyse der Universität Kassel geeignet (vgl. Krummheuer 2010, 3), das durch seine Übersichtlichkeit und die Darstellung von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Äußerungen überzeugt. Eine Transkriptionslegende gibt Einblick in das Schema:

1. Spalte: fortlaufende Zeilennummerierung beginnend mit Zeile 1
2. Spalte: Anonymisierung der Schülerinnen und Schüler durch Abkürzungen S1-S6
3. Spalte: enthält verbale Äußerungen (normaler Schrifttyp) sowie paraverbale Informationen, z.B. Betonung und Prosodie (Sonderzeichen, s.u.), und nonverbale Aktivitäten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (kursive Schrift)

Paralinguistische Sonderzeichen:

(.)	Pause (max. 1 sec.)
(..)	Pause (max. 2 sec.)
(...)	Pause (max. 3 sec.)
(4 sec.)	Pause mit Angabe der Länge
\	Senken der Stimme
-	Stimme bleibt in der Schwebe
/	Heben der Stimme
Denn	fett für starke Betonung
j a a	gesperrt für gedehnte Aussprache

Bei einer Redeüberschneidung der Äußerungen ähnelt die Schreibweise der von Partituren in der Musik; die parallel zu lesenden Zeilen sind vor den Namen durch spitze Klammern („<") gekennzeichnet:

1	S1	< **Heimweh**! / *Kinder reden gleichzeitig und rufen ihre Ideen aus.*
2	S2	< Sie kann nicht **Türkisch**! -
3	S1	< Sie hat Heimweh. \

3.3. Interaktionsanalyse

Bei der Analyse und Evaluation orientiere ich mich an der Interaktionsanalyse, ebenfalls vorgestellt durch die Universität Kassel. Diese basiert auf der Analyse von Transkripten, „die von Teilen einer Videoaufnahme gemacht werden" (Krummheuer 2010, 1).

In der Interaktionsanalyse steht demnach der konkrete Unterricht im Vordergrund und „die Einsicht, dass im Unterricht der fachliche Inhalt nicht außen vor steht und durch geschicktes Unterrichten den Schülern nahegebracht wird". Das bedeutet der Inhalt entsteht unmittelbar in der Unterrichtsinteraktion und „[ist] deswegen für die Schüler nur in der Weise erfahrbar, wie er in der konkreten Situation ‚thematisiert' wird" (Krummheuer 2010, 1). Folglich stehen aufeinanderfolgende Rede- und Handlungszüge innerhalb des Unterrichtsgeschehens im Fokus der Untersuchung (vgl. Krummheuer 2010, 1).

Um die Textausschnitte zu strukturieren und sie theoretisch anzu-

schließen werden sechs Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht nach Eder (Eder 2007) ausgewählt und für diesen speziellen DaZ-Unterricht adaptiert. Es handelt sich um

- imaginatives und kreatives Erleben,
- Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel,
- emotionales Erleben,
- Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text,
- Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang und
- Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit (vgl. Eder 2007, 189ff).

Diese ordne ich – ausgehend von den Forschungsfragen – passenden Textpassagen im Videomaterial zu, was eine valide Evaluation des Bilderbucheinsatzes ermöglicht.

Die Komponenten sollen zeigen, inwiefern es den Lernenden bei der Auseinandersetzung mit *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* gelingt, Emotionalität, Reflexivität, Empathie und Perspektivenwechsel zu entwickeln. Des Weiteren versuche ich die Kinder mit verschiedenen Fragestellungen zu motivieren, über den Text zu diskutieren, Leerstellen zu füllen und kreative Ideen zu entfalten. Dadurch soll schließlich eine Beziehung zwischen Bilderbuch und Lesenden entstehen. Ob und wie dies gelingt, zeigt die Komponente „Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text" (Eder 2007, 191). Des Weiteren lege ich einen besonderen Fokus darauf, ob und inwiefern die Kinder auf die inhaltliche und formale Strukturiertheit von *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* reagieren (vgl. die letzte der oben genannten Komponenten).

4. Untersuchungskontext

4.1. Das Institut Lernpoint

Das Institut Lernpoint, in dem die Erhebung durchgeführt wurde, ist ein Nachhilfe-Institut für Schülerinnen und Schüler der Volksschule, Mittelschule, Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS, Unter- und Oberstufe), der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL), der Handelsakademie (HAK) und der Handelsschule (HAS). Es unterstützt Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung schulischer Schwierigkeiten, wobei bestehende Lerndefizite auch unter Einbezug der Eltern aufgearbeitet werden. Der

Verein legt großes Augenmerk auf eine gut funktionierende Kommunikation zwischen Institut, Elternhaus und Schule. Schul- und Elterngespräche finden daher in regelmäßigen Abständen statt (vgl. Lernpoint o.J., o.S.).

Während meiner Tätigkeit als Gruppenleiterin in der Nachmittagsbetreuung lernte ich das Institut als sehr aufgeschlossen und familiär kennen. Es herrscht eine angenehme, lockere Lernatmosphäre und die Kinder und Jugendlichen scheinen gern dorthin zu kommen. Das Kollegium und auch die Institutsleitung stehen in einem regen und kollegialen Austausch miteinander. Ich entschied mich für diese Institution, da der schon bestehende Kontakt den Zugang zum Feld erleichterte. Bis Oktober 2014 arbeitete ich selbst als Gruppenleiterin in der Hausaufgabenbetreuung mit den untersuchten Kindern.

4.2. Die Lernendengruppe

Der Unterrichtsentwurf wurde mit vier bzw. sechs Kindern im Alter von 9-11 Jahren, die Deutsch und Türkisch sprechen, durchgeführt. Die Unterrichtseinheiten (zweimal jeweils ca. 60 Minuten) fanden Mitte April 2015 unter meiner Anleitung und nach der üblichen Hausaufgabenbetreuung von 16.30 bis 17.30 Uhr statt.

Die untersuchten Lernenden gehen täglich in die Nachmittagsbetreuung des Lernpoints und erhalten Hilfe bei den Hausaufgaben und bei der Vorbereitung auf Schularbeiten. Zusätzlich haben sie jede Woche eine Lesestunde, in der eine externe Lehrerin gezielt mit den Kindern Bücher liest und mit diesen arbeitet.

Die Kinder kommen nach der Schule mit unterschiedlicher Motivation in die Hausaufgabenbetreuung. In den meisten Fällen werden sie von den Eltern geschickt, damit sie das Klassenziel erreichen oder besser auf den Wechsel in das Gymnasium vorbereitet sind. Dieser Heterogenität im Klassenzimmer muss Rechnung getragen werden, da die Interessen und Ziele der Lernenden verschieden sind.

In der ersten Unterrichtseinheit mit dem Bilderbuch waren sechs Schülerinnen und Schüler anwesend, davon vier Jungen und zwei Mädchen, in der zweiten Unterrichtseinheit nur vier Kinder, davon drei Jungen und ein Mädchen.

Die geringe Größe der Gruppe garantierte, dass auf alle Redebeiträge eingegangen werden konnte. Ebenso hoben wir auch die herkömmliche Sitzordnung im Unterrichtsraum auf. Gewöhnlich sitzen die Kinder alleine oder zu zweit an Schulbänken mit Blickrichtung zur Tafel. Während

der Arbeit mit dem Bilderbuch bildeten wir einen Halbkreis aus Stühlen, so dass sich alle Schülerinnen und Schüler gegenseitig sehen konnten. Das Ziel dabei war zum einen, dass somit die Aufmerksamkeit auf das Buch gelenkt werden konnte, zum anderen sollte die Kommunikation innerhalb der Gruppe gefördert werden.

Bevor ich Szenen aus dem untersuchten Unterricht präsentiere, skizziere ich hier zunächst in aller Kürze den Inhalt des Bilderbuches: In *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* geht es um die Protagonistin Leonie, die aufgrund beruflicher Veränderungen ihrer Mutter aus einem deutschsprachigen Land nach Istanbul ziehen muss. Leonie sieht diesem Umzug sehr skeptisch entgehen und hat Angst vor der Zukunft. Gleichzeitig beginnt sie aber auch, sich auf den Umzug vorzubereiten, und sie lernt Türkisch. In Istanbul warten zwei Mädchen auf sie: Suzan und Fidan. Beide kommen im Bilderbuch nur in türkischer Sprache zu Wort. Während Fidan sich auf Leonie freut, betrachtet Suzan die Ankunft des neuen Mädchens mit Sorge. Ein Höhepunkt des Buches ist das erste Zusammentreffen der drei Mädchen in Istanbul, bei dem Leonie zum ersten Mal Türkisch spricht.

5. Begründung für die Primärtextauswahl und für die Auswahl der Szenen

Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug ist ein Bilderbuch, in dem die drei Protagonistinnen auf Deutsch und/oder auf Türkisch zur Sprache kommen. Auch die Schülerinnen und Schüler der untersuchten Gruppe sprechen diese beiden Sprachen und haben mir als Lehrperson gegenüber daher einen entscheidenden Vorteil, denn sie können die türkischen Sätze und Wortlisten, die sich im Buch befinden, verstehen. Dies ermöglicht ihnen einen anderen Zugang zum Buch als mir als der Lehrperson und Lernenden, denen Türkisch unbekannt ist. Die Mehrsprachigkeit dieses spezifischen Buches eröffnet somit eine „neue" sprachliche Welt, die das Texterleben vielfältiger macht (vgl. dazu etwa Eders Bemerkungen zum „mehrperspektivische(n) Angebot" in Eder 2007, 207). Mit Hilfe gezielter Fragestellungen können die Schülerinnen und Schüler die Zweisprachigkeit des Textes nutzen, wodurch eine Interaktion innerhalb der Lernendengruppe, aber auch mit dem Text entsteht.

Das Bilderbuch erscheint weiters interessant für diese Schülerinnen und Schüler, da die Kinder die Themen, die im Bilderbuch angesprochen werden, in ihrem Alltagsleben wiederfinden. Die Lernenden haben entwe-

der eigene Erfahrungen mit den Themen Umzug und Fremdheit gemacht oder sie kennen Mitschülerinnen und Mitschüler, die umgezogen sind. Freundschaft, Einsamkeit, Eifersucht, Verlustangst und Unsicherheiten in Bezug auf das Erlernen einer Sprache sind ebenso Teil der Lebenswelt dieser Kinder. Die angeführten Themen berühren die Persönlichkeit der Kinder und erlauben eine rasche Identifikation mit den Protagonistinnen.

Die folgenden Unterrichtsszenen zeigen exemplarisch die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch, wobei ich zunächst auf psychologische Phänomene eingehe und mich danach sprachlichen Aspekten annähere. Um die Einordnung der Textstellen in Bezug auf den gesamten Unterricht zu erleichtern und deren Auswahl transparent zu machen, erfolgt in jedem Teilkapitel ein kurzer Überblick über vorausgehende und nachfolgende Unterrichtssequenzen, um so ein möglichst vollständiges Bild vom Unterrichtsgeschehen zu vermitteln.

6. Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde stellte ich den Kindern eine Frage zum Antizipieren und zum Bilden von Hypothesen zum Text. Sie sahen dabei zunächst nur das Cover und den Titel des Bilderbuches und sollten überlegen, was mit Leonie in der Geschichte geschehen könnte.

Cover des Bilderbuchs „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug" (Axster/Aebi 2007)

Weiters „packten" die Kinder einen Koffer für sich und Leonie, den sie mit Dingen füllten, die sie bräuchten, um sich in der Türkei wie zu Hause zu fühlen. Diese beiden Aufgaben stellten einen Bezug zur Komponente des „imaginativen und kreativen Erlebens" (vgl. Kapitel 3.3.) sowie einen ersten Kontakt zum Bilderbuch und seiner Thematik her. Daran anschließend richtete sich der Fokus des Unterrichtsgesprächs auf die Emotionen der Protagonistinnen und weiterführend auch auf die Gefühle der Schülerinnen und Schüler. Daher ordne ich die nächste Unterrichtssequenz der Komponente „Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel" zu. Zunächst versuchten die Kinder die Gefühle von Leonie zu beschreiben und sie diskutierten in diesem Zusammenhang das Gefühl der Angst, das beispielsweise durch noch mangelnde Sprachkenntnisse entstehen kann und die damit verbundene Angst vor Einsamkeit. Davon ausgehend entstand im Unterrichtsgespräch die folgende Textstelle, die den doppelten Perspektivenwechsel eines Schülers zeigt.

8	L	Wenn man keine Freunde hat, was ist man dann? /
9	S5	Traurig. \
10	S6	Einsam. \
11	L	Ist sie einsam? /
12	S1	J a. \
13	S6	Ich finde, sie ist einsam, weil sie nicht türkisch kann und nicht mit ihnen reden kann. \ Und die nicht Deutsch. \ Und sie die nicht verstehen kann. \
14	L	Ist Einsamkeit ein gutes oder schlechtes Gefühl? /
15	S6	Schlecht. \
16	S1	Wie ich. Ich hatte auch keine Freunde. Und dann bin ich Tormann geworden und alle wollten mit mir Freunde sein. \ *schaut die anderen Kinder an und klatscht in die Hände.*
17	L	Was war passiert? /
18	S1	Ich hatte keine Freunde (.) ähh bei Fußball. Und ich bin Tormann geworden und jetzt wollen die alle mit mir Freunde sein. \ *erzählt freudig.*
19	S2	Weil du der Torwart bist? /
20	S1	Ja! -

21	L	Weil du ein guter Torwart bist, wollen alle deine Freunde sein. \ Und jetzt bist du nicht mehr einsam? /
22	S1	Ich bin nicht einsam. \

Transkription einer Unterrichtssequenz zum Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel

Der Schüler berichtete, dass er einsam war und keine Freunde hatte, bis er Torwart wurde. Ab diesem Zeitpunkt änderte sich seine Situation und er war nicht mehr allein. An dieser Stelle findet der zweifache Perspektivenwechsel statt: Der Junge bezieht zunächst Leonies Situation auf sich selbst, durch das Formulieren der Geschichte stellt er jedoch fest, dass er sich verändern musste, um nicht mehr einsam zu sein. Er nimmt demnach eine zweite Perspektive ein, in der er sich selbstreflexiv betrachtet. Mit Beginn der Pubertät beginnen Kinder ihre Position innerhalb des sozialen Umfelds zu definieren. Dazu gehören Familie, Freunde aber auch die Institution der Schule. Innerhalb des Klassenverbandes werden Hierarchien ausgehandelt, es findet eine Selbstpositionierung und Identitätsfindung statt (vgl. dazu Reininger 2009, 35f). Angeregt durch Leonies Schicksal und durch die Vertrautheit im Klassenraum sieht der Schüler sich zu einer sehr persönlichen Erzählung veranlasst (vgl. dazu weiterführend Moser-Pacher/Steinweg 2011). Seinem Beispiel folgten schließlich auch andere Schülerinnen und Schüler und setzten zu Erzählungen ihrer eigenen Erfahrungen an.

Anschließend an diese Situation, die bereits emotional sehr aufgeladen war, leitete ich zur nächsten Unterrichtssequenz weiter, die das „emotionale Erleben" der Bilderbucherzählung noch intensiver verdeutlicht. Diese führte weg von den Themen Freundschaft und Einsamkeit und behandelte die Aspekte Umzug und neue Lebensumgebung. Die Kinder versuchten sich vorzustellen, wohin sie denn gerne ziehen würden. Zunächst nannten sie zahlreiche Ziele auf der ganzen Welt, doch schnell fokussierte sich das Unterrichtsgespräch auf einen Umzug in die Türkei und insbesondere auf einen Vorfall, den S2 und S3 (sie sind Zwillingsbrüder) dort erlebten:

24	L	Also, wer möchte noch in die Türkei ziehen? /
25	S 6	Weil (.) weil ich dort sehr oft schwimmen gehe im Meer. \
26	L	Du magst das Meer gern (..) -

27	S 3	< Mann, ich hab am Kopf geblutet (.) am Meer! *Fällt der Lehrperson ins Wort.* Da war eine ur große Welle. - *Steht auf und gestikuliert mit den Händen, um seinen Mitschülerinnen und Mitschülerin die Größe der Welle zu demonstrieren.*
28	S 2	Ahja, in der Türkei ist es viel heißer als hier und man kann jeden Tag schwimmen gehen.\ *S2 unterbricht S3 in seinen Ausführungen.*
29	S 3	< Die Türkei ist gefährlich. – *S3 ergreift erneut das Wort, will seine Geschichte fortsetzen.*
30	L	Wieso ist die Türkei gefährlich? /
31	S 3	Mein Kopf hat geblutet. - Extrem groß, weil die Steine gehen in meine Nase rein. - Ich konnte nicht mehr atmen. - *Gestikuliert wild und unterstreicht so seine Ausführungen. S2, sein Bruder steht auf und setzt die Erzählung ebenfalls gestikulierend fort.*
32	S 2	< Und da war ein riesiger Stein, (.) eigentlich hat sein Kopf wegen mir geblutet. \ Ich hatte Angst, dass jemand sich bei diesem Stein verletzt. \ Ich hab ihn genommen und weggebracht und S 3 hat sich bei diesem Stein verletzt. \

Transkription einer Unterrichtssequenz zum emotionalen Erleben

An dieser Stelle funktioniert die gemeinsame Konstruktion einer kurzen Schilderung, da S2 und S3 Brüder sind, die das Ereignis zusammen erlebten. Dadurch erhält die Geschichte eine ganz andere Dynamik, sie ist ein Wechselspiel, in welchem der eine dem anderen den Ball zuwirft. S2 erzählte ergänzend, dass er schuld am Bluten des Kopfes von S3 gewesen sei (Z. 32ff). Beide Jungen nahmen in dieser Sequenz die „Mittlerrolle zwischen dem »Hier und Jetzt« und dem »dort und damals«" (Reininger 2009, 26) ein, sie versuchten die „Herstellung einer gemeinsamen Welt" (Ehlich 1984, 8) und ließen die Mitschülerinnen und Mitschüler an einem selbst erlebten Ereignis teilhaben. Allerdings blieb die Geschichte der beiden Jungen ein wenig unverständlich. Auch die Körpersprache zeigt wie sie mit „Händen und Füßen" damit rangen, die Erzählung zu formulieren, aber nicht über genug Sprache im Deutschen verfügten, um das Erlebte zu schildern. Die anderen Kinder hörten dennoch gespannt zu und signalisierten durch Blickkontakt ihr Interesse. *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* fungierte in diesem Moment als Stimulus, als Sprechanlass: Leonies Situation wurde zwar zunächst aufgegriffen, dann aber gedanklich weitergeführt,

indem die Jungen das Bedürfnis zeigten, ihre eigene Geschichte zu erzählen. In diesem Zusammenhang berichtete S3 auch weiter von seinem Großvater, der in der Türkei lebt und dort ein Geschäft hat. Er erzählte, dass er sich durchaus vorstellen könnte, in der Türkei zu leben, da er Verwandte dort hat und bereits Türkisch sprechen kann. Beides erkannte der Schüler als eindeutige Vorteile, um in einem anderen Land leichter Fuß fassen zu können. Auf mein Nachfragen gab S3 genauere Informationen zum Geschäft des Opas und erzählte, dass einer der Mitarbeiter des Großvaters Poker gespielt habe und der Opa dadurch das Geschäft verlor, dass es aber inzwischen wieder ihm gehöre. Im Gegensatz zu Leonie empfand zumindest dieser Schüler einen Umzug in die Türkei nicht als etwas Bedrohliches und Beängstigendes, sondern er bewertete diese Idee als durchaus positiv.

Während es im Vorangegangenen um Gefühle, Einfühlungsvermögen und persönliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ging, diskutierten sie in der nun folgenden Unterrichtssequenz die ästhetische Komposition des Bilderbuches.

7. Selbstpositionierung durch Abgrenzung

In (mehrsprachigen) Bilderbüchern sind die Illustrationen oft aufwendig gestaltet und bieten vielseitige Sprechanlässe; sie generieren Dialoge oder Monologe und sind Ausgangspunkt für Assoziationen und Erzählungen, vor allem dann wenn sie mit „Leer- oder Unbestimmtheitsstellen" spielen (Eder 2015, 159).

Die untersuchten Kinder ließen sich von den Illustrationen im Bilderbuch irritieren und begannen ohne konkretes Nachfragen von meiner Seite über sie zu diskutieren:

9	S 3	Sie hat die Menschen äh (.) auf irgendwas gemalt. \
10	L	Warum? /
11	S 3	Weil sie nicht weiß wie sie aussehen, was für Kleider sie haben und welche Hautfarbe. -
12	S 2	Ja, sie hat so gezeichnet. \
13	L	Sie hat das gemalt, meint ihr? /
14	S 2	Ja. \
15	L	Die Leonie hat das gemalt. -
16	S 4	Ja, Leonie wollte ich sagen! -

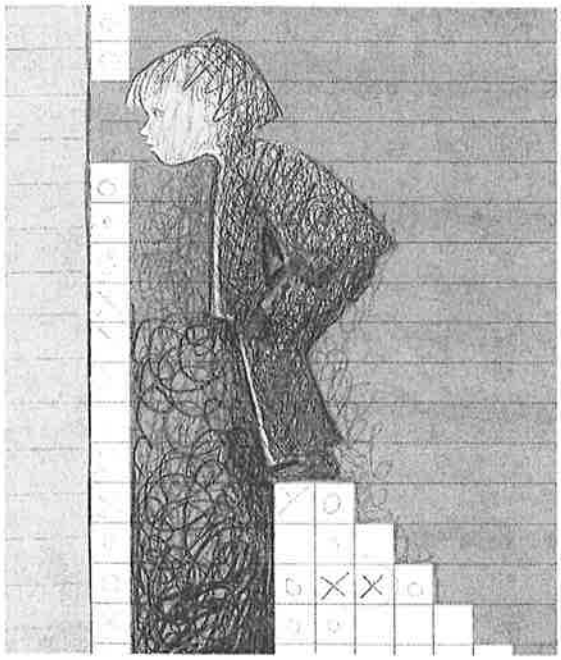
17	S 1, S 2	**Ja!**-
18	S 3	Und hier ist so ein Riesenplakat.\ *Er hält zwei Buchseiten in die Höhe und zeigt sie den anderen.*
19	S 2	Das ist ja voll schiach, (.) wer malt bitte kritzelkratze Menschen an (.) So hat sie gemacht. \ *S2 bewegt die Hand schnell hin und her und macht das „kritzelkratze" nach.*
20	S 4	< Ja, so! -
21	S 2	So hat sie gemacht. \ *Malt mit der Hand die Zeichnung nach.*
22	L	Warum hat sie es so gemacht? / Was glaubt ihr? /
23	S 2	Und hier hat sie Tic Tac Toe gespielt mit jemandem (.) und sie hat zwei gemacht und schon eingeringelt, das sind nicht die Spielregeln! - *Steht auf, hält das Buch in die Höhe und zeigt es den anderen Kindern.*
24	L	Vielleicht haben sie andere Spielregeln. -
25	S 2	Das ist `n **Foul!** -
26	S 4	Sie hat so angemalt, weil sie die Gesichter nicht erkennen könnte, was sie anziehen werden.
27	S 2	< Ja, aber (.) Aber sie hätte überall Farbe nehmen können, ich mach auch nicht ein Bild und S3 hat eine gelbe Jacke an. \

Transkription einer Unterrichtssequenz, in der die Lernenden sich zu den spezifischen Illustrationen des Bilderbuches „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug" (Axster/Aebi 2007) austauschen

S2 beschäftigte die Illustration, in der sich Fidan bezüglich ihrer Zukunft zu dritt unsicher ist. Er meinte, es sei „schiach", wer male bitte „kritzelkratze" (Z. 19).

Der Schüler S2 machte im Bezug auf dieses Bild sein Missfallen und seine Irritation sehr deutlich. Interessant ist, dass S3 davor eine Deutung der Illustration vornimmt, indem er feststellt, dass Fidan so gezeichnet sei, weil Leonie nicht weiß, wie Suzan und Fidan aussehen, denn sie hat sie ja noch nie gesehen.

Die sehr genaue Bildbetrachtung durch S2 sorgt bei ihm allerdings für eine zusätzliche Verstimmung, denn er bemerkt das aus seiner Sicht nicht korrekt durchgeführte „Tic Tac Toe"-Spiel. „Tic Tac Toe" ist ein Spiel, das unter Kindern im Grundschulalter beliebt ist und bei dem es feste Regeln



Darstellung der Figur Fidan im Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug" (Axster/Aebi 2007)

gibt. Dass diese Regeln hier offensichtlich nicht richtig ausgeführt wurden, irritierte diesen Schüler und löste großen Ärger bei ihm aus. Seine Körpersprache zeigte diese Empörung: er stand auf, hielt das Buch mit beiden Händen in die Höhe und zeigte es den anderen Kindern. Ich versuchte einlenkend zu wirken und merkte an, dass sie vielleicht nach anderen Spielregeln spielen. Doch das veranlasste S2 nur zu der verärgerten Bemerkung, das sei ein „Foul" (Z. 25).

Darüber hinaus spiegelten S2s Ausführungen persönliche Welterfahrung und persönliches Weltwissen wider sowie ein subjektives Bildempfinden, das durch Medien- und Literaturerfahrung, welche die Kinder mitbringen, geprägt ist. In diesem Moment entfernte sich der Schüler vom Buch und baute statt Sympathie Antipathie zu den Figuren auf. Es entstand eine Distanz zwischen der Protagonistin und dem Lernenden. S2 begann sogar beinahe zu schimpfen; seine Tonlage änderte sich und seine Ausführungen wichen intonatorisch deutlich vom normalen Erzählen ab. S2 machte seinem Unmut Luft, wobei hier das Schimpfen interessanterweise eine ähnliche Funktion wie das Erzählen einnahm. Es ging um

Weltbewältigung, darum eine Welt zu erklären, die ihm fremd erschien. Der Schüler formulierte seine Meinung, stellte sie zur Diskussion und forderte die anderen auf zu reagieren. Doch eine entsprechende Reaktion der übrigen Kinder blieb aus. S2 fand zwar Gehör, doch keine explizite Zustimmung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler.

8. Sprachenbewusstheit

Die bisher gezeigten Szenen behandelten psychologische, persönliche und zwischenmenschliche Aspekte. An dieser Stelle folgt nun die Analyse einer Unterrichtssequenz, in der die inhaltliche und sprachliche Strukturiertheit von *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* fokussiert wird. Zunächst sollten die Schülerinnen und Schüler nach den Wörterlisten im Bilderbuch suchen und mir, der Lehrperson, einige Wörter und Sätze auf Türkisch beibringen.

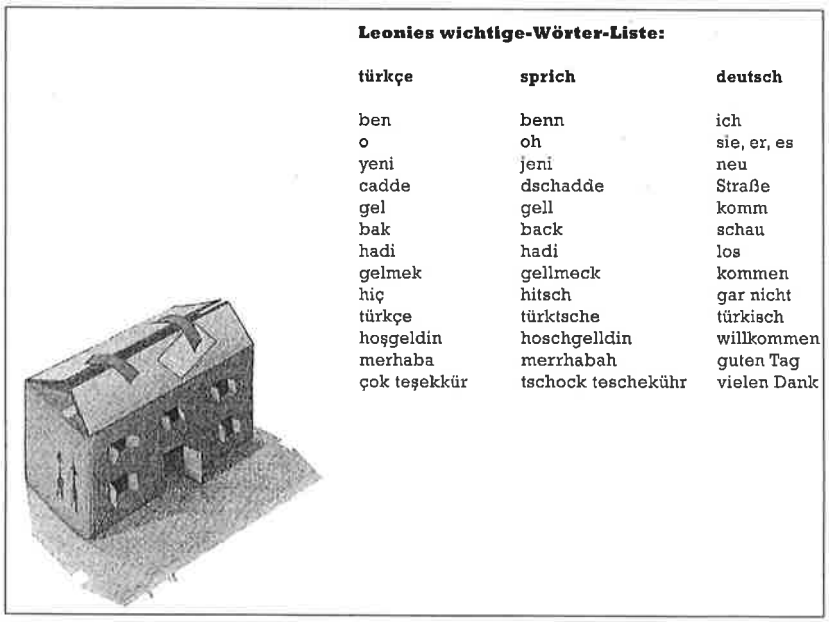
Die Wörterlisten, die in einige der Illustrationen integriert sind, weckten die Neugierde der Kinder von Beginn an. In der folgenden Sequenz gelang es den Schülerinnen und Schülern, die türkischen Textelemente, die dem Bilderbuch durchaus eine Struktur verleihen und für die Deutung der Geschichte maßgeblich sind, in einen größeren Kontext zu stellen.

1	S 6	Damit können die Deutschen **Türkisch** lernen. -
2	L	Womit?/
3	S 2	< Ja, und die Türken Deutsch. -
4	S 6	**Ja!** -
5	L	Wieso? /
6	S 4	In der Schule hatten wir auch so ein Buch, auf Türkisch und auf Deutsch. -
7	S 1	Die Türkischen können Deutsch lernen, meinst du. -
8	L	Wieso denkst du das, S 6? /
9	S 6	Nein, die Deutschen können Türkisch lernen. -
10	L	Warum glaubst du das? /
11	S 6	Weil es ein paar Wörter gibt (.) und da hinten gibt es eine Liste, was es überhaupt **bedeutet**. -
12	S 2	Und Deutsch steht es auch. -
13	S 3	Was? / Da steht was bedeutet? /

14	S 4, 6	**Ja!** – *Zeigen mit dem Finger auf die Listen.*
15	S 2	Es steht auch auf Deutsch.\
16		S 3 beginnt die türkischen Wörter und die dazugehörige Übersetzung zu lesen. *Die anderen Kinder setzen ein und murmeln die deutschen und türkischen Worte vor sich hin.*
17	S 2	Ja, so spricht man und so schreibt man. \

Transkription einer Unterrichtssequenz, in der die Lernenden die türkischsprachigen Wörterlisten im Bilderbuch kommentieren

Selbständig bemerkte S6, dass man mit Hilfe der im Buch vorkommenden „wichtige-Wörter-Liste" türkische Begriffe lernen kann. S2 entgegnete, dass die „Lernbewegung" auch in die andere Richtung funktionieren kann, nämlich von Türkisch nach Deutsch. S1 wollte sich versichern, dass er die Information von S2 richtig verstand; die Schülerin S6 dagegen hielt an ihrer Aussage fest, dass vor allem Personen, die Deutsch sprechen, Türkisch lernen könnten. Auf meine Frage, warum S6 dieser Meinung ist, verwies sie auf die Wortlisten und auf Leonies „wichtige-Wörter-Liste" ganz am Ende des Buches.



Leonies wichtige-Wörter-Liste:

türkçe	**sprich**	**deutsch**
ben	benn	ich
o	oh	sie, er, es
yeni	jeni	neu
cadde	dschadde	Straße
gel	gell	komm
bak	back	schau
hadi	hadi	los
gelmek	gellmeck	kommen
hiç	hitsch	gar nicht
türkçe	türktsche	türkisch
hoşgeldin	hoschgelldin	willkommen
merhaba	merrhabah	guten Tag
çok teşekkür	tschock teschekühr	vielen Dank

Leonies „wichtige-Wörter-Liste" (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Gemeinsam betrachteten die Kinder Leonies „wichtige-Wörter-Liste", die wie ein Vokabelheft angeordnet ist. Sie entdeckten, dass diese sowohl das türkische Wort, dessen deutsche Entsprechung und sogar eine Spalte in der Mitte mit der Aussprache des türkischen Wortes beinhaltet (vgl. die Zeilen 12ff der Transkription und Abbildung 3).

Anschließend übernahmen die Kinder die Rolle der Expertinnen und Experten für das Türkische (vgl. dazu auch die Forderung von Manfred Huth in Huth 2001, 31). Sie wollten mir das türkische *doğum günü* (deutsch: Geburtstag) beibringen. Die Schülerinnen und Schüler sprachen die Wörter vor, ich versuchte sie nachzusprechen, sprach sie jedoch einige Male falsch aus. Einer der Schüler erkannte die Problematik und suchte nach einer Lösung. Um mir die Aussprache des ersten Wortes zu erleichtern, erinnerte er mich an die Aussprache des Wortes *Stephansdom*. Der erste Teil von *doğum günü* wird demnach wie das *dom* von *Stephansdom* gesprochen, mit einem langen Vokal. Auf die Frage, warum man das *ğ* in *doğum* nicht sprechen würde, antwortete ein anderer Schüler, dass das *ğ*, auf dem sich ein Strich befindet, ein stummes *ğ* wäre. Hier wendeten die Kinder Strategien der Sprachvermittlung und des Sprachvergleichs an. Das Wort *Stephansdom* war in dieser Situation hervorragend gewählt, um die Aussprache zu veranschaulichen. Auch die Erklärung des stummen *ğ* zeugt von der Fähigkeit über Sprache zu reflektieren und Türkisch in Beziehung zum Deutschen zu setzen.

Über den Bezug zur Erstsprache der Kinder wurde zugleich in der Unterrichtssituation deren Wert vermittelt und es war ein klarer Vorteil, sie zu sprechen (vgl. dazu auch Rastner 2005, 20). Das hier dargestellte Setting führt zu einer Aufwertung der türkischen Sprache im Unterricht und dreht zugleich das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis um. Vergleichbar wäre dies etwa mit den Erfahrungen, die Frida Kieninger während ihrer Umsetzung der Didaktisierung zu *Das Kleinen Ich bin Ich* machte. Auch hier konnten die Lernenden durch die Mehrsprachigkeit im Text zum Sprachenvergleich und zur Reflexion über Sprache(n) motiviert werden. Auch in diesem Kontext traten die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer als Expertinnen und Experten auf und erkannten und thematisierten Unterschiede in den Bereichen Textstruktur, Lexik und Stil (vgl. Kieninger 2015, 231).

9. Ausblick

Die hier vorgestellte Studie führte ich im Rahmen meiner Masterarbeit durch, die von Ulrike Eder betreut wurde (vgl. Federlein 2016). Die Arbeit

zeigt deutlich, welchen Mehrwert die Arbeit mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht haben kann. Die Viertklässlerinnen und Viertklässler, die Deutsch und Türkisch sprechen, erfuhren den Wert ihrer Herkunftssprache durch die Integration des Türkischen im Bilderbuch. Besonders möchte ich an dieser Stelle noch einmal hervorheben, welche Wirkung die türkischen Elemente im Text und in den Illustrationen bei den Lernenden erzielten. Durch seine Mehrsprachigkeit hatte das Bilderbuch offensichtlich von Beginn an eine persönliche Bedeutung für die Lernenden und es gelang ihnen mit Hilfe der Sprache einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen, was auf Seite der Schülerinnen und Schüler das emotionale Erleben der Erzählung und die Entwicklung von Empathie gegenüber den Protagonistinnen begünstigte. Affektiv angelegte Zugänge zum Text eröffneten hier neue Möglichkeiten für das Sprachenlernen. Hinsichtlich dessen möchte ich abschließend an die Forderung von Meral Dollnick und Carol W. Pfaff erinnern, die sich explizit für einen sprachenvergleichenden Unterricht aussprechen, um individuelle Sprachressourcen zu nutzen und Beziehungen zwischen Sprachen herzustellen (vgl. Dollnick/Pfaff 2013, dazu weiterführend auch Tracy 2014). Dies folgt dem Unterrichtskonzept der Language Awareness, das zunächst nicht auf das Erlernen einer Sprache abzielt, sondern auf ein „Nachdenken über Sprache" (Gnutzmann 1997, 228; vgl. auch Eder 2013, 258). Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf die im Unterricht vorhandene Sprachenvielfalt gelenkt. Sprachliche Phänomene, aber auch der gesellschaftliche Umgang mit verschiedenen Sprachen sind dabei von Belang. Auch im oben beschriebenen Unterrichtskontext führte die Mehrsprachigkeit des Bilderbuches *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* (Axster/Aebi 2007) zu einem Nachdenken über die Sprachen Deutsch und Türkisch und zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit diesen beiden Sprachen.

Bilderbücher wie *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug,* die Themen wie Migration, Flucht, Einsamkeit und Fremdheit aufgreifen, spielen heute eine zentrale Rolle. Sie behandeln aktuelle gesellschaftspolitische Aspekte des Lebens, die auch schon im Grundschulalter von Bedeutung sind und die Lehrende dementsprechend auch vermitteln sollten. Es handelt sich dabei um sehr sensible Themen. (Zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer sollten daher gezielt mit den Besonderheiten der (mehrsprachigen) Kinder- und Jugendliteratur vertraut gemacht und auf deren Einsatz im Unterricht vorbereitet werden. Hier möchte ich die Forderung Ulrike Eders bestärken, mehr DaZ- und DaF-Lehrende in diesem Sinne auszubilden und diese Ausbildung auch als festen Bestandteil im Studium zu etab-

lieren (vgl. Eder 2010, 1581). Elementar ist auch in diesem Zusammenhang die Zielgruppenorientierung. Jede Lernendengruppe bringt verschiedene Bedürfnisse mit, auf die Lehrende eingehen müssen. Damit ein effektiver und somit nachhaltiger Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht erfolgen kann, ist es zudem wichtig, deren Spezifika zu kennen. Nur so kann es gelingen, die Lernenden emotional zu involvieren und sie zu persönlichen Äußerungen zu bringen.

In der Zukunft wäre es wünschenswert, dass noch mehr Deutsch als Zweitsprache-Lehrende für alle Altersstufen – also für die Grundschule, die Sekundarstufen I und II und die Erwachsenenbildung – sich auf die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur einlassen und versuchen dieser einen festen Platz im (Schul)Alltag zu geben. Mit zielgruppenspezifischen Unterrichtsentwürfen könnte es gelingen das Sprachbildungspotenzial der literarischen Texte auszuschöpfen und die Sprachen, die in einer Klasse gesprochen werden, zu nutzen. Da Lehrerinnen und Lehrer stets darauf bedacht sind, ein aktivierendes Unterrichtsklima herzustellen, sollten sie die Wirkung von kinder- und jugendliterarischen Texten auf Lernende jeden Alters nicht unterschätzen. Durch diese kann es zu einer Auseinandersetzung mit persönlichen Inhalten kommen, was sich letztlich nicht nur positiv auf das Gruppenklima, sondern auch auf die Aktivierung und Erweiterung kognitiver und (zweit)sprachlicher Kompetenzen auswirkt. Insbesondere motiviert das Zusammenspiel von literarischem Text und der Aktivität des Erzählens zu vielfältigem Sprachgebrauch und schafft somit besonders günstige Bedingungen für das Erlernen der Zweitsprache.

10. Bibliographie

10.1. Primärtexte

Axster, Lilli/Aebi, Christine (2007): Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug. – Gumpoldskirchen: de'A.

Lobe, Mira/Weigel, Susi (2011): Das kleine ICH BIN ICH – viersprachig. Deutsch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch. Übersetzt von Mate A. Ivandić, Tijana Tropin und in den Übersetzungswerkstätten von Akşit Kültür-Denk- und Literaturhaus. – Wien: Jungbrunnen.

10.2. Sekundärliteratur

Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Becker, Tabea/Wieler, Petra (2013): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg.

Dollnick, Meral/Pfaff, Carol W. (2013): Entwicklung von Diskursorganisation in verschiedenen Sprachen: Einführung und Schluss in narrativen und in erörternden Texten in Türkisch, Deutsch und Englisch bei Schülern mit türkischer Erstsprache in Berlin. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 147-164.

Eder, Ulrike (2007): Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Jg. 11, S. 189-218.

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

Eder, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. – Berlin/New York: de Gruyter (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), S. 1577-1582.

Eder, Ulrike (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur und ihre Didaktisierung. Beschreibung eines Habilitationsprojekts. In: Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Jg. 2, S. 250-277.

Eder, Ulrike (2015): „Alles gut" für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. – Wien: Praesens (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1), S. 143-173.

Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. – Tübingen: Narr.

Federlein, Katharina (2016): „Es kann immer alles was gutes passieren" – Mündliche Erzählungen türkisch- und deutschsprechender Grundschülerinnen und Grundschüler zum mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut – die Geschichte von Leonies Umzug" von Lilly Axster und Christine Aebi. – Wien: Universität Wien (Masterarbeit).

Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 44, H. 3, S. 227-236.

Huth, Manfred (2001): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Hessische Lehrerzeitung HLZ, Jg. 54, H. 10, S. 31-32. – http://www.manfred-huth.de/zwei/hlz.html (3. März 2016).

Kieninger, Frida (2015): Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht anhand einer Didaktisierung des Bilderbuches *Das kleine Ich bin ich – viersprachig*. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. – Wien: Praesens (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1), S. 221-232.

Krummheuer, Götz (2010): Die Interaktionsanalyse. Online Fallarchiv, Universität Kassel Schulpädagogik, S. 1-11. – http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf (7. Juni 2016).

Moser-Pacher, Andrea/Steinweg, Reiner (2011): Die „dritte Sache" in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündlichen Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: Erzählen = IDE. Informationen zur Deutschdidaktik in Wissenschaft und Schule, Jg. 35, H. 3, S. 8-18.

Lernpoint (o.J.): „Über uns". – http://www.lernpoint.at/ueber-uns (7. Juni 2016).

O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2002): Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 13, S. 63-111.

O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Stauffenburg.

Quasthoff, Uta M. (2001): „Erzählen" als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. – Berlin/New York: de Gruyter, S. 1293-1309.

Rastner, Eva Maria (2005): Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. In: Sprachbegegnungen = IDE. Informationen zur Deutschdidaktik in Wissenschaft und Schule, Jg. 29, H. 2, S. 20-31.

Reininger, Doris (2009): „Aber biografisch, das bin ich selbst!" Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. – Innsbruck: StudienVerlag (Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13).

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Immich, Stephanie/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. – Paderborn: Schöningh, S. 137-146.

Thürmann, Eike (1994): Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Ergebnisse und Perspektiven der Lehrplanarbeit. – Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 169-194.

Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. – Berlin: Springer, S. 12-33.

Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.) (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1). – Wien: Praesens, S. 119-142.