



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Die große Freiheit kleiner Bücher.

Multimodales Schreiben in der Mehrstufenklasse M2.

Verfasser

Stefan Pernes, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Angewandte Linguistik UG2002

Betreuerin:

Univ.-Prof. Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch



# Inhalt

1. Einführung	1
2. Kontext	4
2.1 Volksschule Ortnergasse	4
2.2 Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen	5
2.3 Freinet-Pädagogik	7
2.3.1 Der freie Ausdruck	7
2.3.2 Tastendes Versuchen	8
2.3.3 Selbstorganisation und Kooperation	9
2.3.4 Arbeitsmittel	10
2.4 Die Mehrstufenklasse M2	11
2.4.1 Freitagskochen	13
2.4.2 Digitales Tagebuch	13
2.4.3 WeltABC	14
2.5 Kleine Bücher	16
2.5.1 Text, Layout und Druck	17
2.5.2 Distribution und Rezeption	19
3. Theorie	21
3.1 Grundlagen	21
3.2 Spracherwerb und <i>multiliteracies</i>	23
3.2.1 Grundprobleme des gesteuerten Spracherwerbs	23
3.2.2 Abstraktion in Sprache, Bild und Denken	24
3.2.3 Multimodalität und <i>multiliteracies</i>	26
3.2.4 Sprachideologien	28
3.2.5 Sprache und <i>desire</i>	29

3.3 Identität und <i>agency</i>	30
3.3.1 Subjektivierung und Mehrstimmigkeit	30
3.3.2 Appropriation und Interpellation	32
3.3.3 <i>becoming-identity</i>	34
3.4 Curriculum und Repräsentation	36
3.4.1 Repräsentation und Allgemeingültigkeit	36
3.4.2 Gerüstbau und Ökologie	37
3.4.3 <i>becoming-curriculum</i>	39
<b>4. Methoden</b>	<b>42</b>
4.1 Untersuchungsdesign	42
4.1.1 Partizipation und Kontingenz	42
4.1.2 Leitgedanke und Methodentriangulation	44
4.1.3 Ablauf der Forschungsaktion	46
4.2 Systemisch-Funktionale Linguistik	48
4.2.1 Visuelle Grammatik	49
4.2.2 Analyseeinheiten in Bild und Text	50
4.2.3 Weitere Indikatoren	51
4.3 Fokusgruppen	52
4.3.1 Aufbereitung der Transkripte	54
<b>5. Ankerbeispiele</b>	<b>56</b>
5.1 Multimodale Inhaltsanalyse	56
5.1.1 Nori Wiesmüller & Lara Demirer: Das Buch über kleine Bücher	56
5.1.2 Gia-Uy Phan: Bilderbuch 2	68
5.1.3 Lara Demirer: Fastenbrechen / Şekerbayramı	79
5.2 Fokusgruppen	89
5.2.1 Motivationen	89
5.2.2 Publikum und Bewertungsmuster	91
5.2.3 Ideenfindung	92

5.2.4 Fertigkeiten und Umsetzung	94
5.2.5 Mehrsprachigkeit	97
5.2.6 Historische Perspektive	98
5.2.7 Zur Diskursorganisation	98
<b>6. Interpretation</b>	<b>100</b>
6.1 Ergebnisse der Forschungsaktion	100
6.1.1 Teilnehmende Beobachtung	100
6.1.2 Fokusgruppen	102
6.1.3 Multimodale Inhaltsanalyse	105
6.2 Die Wirkung der Kleinen Bücher ...	109
6.2.1 Spracherwerb	109
6.2.2 Subjektivität	112
6.3 ... und ihre Voraussetzungen	114
<b>7. Resümee</b>	<b>116</b>
8. Literatur	120
9. Anhang	I
9.1 Transkripte	I
9.1.1 Transkriptionssymbole	I
9.1.2 Gruppe 1	I
9.1.3 Gruppe 2	XVIII
9.2 Korpus Kleiner Bücher	XXIX
10. Abstract	XLV
11. Lebenslauf	XLVII



# 1. Einführung

Die „Kleinen Bücher“ sind ein Medium für junge AutorInnen, eine Institution in der Mehrstufenklasse und eine pädagogische Methode. Sie bieten den SchülerInnen einen authentischen Rahmen für kreatives und multimodales Schreiben und vereinen daher eine Reihe von Eigenschaften. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist es, ihre Wirkung auf den Spracherwerb und die persönliche Entwicklung der AutorInnen zu beschreiben. Darüber hinaus sollen Grundvoraussetzungen für diese Praxis des kreativen Schreibens identifiziert werden.

Seinen Ausgangspunkt nimmt das Projekt in der reformpädagogisch geführten Mehrstufenklasse M2, die sich an der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk befindet. Hier erlernen rund 80% der SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache (vgl. Schreger 2010a, 1) - es handelt sich um ein exemplarisches Beispiel für eine zunehmende Diversität in Bildungsinstitutionen und es soll gezeigt werden, wie diese Unterschiede in der M2 genutzt werden, um positive Synergieeffekte zu erzeugen. Christian Schreger, der Klassenlehrer und Leiter des Projekts, beschreibt die grundlegende Idee der Kleinen Bücher als ein Format, das vorhandene *„Fähigkeiten berücksichtigt und diese zugleich präsentiert“* (Schreger 2011a, 1). Es ist ein Format, das – in den Worten des Reformpädagogen Célestin Freinets – den Kindern das Wort gibt.

Die Interessen und Begabungen der SchülerInnen stehen im Mittelpunkt und dementsprechend gibt es auch keine Einschränkungen in Bezug auf den Inhalt oder die Umsetzung von Geschichten. Es gibt aber trotzdem eine klare Struktur: Ein Kleines Buch besteht aus fünf Doppelseiten, wobei für jede Seite ein kurzer Text und ein Bild vorgesehen sind. Die Verbindung der beiden Modalitäten erleichtert den Einstieg in das Schreiben und korrekte Rechtschreibung wird zwar besprochen, stellt jedoch keine Anforderung dar. Als Zusatzangebot besteht die Möglichkeit, mehrsprachige Bücher zu verfassen - das ist angesichts der Vielzahl an unterschiedlichen, in der M2 vertretenen Erstsprachen ein Weg, um mit allen bereits vorhandenen Fähigkeiten zu arbeiten. Dieses Angebot wird aber auch aus reinem Interesse an den Sprachen der MitschülerInnen genutzt. Unabhängig davon gibt es

einen starken Anreiz für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache: *“Deutsch macht Sinn und fordert heraus: schließlich wollen die Autoren und Autorinnen etwas mitteilen, das auch in einer gemeinsamen Sprache vermittelt werden muss”* (Schreger 2011a, 1).

Das sind einige der Eckpunkte, die auf den folgenden Seiten empirisch überprüft und theoretisch unterlegt werden sollen. Bevor es dazu kommt, möchte ich kurz darstellen, wie sich mein persönlicher Zugang zum Thema entwickelt hat: Ich habe Jahre zuvor meinen Zivildienst in einem bilingualen Kindergarten, ebenfalls im 15. Wiener Gemeindebezirk, geleistet, seither jedoch keinen Kontakt mehr zu diesem oder einem vergleichbaren Feld gehabt. Diesem Abstand ist es vielleicht geschuldet, dass ich dem Thema anfangs nur theoretisch und inhaltsanalytisch begegnen wollte. Es wurde aufgrund der inhaltlichen Rahmenbedingungen jedoch schnell klar, dass es eine Begegnung und einen Austausch mit den AutorInnen und ihrer Klassenkultur braucht. Und mit der weiteren Recherche, wurde immer naheliegender, diesen Austausch zur Grundlage der Arbeit zu machen. Das führte schließlich dazu, pädagogische Prinzipien aus der M2 auf das Untersuchungsdesign und wissenschaftstheoretische Positionen zu übertragen.

Der Grundtenor der Arbeit ist es somit, sich am Feld zu orientieren und die Bezugsrahmen, Themen und Regeln der Gemeinschaft und ihrer Praxis des Bücher Schreibens und Lesens zu dokumentieren. Das geschieht einerseits anhand gemeinsamer Aktivitäten, einer gleichmäßigen Verteilung von *agency* (der Forscher ist nicht der Experte) und ohne Versuche, die Erhebungssituation zu kontrollieren. Andererseits kommen auch strukturiertere Methoden wie Inhaltsanalyse und Fokusgruppen zum Einsatz. Schlussendlich soll eine Verbindung von Theorie und Praxis stattfinden, die in Anlehnung an Bourdieu als „fieldwork in philosophy“ bezeichnet werden kann (vgl. Bourdieu 1990; zit. nach Roy 2003, 2) – so lautet zumindest eine Zielvorstellung. Vergleichbar mit einem Ausgleich zwischen Lebenswelten, Zeichenregimen und Abstraktionsebenen, der in der M2 bereits institutionalisiert worden ist und immer dann stattfindet, wenn implizites Wissen einen Ausdruck findet, wenn *„die stumme Sprache zu reden beginnt“* (Schreger 2011a, 1).

Diese Übersetzungsleistung ist ein wiederkehrendes Thema der Arbeit und wird in unterschiedlicher Form immer wieder zur Sprache kommen. So auch im folgenden Abschnitt, der das Umfeld und einige Aspekte der Kleinen Bücher beschreibt (ab Seite 4). Im Anschluss daran werden theoretische Konzepte zusammengestellt (ab Seite 21) und die Methodentriangulation beschrieben (ab Seite 42). Daraufhin folgen detaillierte Ankerbeispiele zur multimodalen Inhaltsanalyse und den Fokusgruppen (ab Seite 56), bevor es zu einer abschließenden Interpretation des Materials (ab Seite 100) und einem kritischen Resümee und Ausblick auf mögliche weitere Forschungsvorhaben kommt (ab Seite 116).

## **2. Kontext**

Als breiterer Kontext und institutioneller Rahmen der Kleinen Bücher werden zunächst die Volksschule Ortnergasse und die Initiative „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ vorgestellt. Anschließend folgt eine Beschreibung des spezifischen pädagogischen Umfelds anhand von Grundbegriffen der Freinet-Pädagogik und anhand verschiedener Projekte der Mehrstufenklasse M2. Die folgenden Informationen stammen zum Großteil aus den jeweiligen Projektdokumentationen.

### **2.1 Volksschule Ortnergasse**

Die Volksschule Ortnergasse liegt im südlichen Teil des 15. Wiener Gemeindebezirks und hat aufgrund ihres vielfältigen pädagogischen Angebots und wegen der Spezialisierungen umliegender Grundschulen einen relativ großen Einzugsbereich, der sich auch auf angrenzende Bezirke erstreckt (vgl. Volksschule Ortnergasse 2009, 1). Trotzdem spiegeln die SchülerInnen zum Großteil die hier wohnende Bevölkerung wider – im Gesamten umfasst die Volksschule Ortnergasse so ein Repertoire von bis zu 20 unterschiedlichen Erstsprachen. Zu Beginn eines jeden Schuljahres ist der Anteil der Kinder mit geringen Deutschkenntnissen hoch, aber nur für kurze Zeit spürbar. Eine Dynamik, die auch auf eine pädagogische Situation zurückzuführen ist, die der lebensweltlichen Vielfalt der SchülerInnen Raum gibt. In der Organisationsstruktur der Schule drückt sich das so aus, dass sich die insgesamt 10 Klassen beinahe zur Hälfte aus alternativen Angeboten zusammensetzen: Es gibt an der Ortnergasse zwei Integrationsklassen, eine reformpädagogisch geführte Mehrstufenklasse (die M2), sowie eine multilinguale Klasse, deren SchülerInnen deutsch-türkisch-serbokroatisch alphabetisiert werden (vgl. Volksschule Ortnergasse 2009, 1). Ein weiterer Schulversuch, der an der Ortnergasse durchgeführt wird, ist die alternative Beurteilungsform der Kommentierten Direkten Leistungsvorlage (vgl. Volksschule Ortnergasse o. J., 1). Wie im Rahmen der Kommentierten Direkten Leistungsvorlage vorgesehen, werden Förderpläne auf individueller Basis und kooperativ mit Kindern und Eltern

gemeinsam erarbeitet. Darüber hinaus stehen eine Stütz-, Beratungs- und Sprachheillehrerin, sowie fallweise eine Motopädagogin zur Verfügung (vgl. Volksschule Ortnergasse 2009, 3).

Weitere Projekte, die an der Schule umgesetzt werden, sind zum Beispiel (vgl. ebd): Das Modell der flexiblen Schuleingangsphase, das es ermöglicht mit Schulneulingen noch vor dem Schulstart in Kontakt zu treten, wobei die vorschulische Betreuung in die 1. Klassen integriert wird. Im Rahmen dessen werden auch Sprachförderkurse für Kinder, die noch nicht über Deutschkenntnisse verfügen, angeboten. Aber auch Mehrsprachigkeit wird gefördert als Teil des Projekts „VoXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben“. Ein weiteres Angebot ist schließlich die flexible ganztägige Schulform der „Offenen Schule“, die Nachmittagsbetreuung für drei Gruppen zu ungefähr je 20 Kindern vorsieht.

Eine Besonderheit der Schule ist die Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien, die bisher vor allem in der Mehrstufenklasse M2 stattfindet: An erster Stelle sind hier das interaktive Lexikon „WeltABC“ und die Kleinen Bücher zu erwähnen, die in den folgenden Abschnitten noch genauer beschrieben werden.

## **2.2 Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen**

Ein weiterer institutioneller Kontext für das Kleine Bücher Schreiben ist das Modell der Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen, innerhalb dessen auch die Mehrstufenklasse M2 ins Leben gerufen wurde. Der Schulversuch wurde 1997 unter dem Namen „Jahrgangübergreifende Freinet-Klasse“ initiiert und mit Wintersemester 2011/12 auf mittlerweile 95 Mehrstufenklassen in 50 verschiedenen Schulen ausgedehnt (vgl. Referat für Schulversuche und Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien 2012, 1). Die ursprüngliche Bezeichnung wurde nicht zuletzt deswegen gewählt, weil die Freinet-Pädagogik „eine *Einladung zum altersübergreifenden Arbeiten*“ darstellt. (Bäck 2008a, 16) Das Projekt wurde schließlich im Rahmen der „Neuen Grundschule“ ausgebaut und seither als „Mehrstufenklasse mit reformpädagogischem Schwerpunkt“ bezeichnet, um auch

anderen reformpädagogischen Ansätzen Platz zu geben. (vgl. ebd., 17) Es finden heute Strömungen wie Montessori-Pädagogik und Jenaplan Anwendung und so unterschiedlich diese Ansätze wie auch ihre jeweilige Auslegung sind, so ist das verbindende Element, dass *„alle vom Kind und seiner Individualität ausgehen“*. (ebd., 20) Das Modell hat eine hohe Akzeptanz nicht nur bei schulinteressierten Eltern und wird von manchen PädagogInnen bis in die Sekundarstufe getragen. Die Entwicklung der letzten Jahre hin zu einem marktwirtschaftlichen Wettbewerb zwischen Schulen, die dadurch bemüht sind, ihr Profil zu schärfen, scheint dem Modell der Mehrstufenklassen noch weiter entgegenzukommen (vgl. ebd., 18).

Das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ führt folgende grundlegende Punkte an, die einen gemeinsamen Nenner aller teilnehmenden Mehrstufenklassen darstellen (ARGE Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen 2007, 1):

1.) Wir öffnen den Zeitrahmen: *„Kinder können im Wiener Modell ihre Volksschulzeit in 3 bis 5 Jahren ohne Wechsel des Klassenverbandes durchlaufen.“*

2.) Wir öffnen den Sozialrahmen: *„Den SchülerInnen werden Beziehungen zu jüngeren, älteren und gleich alten Kindern ermöglicht. Mehrere PädagogInnen stehen als Bezugspersonen zur Verfügung. [...] die Mehrstufigkeit überwindet die klassische Form der „Integrationsklasse“.“*

3.) Wir öffnen den inhaltlichen Rahmen: *„Unterrichtsthemen werden auch von Kindern eingebracht. Einzelne Kinder, Gruppen oder die gesamte Klasse setzen sich damit auseinander.“*

4.) Wir öffnen die Arbeitsweise: *„Ein vielfältiges Lernangebot und vielfältiges Arbeitsmaterial bietet allen Lerntypen die Möglichkeit, sich neue Inhalte selbstständig oder begleitet anzueignen.“*

5.) Wir öffnen den Lernraum: *„Während der Freiarbeit wählen die Kinder ihren Arbeitsplatz selbst. Im Idealfall stehen mehrere Räume zur Verfügung.“*

6.) Wir öffnen die Beurteilungsform: *„Kommentierte Direkte Leistungsvorlage, Verbale Beurteilung, Pensenbuch oder Lernfortschrittsdokumentation stellen „das lernende Kind“ und nicht den „Lernstoff“ in den Mittelpunkt der Betrachtung und dokumentieren den persönlichen Lernzuwachs.“*

## **2.3 Freinet-Pädagogik**

Die Ideen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet stellen, neben einer Beschreibung der Mehrstufenklasse M2 und ihrer Institutionen, den unmittelbaren Kontext der Kleinen Bücher dar. Es folgt eine kurze Zusammenfassung einiger Grundprinzipien.

### **2.3.1 Der freie Ausdruck**

Das Prinzip des freien Ausdrucks bedeutet, dass, unabhängig eines bestimmten Mediums oder einer bestimmten Unterrichtssituation, die freie Entfaltung der Persönlichkeit als grundlegende Dynamik einer jeden Betätigung zu berücksichtigen ist. Ein Leitsatz in diesem Zusammenhang ist *„den Kindern das Wort zu geben“* – das heißt unzensierte Möglichkeiten bereitzustellen, eigene Inhalte zu bearbeiten und zu einer eigenen Form zu finden (vgl. Bäck 2008b, 21; Schreger/Göndör 2007, 3). Dabei beteiligt sich jeder entsprechend seiner Fähigkeiten: *„Das Plakat des sechsjährigen Kindes findet im Präsentationskreis neben der Geschichte des Zehnjährigen seinen anerkannten Platz“* (Bäck 2008b, 21).

Ganz allgemein bedeutet das für den Unterricht, dass sich Lernen nicht durch Lehren, das heißt durch die Präsentation des Stoffes durch den Lehrer vollzieht, sondern durch das Tun der Kinder, die dabei ihren Interessen, Bedürfnissen und ihrer Neugier nachgehen:

*„Er [Freinet, Anm.] gibt ihnen den Raum, um das auszudrücken, was in ihrem Leben wichtig ist, darüber zu sprechen, Zusammenhänge zu erforschen, Untersuchungen dazu anzustellen, genau hinzusehen und schließlich zu präsentieren. Ihre Neugier wird wichtig genommen, so wichtig, daß sich der*

*Schulalltag danach richtet, daß ihre Fragen und ihre Suche nach Antworten zentraler Unterrichtsgegenstand sind.*” (Schreger/Göndor 2007, 3).

Das bedeutet auch, dass die Kinder für ihr Tun und Lernen die Verantwortung übernehmen und gleichzeitig erleben, dass nicht jeder die gleichen Interessen hat. Oder aber auch, dass jemand andere Ideen zum gleichen Thema hat und dass es Möglichkeiten gibt, zusammen daran zu arbeiten (vgl. Bäck 2008b, 21).

### 2.3.2 Tastendes Versuchen

Das Prinzip des tastenden Versuchens berücksichtigt, dass sich Lernen nicht linear vollzieht und sowohl „Umwege“ wie auch „Lernsprünge“ als Normalität zu sehen sind - damit relativiert sich auch der Begriff des „Fehlers“. Es ist „das Leben selbst“, das den Weg vorgibt und Freinet sieht es als grundsätzliches Wachstumsbedürfnis der Kinder, lernen zu wollen, besonders dann, *„wenn es ihnen erlaubt ist, Thema, Vorgangsweise, Arbeitsmittel, Partnerinnen und Zeitrahmen zu wählen“* (Bäck 2008b, 20). Tastendes Versuchen bedeutet eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt und ist eine „natürliche Suchbewegung“ (ebd., 21). Diese Suchbewegung ist nicht zu verstehen als willkürliches Herumprobieren, sondern als ein reflektiertes Entwickeln, Überprüfen und Verwerfen von Theorien. Für diesen Vorgang des „natürlichen Lernens“ muss Lernen als kreativer Prozess ermöglicht und ausreichend Zeit dafür vorgesehen werden – eng verbunden mit persönlicher Entwicklung lässt es sich nur sehr bedingt optimieren oder nach bestimmten Zielen ausrichten (Schreger/Göndor 2007, 4f).

In der Mehrstufenklasse besteht die Möglichkeit das tastende Versuchen grundsätzlich zu verankern: SchülerInnen können ein Jahr überspringen oder ein Jahr länger in Anspruch nehmen. Dabei wird auch berücksichtigt, dass die Entwicklung auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Dem Kind wird ermöglicht, nicht nach dem kalendarischen, sondern nach seinem Entwicklungsalter vorzugehen (vgl. Bäck 2008b, 22).

### 2.3.3 Selbstorganisation und Kooperation

Freinet spricht von der Organisation der Klasse als „Kooperative“, wobei der Begriff am ehesten als „Genossenschaft“ ins Deutsche übersetzt werden kann. Die Kooperative bezeichnet einen Zusammenschluss gleichberechtigter Mitglieder, mit dem Ziel durch Zusammenarbeit optimale Bedingungen für alle Beteiligten herzustellen (vgl. Göndor 2010a, 1). Für die Organisation der Klasse bedeutet das, dass demokratische Strukturen eingerichtet werden, wie zum Beispiel der von den SchülerInnen geleitete „Klassenrat“: Hier werden Arbeitsvorhaben vorgestellt, geplant oder gemeinsam an der Lösung von Konflikten gearbeitet (vgl. Bäck 2008b, 21).

Eng damit verbunden ist das Prinzip der Kooperation: Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die altersübergreifende Zusammenarbeit der Kinder untereinander, sondern auch Kooperation mit Partnerklassen und Institutionen außerhalb der Schule, sowie zwischen Eltern und Schule (vgl. ebd., 22). In diesem Zusammenhang ist die sogenannte „Klassenkorrespondenz“ zu nennen, im Rahmen derer Arbeitsergebnisse ausgetauscht und diskutiert werden können. Die Ergebnisse werden mit Anmerkungen versehen wieder zurückgeschickt und sind dadurch nicht nur eine Möglichkeit zur Wiederholung, sondern bieten auch neue Impulse (vgl. Schreger/Göndor 2007, 4). Die Einbindung der Eltern und außerschulischer Institutionen ist darüber hinaus eine Möglichkeit authentische Tätigkeiten und Kontexte in die Freinet'sche „Arbeitsschule“ einzubringen (vgl. Bäck 2008b, 23).

Eine weitere Ebene der Kooperation ist die Vernetzung und Supervision der LehrerInnen untereinander. Die Position der LehrerIn ist die einer im Gruppenprozess stehenden BegleiterIn, die ein großes Maß an Selbstreflexion erfordert – nicht nur als neutrale BeobachterIn oder ModeratorIn, sondern als AkteurIn, die „Geburtshilfe für Arbeitsvorhaben“ anbietet, ohne die SchülerInnen dabei auf den „richtigen Weg“ bringen zu wollen (vgl. Göndor 2010a, 1).

#### 2.3.4 Arbeitsmittel

Abschließend soll auf Überlegungen zu Lehrmitteln und Lernumgebungen eingegangen werden, die sich aus den Grundprinzipien ableiten lassen. Freinet war ein erklärter Gegner offizieller Schulbücher und der Ansicht, dass jeder Gegenstand zum Lehrmittel werden kann. Im Vordergrund stehen das Experimentieren, die sinnliche Erfahrung und Funktionalität (vgl. Bäck 2008b, 23).

Genormte und „didaktisch hochaufgeladene Materialien“ (ebd.) sind in diesem Zusammenhang kontraproduktiv, einerseits weil der Zugang zu den Themen genau bestimmt ist, andererseits weil genormte Lehrmittel bei Bedarf nicht genügend in die Tiefe gehen können (vgl. Schreger 2012b, 1). Die Arbeitsmittel einer Freinet-Klasse entstehen zum einen aus den gesammelten Arbeitsergebnissen der Kinder - dabei wird nach Möglichkeit auch ihr methodisches Vorgehen festgehalten (vgl. Schreger/Göndör 2007, 5). Zum anderen entsteht aus der Zusammenarbeit der LehrerInnen untereinander eine „Arbeitsbibliothek“, die unterschiedliche Formate in unterschiedlicher inhaltlicher Tiefe enthält und je nach Alter und individuellen Interessen der SchülerInnen passendes Material bereitstellen soll. In den LehrerInnen-Kooperativen werden unter anderem auch Broschüren entwickelt, die einen Einstieg in Themen ermöglichen, dabei jedoch *„mehr Fragen offenlassen als beantworten“* (ebd.).

Das Experimentieren im Sinn einer Arbeitsschule wird unterstützt durch die Aufteilung des Klassenraums in sogenannte „Arbeitsateliers“: Hier stehen die Werkzeuge bereit, die von den SchülerInnen benötigt werden, um ihre Projekte realisieren zu können (vgl. Göndör 2010b, 1). Darüber hinaus ist es ein Prinzip, das Klassenzimmer so oft wie möglich zu verlassen, um in einer authentischen Umgebung Erfahrungen sammeln zu können. Dabei treffen die SchülerInnen auch auf Experten, die einen Einblick in ihr Berufsfeld geben – eine Rolle, die oft von Eltern übernommen wird (vgl. Bäck 2008b, 23).

## 2.4 Die Mehrstufenklasse M2

Die Mehrstufenklasse M2 der VS Ortnergasse ist Teil des Schulversuchs „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ und besteht seit 1997. Ihr Klassenlehrer, Christian Schreger, ist einer der Autoren der Wiener Mehrstufenklassen und setzt in seiner Lehrtätigkeit die Prinzipien Célestin Freinets, unter anderem auch im Einsatz digitaler Medien, um. Die M2 wird wie alle Wiener Mehrstufenklassen von SchülerInnen im Alter von 6 bis 10 Jahren besucht und es ist ihnen möglich ihre Volksschulzeit in 3 bis 5 Jahren zu absolvieren.

Rund 80% der SchülerInnen in der M2 wachsen mit anderen Familiensprachen als Deutsch auf und einige von ihnen werden, trotz des Angebots der flexiblen Schuleingangsphase, ohne Deutschkenntnisse eingeschult. In solchen Fällen ist es möglich, mit Hilfe von SprachlehrerInnen die Kommunikation zu erleichtern. Im Vordergrund steht jedoch die Hilfestellung durch andere, im Rahmen der Mehrstufenklasse auch ältere, MitschülerInnen und die Möglichkeit, sich unabhängig von einer „korrekten“, einsprachigen Norm auszudrücken (vgl. Schreger 2011b). Eine wesentliche Rolle übernimmt dabei auch die Teamlehrerin der Mehrstufenklasse, Gülçin Kiliç, die mit ihrer Kompetenz zwischen Deutsch, Türkisch, Kurdisch und verwandten Sprachen vermittelt und damit einen wichtigen Teil der Familiensprachen der Kinder abdeckt. Hervorzuheben ist auch der von Gülçin Kiliç angebotene Kurdisch-Sprachkurs, der Angehörigen der kurdischen Minderheit einerseits die Möglichkeit gibt, das Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Familiensprache zu stärken, andererseits auch unter anderen MitschülerInnen den Wunsch geweckt hat, daran teilzunehmen.

Der Unterricht wechselt zwischen fokussierten Phasen, in denen Lerninhalte präsentiert werden, und der „Freiarbeit“, die einen großen Teil des Geschehens einnimmt. Christian Schreger beschreibt das Verhältnis von selbstständigen Aktivitäten der Kinder und klassischem Input folgendermaßen: *„es findet eine Art gegenseitiger Befruchtung statt, bei der jede Seite etwas einbringt. Manchmal haben die Kinder eine Idee, bei der ich meine Fähigkeiten einbringen kann, manchmal ist es umgekehrt.“* (vgl. ebd.).

Neben einem solchen gleichberechtigten Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und den Interessen und Fähigkeiten aller Beteiligten, die dabei zum Ausdruck kommen, spielen auch die vorhandenen Arbeitswerkzeuge und physische Gegebenheiten wie zum Beispiel die räumliche Anordnung eine Rolle: Die M2 verfügt über einen zusätzlichen „Projektraum“, in den Sprachkurse, größere „Bastelarbeiten“ und je nach den Bedürfnissen der Kinder auch andere Aktivitäten ausgelagert werden können. Beide Räume sind beinahe ausnahmslos mit großen, runden Tischen und mehreren Sofas ausgestattet.

Das Konzept der runden Tische stellt ein eigenes Projekt dar, das im Vorfeld des Schulversuchs der „Wiener Mehrstufenklassen“ entwickelt wurde (vgl. Schreger 2012a, 1): Möglichst viele Kinder sollten einander gegenüber sitzen können und dabei genügend Schreibfläche zur Verfügung haben. Darüber hinaus sollte die Möglichkeit bestehen, die Tische bei Bedarf neu zu gruppieren. Daraus ergab sich die Form eines geteilten Oktagon, die acht Kindern auf einem Doppeltisch Platz bietet. Die runden Tische wurden bald auch unter dem Namen „Lerninseln“ in freinet-pädagogischen Medien präsentiert und europaweit nachgebaut. Christian Schreger beschreibt die Tische als *„kommunikativen Arbeitsplatz“*, der *„den bisherigen hierarchischen Reihen deutlich überlegen [ist]“* (ebd.).

Zusätzlich zu den kommunikativen Arbeitsplätzen und bequemen Sitzgelegenheiten, finden sich in beiden Räumen Computerarbeitsplätze, an denen die Kinder recherchieren, aber auch spielen dürfen. Im Klassenraum der M2 befindet sich neben dem (Computer-) Arbeitsplatz des Klassenlehrers auch die Klassenbibliothek, die von den Kindern regelmäßig für Recherchen oder einfach nur zum Schmökern – nicht zuletzt ihrer eigenen Werke – genützt wird. Wie auch die runden Tische ist das Konzept der Klassenbibliothek ein Projekt für sich und hat freinet-pädagogische Wurzeln (vgl. Schreger 2012b, 1): Der grundlegende Gedanke ist, den Kindern neben der Monokultur herkömmlicher Schulbücher und Lehrstoffsammlungen unterschiedliche Formate in unterschiedlicher Tiefe anzubieten, die den individuellen Interessen und dem Entdeckungsdrang der SchülerInnen entspricht. Dabei macht in die Tiefe gehende Fachliteratur einen festen Bestandteil aus. Neuanschaffungen werden von den Kindern vorgeschlagen und die meisten Bücher können ausgeborgt

und mit nach Hause genommen werden. Die Organisation und Verantwortung über die Bibliothek liegt bei jeweils zwei dafür bestimmten SchülerInnen.

Im Folgenden sollen im Klassenalltag der M2 verankerte, langjährig durchgeführte Projekte beschrieben werden, die „zum Inventar“ der Klasse zählen (Schreger 2010c, 1). Ich möchte sie als „Institutionen“ des Klassenverbands beschreiben, die eng mit der Kultur der Kleinen Bücher verbunden sind.

#### 2.4.1 Freitagskochen

Das am längsten existierende Projekt der M2 ist das wöchentlich stattfindende Freitagskochen, das Christian Schreger mit Kindern und Eltern seit über 20 Jahren praktiziert. Er beschreibt das Kochen als ein Medium für die Begegnung von verschiedenen Kulturen und als *„eine Basis nonverbaler Begegnung, die immer in Sprache mündet“* (Schreger 2010c, 1). Daher ist das Projekt auch geeignet selbst Eltern ohne deutsche Sprachkenntnisse in das Klassenleben zu integrieren und schafft Anlässe sich über Begriffe in verschiedenen Sprachen auszutauschen. Die dabei diskutierten Begriffe finden auch Eingang in das internetbasierte Lexikon der M2, dem WeltABC, darüber hinaus entstehen Fotos für das Digitale Tagebuch und Kochrezepte für die M2-Homepage.

Neben den sensorischen Eindrücken unbekannter Gerichte und dem Verbalisieren von implizitem (Koch-)Wissen unterschiedlicher Kulturen, bringt das gemeinsame Kochen den SchülerInnen auch Grundlagen der Ernährung näher. Sie können jeden Schritt mitverfolgen und sind in alle Bereiche des Kochens eingebunden. Das Projekt findet große Zustimmung bei den Eltern, *„weil es etwas in die Klasse holt, das täglich daheim Thema ist und mit dem wirklichen Leben zu tun hat“* (ebd.).

#### 2.4.2 Digitales Tagebuch

Das Digitale Tagebuch existiert seit dem Jahr 2000 und seine Offline-Version hat mittlerweile einige Mappen und Aktenordner befüllt, die in der Klassenbibliothek einen beliebten Lesestoff darstellen (vgl. Schreger 2010b, 2). Es ist ein Medium für die Vielzahl an kleinen Ereignissen die in Summe das „Klassenleben“ darstellen.

Jeder Beitrag besteht aus einem Foto und einem kurzen Text, der von den SchülerInnen auch in ein Mikrofon eingesprochen wird und als Audiodatei auf der Webseite abzurufen ist. Immer wieder erscheinen auch mehrsprachige Beiträge. Der Grundgedanke des Digitalen Tagebuchs ist es, Anlässe zum Erzählen, Schreiben und Sprechen zu schaffen und Ereignisse auch bildlich darzustellen (vgl. ebd., 1). So entsteht eine Motivation zur Beschäftigung mit Sprache: *„Wie drücke ich mich am besten aus, wie beschreibe ich das, was geschehen ist so, dass es anderen verständlich wird, was lässt sich zu einem Ereignis berichten?“* (ebd.).

Das Tagebuch ist ein „schnelles“ Medium für Kurzberichte, ausführlichere Texte werden in Kleinen Büchern umgesetzt. Manche Berichte werden auch in weiterer Folge zu Kleinen Büchern ausgebaut (vgl. Schreger 2011b). Die Anforderungen, selbst einen Bericht zu Verfassen, beschreibt Christian Schreger als „möglichst niederschwellig angelegt - das ist in einer Mehrstufenklasse auch nötig“ (ebd.). Um einen solchen niederschweligen Zugang zu ermöglichen, sind die technischen von den inhaltlichen Aspekten getrennt - Kurzberichte werden dem Lehrer schlicht angesagt. Die einzige Anforderung lautet: *“Das wäre eine Geschichte, machen wir die?“* (Schreger 2010b, 1).

Die Tagebucheinträge werden auf der Webseite der M2 veröffentlicht, sowie ausgedruckt und in Tagebuchmappen gesammelt. Die AutorInnen erhalten ein Belegexemplar. Seitens der Eltern besteht großes Interesse am Digitalen Tagebuch – es ermöglicht einen Einblick in das Klassenleben und ruft dadurch regelmäßig Ideen und Mitarbeit von außen hervor (vgl. ebd., 2).

### 2.4.3 WeltABC

Das WeltABC ist ein mehrsprachiges Lexikon, das als interaktive Webseite realisiert wurde und seit 2007 öffentlich zugänglich ist (vgl. Schreger 2007b, 1). Wie auch bei anderen Projekten der M2 spielt die nonverbale Ebene eine wichtige Rolle und wird in Form von bildlichen Darstellungen der Begriffe umgesetzt. Begriffe und Abbildungen können auch über das Internet vorgeschlagen werden – von den Kindern werden jedoch nur jene aufgenommen, die ihnen sinnvoll erscheinen (vgl. Schreger/Göndör 2007, 17). Eine Besonderheit des WeltABCs ist es nämlich, dass

keine abstrakte „Erwachsenen“-Logik hinter den Begriffen und ihren Verknüpfungen steht, sondern es ist die lebensweltliche Wahrnehmung der Kinder, die darüber entscheidet.

Wie auch für die Kleinen Bücher und das Digitale Tagebuch gibt es einen klar definierten Umfang: Jedes Wort wird in bis zu 5 Sprachen gesprochen und lässt sich auf der Webseite als Audiodatei anhören. Zur Auswahl stehen derzeit Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und Englisch. Die fünfte Sprache ist variabel – es finden sich Einträge in Kurdisch, Mandarin, Punjabi und Finnisch (vgl. ebd., 12; WeltABC 2012). Für jedes Wort können 5 verwandte Nomen, Verben und Adjektive eingetragen werden. Dazu gibt es bis zu 8 Bilder und einen kurzen Erklärungstext, die den Begriff darstellen (vgl. Schreger 2007b, 1).

Christian Schreger beschreibt das WeltABC als *„Einladung zur Reise durch Sprache(n) und damit verknüpften Bildern. Die Basis der Inhalte ist die erlebte Wirklichkeit von Kindern unterschiedlichster Muttersprachen und Kulturen, die gerade im Prozeß des Lernens der deutschen Sprache stehen“* (Schreger/Göndör 2007, 10). Eine solche Verknüpfung von Bild und Wort ist besonders zu Beginn des Spracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache notwendig (vgl. Schreger 2007b, 1). Dabei ist das WeltABC auch ein Werkzeug im Umgang mit begrifflichen Unschärfen und einer Vielfalt von Erscheinungsformen, wie sich am Beispiel des Begriffs „Topf“ illustrieren lässt, der regional ganz unterschiedliche Formen annehmen kann. Durch die Verknüpfung von Bild und Wort wird *„das Gemeinsame - und damit das Gemeinte – sichtbar“* (Schreger/Göndör 2007, 10).

Manchmal nimmt die Diskussion von Begriffen und das Recherchieren oder Fotografieren von Bildmaterial einige Zeit in Anspruch, da die Kinder selbstständig zu einer Lösung finden. *„Dieser mühsamen Suche Raum zu geben ist wichtig: Sie zeigt den Respekt vor der (Sprach)wirklichkeit des anderen und macht die kleinen, feinen Unterschiede transparent, die zum Fragen herausfordern“* (Schreger/Göndör 2007, 11). Die im WeltABC gebotene Möglichkeit, sich selbst ein Bild zu machen und zur Diskussion zu stellen sieht Christian Schreger als adäquate Variante der ursprünglichen Druckerei Célestin Freinets (vgl. ebd., 12).

Das WeltABC hat dazu geführt, dass die Kinder „*das Nachdenken über Wörter entdeckt*“ haben (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass sich das Sprachbewusstsein, das aufgrund der Vergleiche, die sich mit Hilfe des WeltABCs anstellen lassen, entsteht, positiv auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auswirkt (siehe Abschnitt 3.2.4). Darüber hinaus entwickelt sich bei vielen SchülerInnen ein Stolz auf die Sprachen, die sie sprechen können – Deutsch wird nicht mehr als einzige gültige Ausdrucksmöglichkeit gesehen (vgl. Schreger 2009, 2). Aufgrund dieser Qualitäten besteht auch großes Interesse bei SprachenlehrerInnen – das WeltABC wird an einigen Schulen im Unterricht verwendet. Das Projekt wurde mehrfach ausgezeichnet, unter anderem im Jahr 2007 mit dem österreichischen Staatspreis und 2008 mit dem Europrix (vgl. ebd.).

## **2.5 Kleine Bücher**

Das Schreiben Kleiner Bücher ist sowohl zeitlich als auch räumlich in den Strukturen der Mehrstufenklasse verankert: Kleine Bücher entstehen meist im Rahmen der Freiarbeit, die allerdings einen großen Teil der gesamten Unterrichtszeit ausmacht. Manchmal wird auch zu Hause oder in der Nachmittagsbetreuung an Büchern gearbeitet. Es steht jedem Kind frei, damit zu beginnen: Ein Großteil probiert es zumindest aus, es gibt aber auch Kinder, die nicht mitmachen „*und das ist auch gut so*“<sup>1</sup>.

Räumlich gesehen stehen in der Klasse in bestimmten Bereichen verschiedene Arbeitsmittel bereit: Für die Kleinen Bücher gibt es eine Ecke mit Vorlage-Blättern zum Schreiben und Zeichnen. Daneben befindet sich der Arbeitsplatz des Klassenlehrers mit Computer, Scanner und Farbdrucker. Auf einem weiteren Tisch finden sich Papierschneider und Heftmaschine. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit eine „Kinderkamera“ auszuborgen und damit, auch außerhalb der Schule, auf die Suche nach geeigneten Motiven zu gehen (vgl. Schreger 2012c, 1).

---

<sup>1</sup> persönliche Kommunikation mit Christian Schreger am Schulfest 20.6.2012.

Um mit dem Schreiben zu beginnen, bedarf es keiner besonderen Vorbereitungen: *„Meist holen sich die Kinder 6 vorbereitete Blätter und kündigen damit an, dass sie ein Buch schreiben wollen“* (Schreger 2011a, 1). Dabei findet jeder sein eigenes Tempo: Ein Buch zu schreiben dauert *„manchmal 3 Wochen oder auch nur 30 Minuten“* (ebd.). Die Zeit, die ein Werk in Anspruch nimmt, ist auch abhängig von der Zielsetzung: Manchmal ist es eine spontane Idee oder eine Reaktion auf ein anderes Buch, die schnell umgesetzt werden will. Manchmal sind es handwerklich anspruchsvolle und langwierige Projekte. Fünf Doppelseiten und ein Deckblatt sind jedenfalls ein Umfang, der Anfänger nicht abschreckt und Fortgeschrittene vor die Aufgabe stellt, den Platz bestmöglich zu nützen (vgl. Schreger 2010a, 1).

Neben der Beschäftigung mit Sprache kommen Zeichnungen, Fotos, Collagen und digitale Bildbearbeitung zum Einsatz. Für den Fall, dass die grafische Umsetzung die Hilfe des Lehrers benötigt, haben die AutorInnen oft auch Vorgaben erstellt (vgl. Schreger 2011a, 1).

### 2.5.1 Text, Layout und Druck

Die Manuskripte in Form von handschriftlichen Texten, Zeichnungen und anderen Medienformaten werden digitalisiert und in einem einheitlichen, jedoch für jedes Buch individuell angepassten, Layout vom Lehrer am Computer zusammengesetzt. Die AutorInnen können ihre Texte handschriftlich vorlegen, selbst am Computer tippen oder diktieren. In jedem Fall wird der Text, bevor er in das Layout übernommen wird, besprochen: Da der Lehrer dabei meist zum ersten Leser wird, ist diese Situation ein Anlass, um inhaltliche Unklarheiten auszuräumen. Je nach dem Sprachstand der Kinder wird auf Fehler hingewiesen, es werden unklare Begriffe nachgefragt und Alternativen vorgeschlagen (vgl. Schreger 2011a, 1).

*„Diese Gespräche sind extrem wichtig, denn oft wird dabei offenbar, wie blind ich bin, weil ich nicht genau hingeschaut habe, aber genauso oft wird klar, dass ganz wesentliche Inhalte im Text oder den Bildern gar nicht vorkommen, weil sich Autor/Autorin über den Inhalt so klar waren, dass sie ihn nicht weiter für erwähnenswert hielten: damit beginnt etwas, das ich ‘Die stumme Sprache zum Reden bringen’ nenne“* (ebd.)

Hier besteht nun die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen und Fehler auszubessern oder aber auch den Text so zu belassen:

*„Viele Kinder wünschen eine Korrektur der selbst geschriebenen Texte und einen Ausdruck ‘ohne Fehler’, damit sie ihn noch einmal abschreiben können. Andere Kinder lehnen jede Korrektur ab, weil sie bereits viel Mühe in ihr Werk investiert haben”* (Schreger 2011a, 2)

Elise Freinet beschreibt die Rolle der PädagogIn in diesem Arbeitsschritt folgendermaßen:

*“Die Kunst des Erziehers besteht vor allem darin, zu dieser [korrekten, Anm.] Niederschrift zu kommen, ohne den Gedanken des Kindes zu verändern – eine wesentliche Notwendigkeit”* (Freinet 2009, 43) – da das Kind ansonsten von seinem Text entfremdet würde (vgl. ebd.).

Anschließend wird mit der Herstellung fortgefahren: Handschriftliche Texte werden eingescannt und meistens um eine druckschriftliche Version ergänzt, um jüngeren KollegInnen das Lesen zu erleichtern. Die Zeichnungen werden ebenfalls gescannt. Daraufhin werden die einzelnen Elemente am Computer in das Layout integriert und zu einem Kleinen Buch zusammengesetzt. Das fertige Buch wird mit einem Tintenstrahldrucker ausgedruckt - für die Textseiten wird Zeichenpapier verwendet, der Umschlag besteht aus Zeichenkarton. Schließlich werden die bedruckten A4-Blätter mit einem Langarmhefter geklammert und mit Hilfe einer Schlagschere in ihr endgültiges Format gebracht (vgl. Schreger 2011a, 1f).

Bei diesem Vorgang *“helfen die Kinder gerne mit und bekommen so auch einen Eindruck von der Mühsal dieser Arbeit”* (ebd., 2). Im Rahmen der „Edition M2“ beträgt die Startauflage für jedes Buch 10 Exemplare: Die AutorInnen erhalten je ein Belegexemplar, ein Exemplar steht in der Lesekiste der Klasse bereit, ein weiteres wird in der Klassenbibliothek aufbewahrt (vgl. Schreger 2011a, 1). Darüber hinaus sind Kleine Bücher auch in „Bücherkisten“ unterwegs, die an Partnerklassen geliefert werden.

### 2.5.2 Distribution und Rezeption

Kleine Bücher werden verbreitet und öffentlich rezipiert: Zu allererst in der Öffentlichkeit anderer SchülerInnen und vereinzelt auch im Einsatz durch SprachlehrerInnen, in der Lehrerfortbildung, sowie in der Medienberichterstattung.

Die Bücher der anderen zu lesen und zu diskutieren ist ein wichtiger Bestandteil der Kleinen Bücher-Praxis. Dabei werden Inhalte *“zu öffentlich diskutierbaren Themen”* (Schreger 2008, 2) innerhalb der M2 und darüber hinaus. Durch die Korrespondenz mit Partnerklassen wird das Publikum auf SchülerInnen ausgedehnt, mit denen vielleicht noch kein direkter Kontakt besteht oder die andere Unterrichtsformen gewohnt sind – in jedem Fall sind Rückmeldungen aus anderen Klassen ein Impuls, auch wenn es sich dabei nur um Wünsche für die nächste Lieferung handelt. Die dafür konzipierten *“Kleine BücherKisten“* enthalten ein Fach, in dem Nachrichten deponiert werden können – als analoge Variante zu digitalen Formen von *“social media”* (vgl. Schreger 2010a, 5; Schreger 2011b).

Eine weitere Möglichkeit die AutorInnen mit ihrem Publikum zu vernetzen oder auch andere Öffentlichkeiten zu erreichen sind Lesungen, zum Beispiel in anderen Schulklassen, auf Schulfesten oder auch in der Lehrerfortbildung und auf Seminaren (vgl. Schreger 2010a, 4f; Schreger 2008, 3). Und auch außerhalb der Schule hat das Projekt Resonanz hervorgerufen: Im Jahr 2007 gab der Besuch von Lord Neil Kinnock Anlass zu zahlreichen Berichten in Zeitung, Fernsehen und Radio, wobei auch das Thema Mehrsprachigkeit aufgegriffen und öffentlich transportiert werden konnte (vgl. Schreger 2007, 3).

Mit der zunehmenden öffentlichen Wahrnehmung des Projekts, häufen sich Anfragen, wo man Kleine Bücher kaufen könne. Doch: *“Das Endprodukt ist Folge von Arbeit, kein Konsumprodukt ohne diese. Das haptische Element spielt eine wichtige Rolle”* (Schreger 2010a, 5). Die Grundidee ist, Prozesse in Gang zu setzen und nicht Produkte zu erzeugen. Darüber hinaus sind die Bücher auch nicht in ihrer Gesamtheit im Internet zu finden - sie verlassen die M2 vor allem im Rahmen der Klassenkorrespondenz und den Lesungen der AutorInnen, das heißt die Distribution

ist weitgehend auf die von den SchülerInnen getragene Kultur der Kleinen Bücher beschränkt (vgl. ebd.).

## **3. Theorie**

Im Anschluss an diesen ersten Eindruck vom Untersuchungsfeld folgt nun eine theoretische Beschreibung, die einerseits die Kontextinformationen illustriert und erweitert, andererseits bereits auf die darauffolgenden methodischen Arbeitsschritte und Interpretationen vorbereitet.

### **3.1 Grundlagen**

Zuallererst soll das theoretische Grundgerüst erläutert werden, auf dem die folgenden Konzepte aufbauen. Ausgehend von einem kulturhistorischen Ansatz der Entwicklungspsychologie nach Lev Vygotsky wird eine historisch-materialistische Position vertreten: Ein zentraler Aspekt dieser prinzipiell marxistischen Vorstellung ist, dass die historische Entwicklung von Individualität eng an die historische Entwicklung von Produktionsmitteln gekoppelt ist. Daraus ergibt sich auch die Frage, wie das Verhältnis einer solchen Vorstellung von Individualität und der kindlichen Entwicklung zu denken ist (vgl. Langford 2005, 2). In diesem Zusammenhang wird zwischen biologischer und sozialer Entwicklung unterschieden: Es wird davon ausgegangen, dass die kindliche Entwicklung mit dem Ende des ersten Lebensjahres vor allem sozial geprägt ist. Ein biologischer Anteil besteht weiterhin, am stärksten beteiligt ist jedoch der Bereich der Kognition – und damit der Bereich des Sozialen. Zunehmend komplexe Problemlösungen und Konzepte benötigen Zeichen, insbesondere Sprache (vgl. ebd., 3). Diese zählen als eine Form der „distributed cognition“ zu den „höheren mentalen Funktionen“ und gehen über das individuelle Bewusstsein hinaus (vgl. Twiselton 2002, 91f). Eine solche Vorstellung von einem grundlegend sozialen Bewusstsein, das aufgrund von Interaktion und Erfahrung entsteht, kann auch als „outside-in“ bezeichnet werden. Demgegenüber betonen „inside-out“ Ansätze die Rolle von biologischen Reifungsprozessen (vgl. Twiselton 2002, 74f).

Mit einer „outside-in“ Vorstellung geht einher, dass jede komplexere Fähigkeit zuerst in einer „äußeren“ Form des Beobachtens und Nachahmens vorhanden ist, bevor sie internalisiert wird. Das gilt sowohl für kognitive Fähigkeiten und individuelle

Subjektivität als auch für Kulturtechniken wie Sprache und Mathematik (vgl. Cheyne/Tarulli 1999, 10). Eine solche Überlieferung von Fähigkeiten stellt in den Vordergrund, dass es sich dabei stets um Fähigkeiten handelt, denen soziale Funktionen zukommen und die nicht unabhängig von ihren historischen Bedingungen zu sehen sind (vgl. John-Steiner 2007, 148f). Aus diesem Grund besteht eine enge Verwandtschaft zwischen kulturhistorischen Ansätzen und funktionalen Theorien von Semiose und Sprache. Dementsprechend stützt sich die vorliegende Arbeit auch auf eine soziosemiotische Methode der multimodalen Inhaltsanalyse, die der Systemisch-Funktionalen Linguistik (SFL) zuzurechnen ist (siehe Abschnitt 4.2).

Ein zentraler Begriff funktionaler Ansätze ist der Begriff der Bedeutung. Im Gegensatz zu Theorien, die das Sprachsystem an sich in den Vordergrund stellen, entwickelt die SFL systematische Beschreibungen auf der Grundlage sozialer Bedeutungen. Der Begriff der Bedeutung kann definiert werden als Produkt des Verhaltens von Zeichenproduzenten, das abhängig ist von der Funktion, die es in der Gemeinschaft erfüllt. Eine Auswahl aus der Menge potentieller Bedeutungen ist durch zwei Faktoren eingeschränkt: dem situationalen und dem kulturellen Kontext. Letzterer kann beschrieben werden als Gesamtheit aller situationalen Kontexte, die eine Kultur verkörpern. Im Rahmen der SFL beinhaltet eine systematische Beschreibung von Zeichensystemen daher immer auch eine systematische Beschreibung der sozialen Kontexte (vgl. Unsworth 2000, 3).

Die grundlegende Position der vorliegenden Arbeit lässt sich somit beschreiben als historisch-materialistisch und soziosemiotisch. Das zentrale verbindende Element dieser beiden Aspekte ist die Übertragung von Bedeutung – diese wird als „kulturelle Mediation“ bezeichnet. In einem entwicklungspsychologischen Kontext handelt es sich dabei um ein Aufeinandertreffen der Bedeutungen des Kindes und der Erwachsenen. Dabei nähert sich das Kind dem Vorbild signifikanter Anderer so gut als möglich an und die dafür benötigten Fähigkeiten (zum Beispiel Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit) entwickeln sich von einer natürlichen in eine medial vermittelte, sozial geprägte Form (vgl. Langford 2005, 97). Ergebnis dieser Entwicklung sind die „höheren mentalen Funktionen“, denen auch Sprache und Identität zuzurechnen sind. In den folgenden zwei Abschnitten soll auf diese beiden Aspekte genauer eingegangen werden.

## **3.2 Spracherwerb und *multiliteracies***

Der *literacy*-Begriff ist vielseitiger, als er in manchen Diskussionen zum Schriftspracherwerb konzipiert wird. Diese Vielseitigkeit zu berücksichtigen mag beispielsweise in Bezug auf Testdesigns nicht unbedingt zielführend sein, im Fall einer ethnografisch angelegten Untersuchung ist es jedoch naheliegend, auf eine affektive Seite und die soziale Situiertheit von Lese- und Schreibfähigkeit einzugehen. Dabei ist es im Kontext der Mehrstufenklasse M2 auch angebracht, auf unterschiedliche Vorstellungen von Mehrsprachigkeit hinzuweisen.

### **3.2.1 Grundprobleme des gesteuerten Spracherwerbs**

Zum Spracherwerb im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass die klassischen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) in einem komplexen, wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Faistauer 2010, 962). Diese Komplexität führt dazu, dass in der Sprachlehr- und -lernforschung zwar Einigkeit über die prinzipiellen Dimensionen besteht, an denen die Instruktion ansetzen kann, jedoch nicht über die Gewichtung ihrer Faktoren: Eine grundsätzliche Frage, die sich dabei ergibt, ist die Frage nach dem Verhältnis von expliziter Instruktion („top-down“) und dem eigenständigen Erarbeiten durch die SchülerInnen („bottom-up“). Dazu gehört auch die Frage, in welcher Form Korrekturen vorgenommen werden und ab welchem Zeitpunkt Grammatik vermittelt werden soll. Hier kommt es noch zu einer weiteren Unterscheidung zwischen systematischer Vermittlung von Grammatik („focus-on-forms“) und einem situativen, kommunikationsbezogenen Ansatz („focus-on-form“) (vgl. Ellis 2005, 210). Eine andere Variante des Verhältnisses von *top-down* und *bottom-up* ist das Erlernen von Wortbedeutungen („whole language“) gegenüber dem Zusammensetzen von Lautfolgen („phonetics“) (vgl. Twisselton 2002, 10-14). Ein wenig klarer gestaltet sich das Verhältnis von „input“ und „output“, da das Rezipieren und Verstehen eine Voraussetzung für das Produzieren darstellt. Rezeption alleine reicht jedoch bei weitem nicht aus und durch die eigenständige sprachliche Produktion prägen sich gelernte Formen wesentlich stärker ein (vgl. Westhoff 2006, 56ff). Zusammenfassend kann man feststellen, dass im Rahmen einer kommunikativen Zielsetzung des (Zweit)Spracherwerbs alle vier sprachlichen Fertigkeiten ausgebildet werden sollten (vgl. Faistauer 2010, 968). Darüber hinaus ist

es naheliegend, davon auszugehen, dass nur eine Verbindung von *top-down* und *bottom-up* sowie von Rezeption und Produktion geeignet ist, den gesteuerten Spracherwerb optimal zu gestalten.

### 3.2.2 Abstraktion in Sprache, Bild und Denken

Eine andere Sicht auf den Gegenstand ergibt sich mit Vygotskys Phasen der Zeichenverwendung, die den ungesteuerten Erwerb von Zeichensystemen im Allgemeinen beschreiben (vgl. Langford 2005, 62, 114). Der Ablauf ist im Großen und Ganzen vergleichbar mit dem Prozess der kulturellen Mediation: Zu Beginn steht eine natürliche Form der Verwendung, die weitgehend unbeeinflusst ist von der Umgebung (ca. 1.-3½ Lebensjahr). Darauf folgt die Phase der externen Verwendung (ca. 3½-7. Lebensjahr), in der sich das Kind der Umwelt anpasst, ohne genaues Verständnis der Regelmäßigkeit von Ausdrücken. Schließlich kommt es zur Internalisierung (ca. ab dem 7. Lebensjahr) und damit zu einem Bewusstwerden der Regelmäßigkeit und einer Koordination mehrerer Merkmale (vgl. ebd., 57). Dabei handelt es sich um eine Synthese zwischen den anfänglichen persönlichen Bedeutungen und den Ansprüchen der Umwelt (vgl. ebd., 114).

Die Entwicklung sprachlicher Bedeutung ist gleichzeitig auch eine Entwicklung konzeptueller Fähigkeiten. Grundlegend dabei ist ein Abstraktionsprozess, den Vygotsky als Generalisierung bezeichnet. Dieser verläuft in zwei Richtungen: einerseits als Struktur, die sich spontan bildet (*bottom-up*), andererseits als von außen übernommene Struktur, die sich auf Alltagserfahrungen anwenden lässt (*top-down*) (vgl. ebd., 115f). Zu Beginn der konzeptuellen Entwicklung stehen sogenannte „synkretische“ Bedeutungen, die bildhaft und voneinander isoliert sind. Es folgen „Pseudokonzepte“, die bereits einzelne Merkmale koordinieren und eine erste Ebene der Generalisierung darstellen. Ab dem Einsetzen der kontrollierten Aufmerksamkeit (ca. 4. Lebensjahr) entwickeln sich „echte“ Konzepte mit mindestens drei Ebenen der Generalisierung (vgl. ebd., 212ff). Im Lauf der Entwicklung wird von vorhergehenden Strukturen so viel wie möglich erhalten, das heißt ältere Konzeptualisierungen werden in die neueren integriert (vgl. ebd., 54, 97).

Eine solche relationale Logik der Benennung und Zuordnung ist für das bildliche Denken eher nicht anzunehmen: Selbst wenn es essentielle Aufgaben übernimmt und sprachliche Konzepte ergänzt, bleibt es immer noch bei einer additiven Logik des Nebeneinanderstellens wie im Fall der anfänglichen „synkretischen“ Bedeutungen (vgl. Kappas/Olk 2008, 164; Langford 2005, 97). Oder um mit Deleuze zu sprechen, im Bereich der „a-signifying semiotics“, im Bereich dessen, was noch nicht Repräsentation ist (vgl. Semetsky 2007, 204ff). Diese Einordnung trifft natürlich nicht auf konventionalisierte grafische Symbole zu, denen eine bestimmte diskursive Funktion zukommt. Zwischen diesen beiden Punkten - des Vor-Repräsentativen und der Repräsentation - bewegt sich auch die kindliche Entwicklung von grafischen Formen: Zu Beginn steht eine „indexikalische“ Phase, in der Zeichnungen einen Ausdruck von motorischer Aktivität und Affektivität darstellen („*pure expressions of being*“, Kazmierczak 2001, 90). Dabei handelt es sich oft um kreisförmige Wirbel und dementsprechend ist auch die erste geschlossene Form ein Kreis. Mit zunehmendem Bewusstsein über das Selbst und einer Differenz zur Umwelt werden grafische Formen als Ausdrucksmittel für gezielte Denotationen erkannt. Damit beginnt eine „ikonisch-symbolische“ Phase der bewussten Repräsentation, in der Formen zunehmend differenzierter und in Kombination mit zunehmend abstrakten sprachlichen Konzepten verwendet werden (vgl. ebd., 90f).

In Anlehnung an Pierce lässt sich eine weitere Unterscheidung einführen, die nicht unbedingt mit der kindlichen Entwicklung, sondern auch mit kultureller Prägung zusammenhängt. Es handelt sich um eine Unterscheidung in Bezug auf Ikonizität und räumliche Konsistenz (vgl. Kazmierczak 2001, 92f): „Images“ bilden die Welt deskriptiv ab und bauen dabei auf eine Geschlossenheit von Formen, Körpern und Perspektiven. Im Gegensatz dazu sind „diagrams“ mit mentalen Bildern vergleichbar und konzentrieren sich auf strukturell wichtige Elemente und ihre Verbindungen (das Pierce'sche „diagram“ entspricht den „a-signifying semiotics“ nach Deleuze/Guattari, vgl. Semetsky 2007, 199). Dabei kommt es je nach kultureller Prägung zu unterschiedlichen Bewertungen: Während die diagrammatische Form in einer westlichen Auffassung als kindliche Form der Darstellung gilt, kommt ihr in einem konfuzianisch oder buddhistisch geprägten Kontext ein allgemeingültiger Stellenwert zu (vgl. ebd., 204f). Semetsky fasst den Unterschied kurz:

*“images are the most effective modeling forms for representation of reality as we see it, while diagrams are the most effective for representations of reality as we understand it” (ebd., 204).*

### 3.2.3 Multimodalität und *multiliteracies*

Aufbauend auf diese Überlegungen zum sprachlichen und bildlichen Denken und der Rolle der Abstraktion, stellt sich die Frage, wie sich neuere (zum Beispiel digitale) Formen von Literalität auf diesen Komplex auswirken. Eine Antwort auf diese Frage ist im Folgenden nur eingeschränkt möglich. Es soll aber beschrieben werden, wie vielfältig der Begriff der Literalität in soziokulturelle und technologisch-materielle Zusammenhänge eingebettet ist. Daraus folgt auch, dass Lesen und Schreiben nicht eindimensional als Fertigkeit oder “skill” zu verstehen ist.

Eine klassische Vorstellung vom Schreibprozess in Unterrichtssituationen umfasst bereits eine Reihe von Elementen: Freies Schreiben benötigt Strategien zur Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten. Darüber hinaus sollte eine Möglichkeit bestehen, das fertige Produkt präsentieren zu können und auch multimodale Elemente werden, zumindest theoretisch, berücksichtigt: Bohn stellt fest, dass *„latent-artikulatorische, visuelle und motorische Komponenten in den Schreibprozess integriert [sind]“* (Bohn 2001, 923). Gleichzeitig wird das Schreiben oft als individuelle Aufgabe und technische Fähigkeit gesehen, die lineare Texte erzeugt und auch linear vermittelt werden kann (vgl. Edwards-Groves 2011, 50f).

Demgegenüber ist im Zuge einer Erweiterung der alltäglichen technischen Möglichkeiten eine Erweiterung von Textbegriff und Schreibprozess zu beobachten. Edwards-Groves stellt fest, dass es in heutigen Schulklassen angebracht ist, multimodale und dynamische Texte zu erzeugen und plädiert für einen Begriff des „multimodalen Schreibens“, der in einigen Punkten über das „klassische Schreiben“ hinausgeht:

*“Constructing textual meaning [...] requires an emphasis on design, production and presentation as a ‘multimodal’ [...] constellation of valuing, knowing and utilising linguistic, visual, spatial, gestural and audio*

*characteristics*“ (ebd., 51).

Kress weist darauf hin, dass im Übergang zwischen Modalitäten ein großer Teil dessen stattfindet, was üblicherweise als „Kreativität“ bezeichnet wird - multimodales Schreiben stellt daher für die SchülerInnen eine Erweiterung ihrer kreativen Ausdrucksmöglichkeiten dar (vgl. Kress 2003, 36, zit. nach ebd.).

Es wird jedoch auch ein passendes Umfeld für den multimodalen Schreibprozess benötigt - der Begriff der *multiliteracies* (New London Group 1996, zit. nach Edwards-Groves 2011, 61) beschreibt diese soziale Situiertheit: Zentral ist dabei die Interaktion und Arbeitsteilung unter den AutorInnen und ihre Arbeit im Rahmen von authentischen Aufgabenstellungen. Ein solcher Schreibprozess verläuft rekursiv und geht über einfache Übungen hinaus (vgl. ebd.).

Die Einbettung in soziale und materielle Umgebungen betrifft nicht nur Lese- und Schreibfertigkeit, sondern sämtliche Fähigkeiten, die im Rahmen der kulturellen Mediation übermittelt werden (siehe Abschnitt 3.4.2). In Bezug zur Literalität lässt sich ergänzen, dass es sich dabei um eine Praxis handelt, die besonders stark in ihren jeweiligen Gemeinschaften verankert ist (vgl. Bohn 2001, 924), jedoch auch unterschiedlich und überlappend, je nach Domäne, ausgeprägt sein kann. Barton spricht in diesem Zusammenhang von „situated literacies“ und betont die Rolle von sozialen Netzwerken für die Literalität des Einzelnen. Lese- und Schreibfertigkeit gelten dabei als gemeinschaftliche Ressource, die verbunden ist mit politischer Teilhabe, Kontakt zu spezialisiertem Wissen und Institutionen sowie Identität und persönlicher Entwicklung (vgl. Barton 2009, 55f). Solche situierten Praktiken sind immer auch geprägt von einflussreichen Institutionen oder Personen („sponsors“). Die daraus entstehenden Texte können im Anschluss an Wenger und Latour als Gegenstände gesehen werden, die stellvertretend für die „sponsors“ auftreten und eine eigene Art von Handlungsmacht (*agency*) besitzen (vgl. ebd., 66f).

Aus dieser Perspektive gesehen tritt in den Vordergrund, dass Literalität stark in einen Kontext eingebettet ist und nicht als isolierter Lernstoff vermittelt werden kann. Als minimale Voraussetzungen werden ein konkreter Schreibenanlass und das dafür benötigte inhaltliche Wissen benötigt (vgl. Bohn 2001, 929). Darüber hinaus lässt

sich feststellen, dass eine Ablösung von Kontexten es ermöglicht, allzu gezielte Anforderungen an die LernerInnen zu stellen – ein Weg, der in einen defizitorientierten Ansatz führt und „illiteracies“ produziert, anstatt sämtliche vorhandenen Fähigkeiten mit einzubeziehen (vgl. Barton 2009, 69f; Street 2010, 42).

### 3.2.4 Sprachideologien

Die Schwächen der LernerInnen in den Vordergrund zu stellen ist weniger der Ausdruck einer bewussten Haltung einzelner PädagogInnen, als vielmehr ein Produkt institutioneller Bedingungen und ihrer Sprachideologien. McGroarty definiert den Begriff der Sprachideologie folgendermaßen:

*“the understandings, beliefs, and expectations that influence all choices made by language users [...] [and] incorporate, often unconsciously, speakers’ sometimes-idealized evaluations and judgments of appropriate language forms”* (McGroarty 2010, 3; zit. nach De Korne 2012, 2).

Im Kontext der Mehrstufenklasse M2 ist es dabei naheliegend, auf zwei unterschiedliche Vorstellungen von Mehrsprachigkeit hinzuweisen, die sich in der Praxis jedoch auch oft überlappen (vgl. ebd., 2f): Mehrsprachigkeit kann einerseits als mehrfacher Monolingualismus, andererseits als flexibles Repertoire gesehen werden. Ohne genauer auf die monolinguale Vorstellung als hegemoniale, eurozentristische Praxis (vgl. García 2009, 141) einzugehen (dabei ergeben sich auch Parallelen zu der bereits angesprochenen Defizitorientierung, vgl. Busch 2010, 290), sollen im Folgenden vor allem die Potentiale des Repertoire-Ansatzes im Schulunterricht angesprochen werden.

Grundlegende Annahme dabei ist, dass sich jeder Sprecher eines breiten Spektrums von Variation bedient und im Endeffekt nicht „Sprachen“ spricht, sondern „Features“ einsetzt (vgl. Jørgensen 2008, 163). Dieser Umstand wird unter anderem auch als „Translanguaging“ (García), „Heteroglossie“ (Busch) oder „Polylingualismus“ (Jørgensen) bezeichnet. In Bezug auf die Unterrichtspraxis stellen Creese/Blackledge fest, dass der Repertoire-Ansatz sowohl auf inhaltlicher als auch persönlicher Ebene inklusiv wirkt und Lerneffekte maximiert (vgl. Creese/Blackledge

2010, 106). García beschreibt diesen Umstand als Erweiterung der Möglichkeiten zur Ko-Konstruktion von Wissen und sozialen Inklusion. Dabei kommt es zu einem schnelleren Spracherwerb aufgrund von *bootstrapping*, das heißt im Rückgriff auf bereits vorhandene sprachliche Fertigkeiten, auf das Wissen der MitschülerInnen und andere Ressourcen, aber nicht aufgrund expliziter Instruktionen. Flexible Repertoires könnten somit als „natürlicher“ Weg zum Spracherwerb bezeichnet werden (vgl. García 2009, 153).

Unabhängig von Sprachideologien ist festzustellen, dass Mehrsprachigkeit das Verhältnis zu jeder einzelnen Sprache beziehungsweise zu jedem Bestandteil des Repertoires, aus dem sie sich zusammensetzt, verändert (vgl. Kramersch 2003, 112). Damit einher geht ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein, das den Spracherwerb erleichtert: Einerseits können Wissen und Fertigkeiten übertragen werden, andererseits werden allgemeine analytische Fähigkeiten geschult. Dieser Effekt ist besonders ausgeprägt, wenn es darum geht, weitere Schriftsysteme zu erlernen (vgl. Moore 2010, 333f). Dabei sind neben den Eigenheiten von Sprachsystemen und kognitiven Faktoren des Spracherwerbs auch emotionale Faktoren ausschlaggebend (vgl. ebd., 338f).

### 3.2.5 Sprache und *desire*

In Anlehnung an Kristeva definiert Kramersch *desire* in der Sprache als ein Bedürfnis der positiven oder negativen Identifikation mit anderen beziehungsweise mit der Sprache des Anderen (vgl. Kramersch 2006, 101). Dabei steht eine „mythische“ Funktion von Sprache im Vordergrund: Im Gegensatz zu konventionellen Bedeutungen besteht sie aus alternativen, imaginierten Realitäten und Subjektivitäten. Sie sind dem Affekt ähnlich, aber bereits symbolisch verfasst. Kramersch stellt fest, dass eine „mythische“ Sicht auf Sprache – die sich zum Beispiel im Bewusstsein für ikonische und performative Möglichkeiten ausdrückt - bei mehrsprachigen LernerInnen, besonders zu Beginn des Spracherwerbs, eine wichtige Rolle spielt. Im Rahmen von Immigrationerfahrungen und einer daraus folgenden “(re)construction of self” verstärkt sich diese emotionale Auseinandersetzung noch weiter – hier kommt es unter anderem zu einer gesteigerten Sensibilität für körperliche Erfahrungen, Identifikationspotentiale und

symbolische Machtverhältnisse (vgl. ebd., 99). Mit Deleuze lässt sich die mythische Erfahrung von Sprache auch als materielles Zusammentreffen beschreiben. Es handelt sich dabei nicht um ein Erkennen von konventionellen Repräsentationen, sondern um eine Differenzenerfahrung im Rahmen von singulären Ereignissen, die Sinn herstellt und dem bewussten Denken vorausgeht. Aus diesem Grund können Sprach- beziehungsweise Zeichenregime auch als jeweils eigene „Lebensformen“ verstanden werden (vgl. Semetsky 2007, 209).

### **3.3 Identität und agency**

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse nicht isoliert von Fragen der persönlichen und kollektiven Identität zu sehen sind und dass dieser Zusammenhang für den Zweitspracherwerb besonders bedeutend ist. Angesichts einer „superdiversity“ in Bildungseinrichtungen (Blommaert 2010, zit. nach De Korne 2012, 1) und einem Schulsystem, das auf Normalisierung ausgerichtet ist, kommt den Begriffen der Identität und der (gefühlten beziehungsweise tatsächlichen) Handlungsmacht eine tragende Rolle zu.

#### **3.3.1 Subjektivierung und Mehrstimmigkeit**

In Abgrenzung zum Begriff der Person oder des Individuums kann Subjektivität definiert werden als das Selbstbild, das unter Einsatz von symbolischen Mitteln von jedem Einzelnen mehr oder weniger bewusst konstruiert wird (vgl. Kramsch 2006, 100). Ausgehend von einer kulturhistorischen Perspektive relativiert sich dabei jedoch die Autonomie des Einzelnen: Wie alle kulturell vermittelten, höheren mentalen Funktionen sind auch Identitätsmerkmale zuerst in einer äußeren Form vorhanden, bevor sie internalisiert werden. Solche Funktionen können auch beschrieben werden als eine Verhaltensregulierung anhand von sozialen Rollen - sie sind Teil von kulturellen „Welten“ und werden in Form von Narrativen und Artefakten semiotisch vermittelt. Die Mediation ermöglicht schließlich eine zunehmende Kontrolle über Stimuli und die Produktion von Zeichen. Es handelt sich dabei um eine zunehmende Unabhängigkeit von äußeren Reizen und die Möglichkeit, die Umgebung zu beeinflussen – eine Verhaltensregulierung, die *agency* ermöglicht (vgl.

Holland/Lachicotte 2007, 109, 116).

Ein solcher Prozess der Subjektivierung gilt als wichtige Triebfeder für die gesamte kindliche Entwicklung. Grundlage dafür ist eine Form von reflektiertem Bewusstsein, das Vygotsky als Selbst-Bewusstsein bezeichnet: Es wird in jeder Entwicklungsphase benötigt, um neue Fähigkeiten zu erkennen, in ein Selbstbild zu integrieren und schließlich, im Rahmen von notwendigen Konflikten, neue, darauf angepasste soziale Umgebungen hervorzubringen (vgl. Langford 2005, 111). In Bezug auf die SchülerInnen der M2 sind zwei Phasen zu erwähnen, die auf diese Altersgruppe zutreffen (vgl. ebd., 64, 103f): Vygotsky beschreibt die Zeitspanne vom 3. bis zum 7. Lebensjahr als „Instabilität des Selbst“. Dabei steht der spielerische Wechsel zwischen unterschiedlichen, im Bereich der Fantasie angesiedelten Selbstentwürfe im Vordergrund. Anschließend kommt es zu einer einmaligen Entwicklung, nämlich der Internalisierung von Fähigkeiten (siehe Abschnitt 3.2.2) Im Zuge dessen entwickelt sich beispielsweise eine innere Sprache - und so teilt sich auch das Selbst in ein Inneres und ein Äußeres. Die weitere Entwicklung ist zu einem großen Teil damit beschäftigt das Zusammenspiel von innerem und äußerem Selbst zu verfeinern.

Diese Teilung des Selbst entspricht einer Spezialisierung: Einerseits auf das mehr oder weniger Unbewusste, andererseits auf die Anforderungen der Umgebung. Das äußere Selbst ist in der Lage, Wünsche besser zu kommunizieren und umzusetzen als zuvor, während das innere Selbst in Kontakt mit der konkreten Realität und affektiven Erfahrungen bleibt. Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen der Außenwelt ist das äußere Selbst fragmentiert und ermöglicht letztendlich die Ganzheit des inneren Selbst (vgl. Langford 2005, 67, 107). Dabei ist das innere Selbst in der Lage, für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit die Koordination und Steuerung zu übernehmen (vgl. ebd., 64, 111f), für die weitere Entwicklung ist es jedoch auch notwendig, dass die äußere Form brüchig wird und beide eine neue Verbindung eingehen (vgl. ebd., 70, 106).

An dieser Vorstellung von Subjektivierung können weitere Begriffe anknüpfen: Das Wechselspiel von innerem und äußerem Selbst entspricht in Grundzügen der I-me Dynamik nach Mead und dem dialogischen Selbst nach Bakhtin (vgl.

Holland/Lachicotte 2007, 102f, 117). Aufgrund ihrer prinzipiellen Kompatibilität können sie sich diese Positionen gegenseitig ergänzen. So lässt sich beispielsweise Bakhtins Konzept der „versteckten Dialogizität“ - ein Effekt imaginiertes Anderer auf Gesprächssituationen - auch auf die innere Sprache ausweiten (vgl. Cheyne/Tarulli 1999, 8). Im Gegenzug können Mead'sche I-positions auch als hybride Einheit dargestellt werden – nämlich dann, wenn die (imaginierten oder realen) sozialen Beziehungen, die diesen Positionen zugrunde liegen, ausreichend ähnlich sind und Überschneidungen erlauben. Dabei verändert sich jedoch auch, je nach Situation, eine hierarchische Beziehung der I-positions zueinander (vgl. Joerchel 2006, 19f). Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass eine Kontinuität über verschiedene Kontexte vor allem eine soziale Anforderung darstellt und multiple Identitäten an sich keinen biologischen Stress erzeugen (vgl. Holland/Lachicotte 2007, 132).

Diese Befunde sind sicherlich auch in einem historischen Kontext zu sehen: Kramersch beschreibt den „work-in-progress“ Charakter von Identität zwar als generelles Merkmal, betont jedoch die besondere Rolle für die „moderne“ Subjektivität. Es handelt sich um differenzierte Positionierungen, die das Ergebnis von Imagination und bewusster Aneignung sind; ein „*personal creative act of linguistic identity*“ (vgl. Kramersch 2003, 121; Langford 2005, 111). Die Identitätsangebote, aus denen eine Auswahl getroffen werden kann, sind auch dementsprechend vielfältig und überschreiten klassische Analysekatoren: Individuen konstituieren und nehmen Teil an Gemeinschaften, die sowohl nahe und präsent als auch entfernt und virtuell sein können (vgl. Baquedano/Kattan 2009, 73). Dieser Umstand relativiert jedoch nicht – zumindest gegenwärtig - die sozialen Anforderungen, die an Identitäten gestellt werden.

### 3.3.2 Appropriation und Interpellation

Identität als mehrstimmige Zusammenstellung ist somit als Normalfall zu sehen, sie wird dabei aber immer auch von äußeren Anforderungen strukturiert. Es ist die Aufgabe jedes Einzelnen einen Ausgleich zwischen diesen beiden Bewegungen herzustellen. Dieser Vorgang kann vorläufig als strategisch-affiliative Aushandlung bezeichnet werden. Im Folgenden soll dieser Zusammenhang kurz illustriert werden.

Auf der einen Seite des Prozesses steht die relativ freie Aneignung identitärer Bausteine (auch: „Appropriation“). Dabei handelt es sich um eine Form der Aneignung, die keine vollständige Teilhabe an einer Gemeinschaft oder die Beherrschung einer Sprache voraussetzt, sondern in erster Linie von einer emotionalen Erfahrung geprägt ist (vgl. Kramsch 2003, 123). Das beschreibt auch der von Rampton geprägte Begriff des sprachlichen “crossing”: Dabei verwenden Sprecher einzelne Bestandteile von Varietäten, ohne diese in einem vollen Umfang zu beherrschen. Ausschlaggebend sind stattdessen die Intention der Sprecher, sowie das jeweils persönliche Verhältnis zu gesellschaftlichen Sprachnormen (vgl. Jørgensen 2008, 173f). In die gleiche Richtung verweist auch das von García formulierte “social justice principle” (vgl. García 2009, 153), das sich wie auch die “Linguistic Human Rights” (vgl. Skutnabb-Kangas et al. 1995, 3) für eine Vielfalt von sprachlichen Identitäten einsetzt.

Auf der anderen Seite ist diese relativ freie Auswahl durch einige Faktoren beschränkt, die im Gesamten als “Interpellation” bezeichnet werden können: Der Begriff beschreibt die (sprachliche) Subjektivierung von Individuen innerhalb vorgegebener sozialer Strukturen (vgl. Hall 1996, 6; Busch 2010, 285). Solche Strukturen sind beispielsweise gegeben in Form von Ansprüchen der Familie, der Schule und der “peer group”. In jedem Fall ist eine “authentication” von Identität wichtig - das heißt der generelle Anspruch, der an Identitäten gestellt wird, nicht nur konsistent, sondern auch authentisch und glaubwürdig zu sein. Eine solche Authentizität steht nicht automatisch in einem Widerspruch zu besonders vielstimmigen Identitäten. Bei der Konstruktion “neuer ethnischer Muster” ist aber zu beachten, dass sie sich gegenüber den bestehenden sozialen Strukturen zu legitimieren haben (vgl. Moore 2010, 338f; Spotti 2005, 2165). Aus diesem Grund ist auch der Heteroglossie- beziehungsweise Repertoire-Begriff (siehe Abschnitt 3.2.4), nicht automatisch dazu in der Lage, die soziale Durchsetzungskraft distinkter Sprachen zu schmälern (vgl. Jørgensen 2008, 165).

Ältere (nationale) Formen von Ethnizität behalten also ihre Gültigkeit und darin eingebettet auch ein ethnischer oder sprachlicher Purismus und dessen Implikationen von sprachlicher Korrektheit (vgl. Baquedano/Kattan 2009, 86). In einem von Diversität geprägten, schulischen Umfeld führt das zu durchaus

ambivalenten Wechselwirkungen. Rampton berichtet beispielsweise von “cross-ethnic licensing” (vgl. Rampton 2011, 1245): Dabei stilisieren die SchülerInnen vorhandene Varietäten in Bezug auf das multiethnische Zusammenleben und orientieren sich stark an den jeweiligen L1 Sprechern. Von dieser “korrekten Wiedergabe” ausgenommen sind jedoch Varietäten der Mehrheitsgesellschaft - in Ramptons Beispiel handelt es sich dabei um das britische “Cockney”, das gänzlich frei und mitunter abwertend stilisiert wird. Die Schlussfolgerung lautet, dass dafür nicht ethnische Zugehörigkeiten, sondern eine gemeinsame “working class position” ausschlaggebend sind (ebd.). Dieser Befund fügt sich auch in einen größeren Zusammenhang ein, der beispielsweise von Jaspers (2011, 1265) als „ambivalente Handlungsmacht“ (auch: „ambiguous agency“) bezeichnet wird .

Aus linguistischer Sicht handelt es sich bei dieser Form von *agency* um eine ambivalente Einstellung zur Mehrheitssprache: Eine Beherrschung standardnaher Varietäten stellt einerseits einen Indikator für Sozialerfolg dar, andererseits kann eine monolinguale Norm – wie sie in schulischen Kontexten meist vorhanden ist – nicht immer mit der Lebenswelt der SchülerInnen vereinbart werden (vgl. Spotti 2005, 2165). Jaspers identifiziert Strategien, anhand derer die Kinder die Hegemonie in Frage stellen. Das reicht vom simplen Stören des Unterrichts bis hin zu Karikaturen der eigenen Erstsprachen oder der Mehrheitssprache, wodurch hegemoniale Ansprüche in Frage gestellt werden können. Es kommt aber auch zu einer starken Abgrenzung von anderen Sprechern, sowohl nach „unten“ als auch nach „oben“ und damit letztendlich zu einer Stärkung der linguistischen Hierarchie (vgl. Jaspers 2011, 1277). Jaspers beschreibt dieses ambivalente Verhältnis als direkte Auswirkung davon, innerhalb einer Hegemonie die Randposition zu besetzen: „*both altering and maintaining, protesting as well as accommodating*” (ebd.).

### 3.3.3 becoming-identity

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Subjektivierung eines Individuums automatisch in einem Raum stattfindet, der von einer *bottom-up* (Appropriation) und einer *top-down* Bewegung (Interpellation) geprägt ist. Der Ausgleich zwischen diesen beiden Einflüssen scheint meist vielstimmig und oft ambivalent zu sein. In diesem Zusammenhang sind zwei weitere Begriffspaare zu erwähnen: Das Wechselspiel

kann auch als Mono- und Heteroglossie (Bakhtin) beziehungsweise als Re- und Deterritorialisierung (Deleuze) bezeichnet werden. Sowohl Bakhtin als auch Deleuze gehen davon aus, dass Sprache stets ein vielstimmiger, "indirekter Diskurs" ist. Das bedeutet, dass jeder Sprecher aus dem gesamten Repertoire vergangener und bestehender Diskurse schöpft und sich die Worte anderer aneignet (vgl. Evans 2008, 179ff; John-Steiner 2007, 147). Während jedoch Bakhtin die Richtung und Kausalität der Bewegung weitgehend unbestimmt lässt, postuliert Deleuze eine absolute Deterritorialisierung und damit eine radikale Form von Demokratie (hier definiert als eine immer wiederkehrende Aktualisierung der Werte Solidarität, Heterogenität und Neuerung). Dabei bleibt jedoch offen, welche Auswirkung das für das menschliche, politische Subjekt hat: Der Prozess der absoluten Deterritorialisierung ist auf einer ontologischen Ebene angesiedelt, auf der gewissermaßen anonyme, materielle Kräfte agieren, die dem Menschen beziehungsweise dem menschlichen Bewusstsein vorausgehen (vgl. Evans 2008, 192-195).

Trotz einer kulturhistorisch-materialistischen Ausrichtung der Arbeit, soll an dieser Stelle nicht weiter von der Ebene der Subjektivität und ihrer Repräsentationen abgelenkt werden. Um diese Begriffe zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen, kann Identität mit Hall beschrieben werden als „Narrativierung des Selbst“ am Schnittpunkt von Trieben und Diskursen (vgl. Hall 1996, 3f). Dieser Prozess ist nie endgültig: Identität ist das vorläufige Endprodukt einer vielstimmigen Subjektivierung. Eine fortlaufende Iteration, die kein "Sein", sondern ein "Werden" darstellt und dabei immer neue Idealisierungen und Projektionen erzeugt (in Anlehnung an Deleuze/Guattari: eine *becoming-identity*). Wie auch Kramsch und andere AutorInnen sieht Hall einen zunehmend fragmentierten Charakter von Identität. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass die Interpellation das Subjekt nie endgültig auf eine Position verpflichten kann und bei manchen Menschen gänzlich wirkungslos bleibt. In jedem Fall kommt es zu Grenzeffekten, zu einem andauernden Verteidigen, Konsolidieren und Hinterfragen (vgl. Hall 1996, 3).

### 3.4 Curriculum und Repräsentation

Das Verhältnis von Re- und Deterritorialisierung beziehungsweise von „Sein“ und „Werden“ ist auch grundlegend für die folgenden Überlegungen zum Curriculum. Wie bereits für die Begriffe Sprache und Identität festgestellt, ist es in einigen Zusammenhängen angebracht, statische Konzepte mit prozesshaften, kontextuellen und emotionalen Aspekten anzureichern.

#### 3.4.1 Repräsentation und Allgemeingültigkeit

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Homogenisierung (auch: *mainstreaming*) ein, wenn nicht das zentrale Charakteristikum des modernen, nationalstaatlich organisierten Bildungswesens darstellt (vgl. Baquedano/Kattan 2009, 76; Busch 2006, 12; Roy 2003, 4f). Hinzu kommen zunehmend spezifische Anforderungen, die, nicht zuletzt aufgrund einer Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen, an die SchülerInnen gestellt werden. Roy beschreibt den ideologischen Subtext dieser Entwicklung als „Repräsentationalismus“. Dabei wird die Welt anhand von rigiden Kategorien strukturiert, der sich jede/r Beteiligte unterzuordnen hat (vgl. Roy 2003, 4). Dementsprechend gilt als weiteres Charakteristikum ein „monolingualer Habitus“, der Abweichungen von Standardvarietäten distinkter Sprachen als defizitär einstuft (vgl. Busch 2006, 12). Im Gegensatz dazu stehen inklusive Ansätze wie zum Beispiel ein heteroglosser Zugang zum Sprachunterricht, der nicht nur die unterschiedlichen Repertoires der SchülerInnen, sondern auch unterschiedliche Themenbereiche und Ausdrucksformen berücksichtigt (vgl. De Korne 2012, 2). Ausgehend vom Repertoirebegriff ist festzustellen, dass der Anspruch eines lernerInnenzentrierten Bildungswesens im Grunde bereits eine Verpflichtung zur Heteroglossie darstellt (vgl. Busch 2010, 293). Das betrifft auch klassische Vorstellungen von Partizipation und einer linearen Vermittlung von Lerninhalten: SchülerInnen übernehmen dabei die Funktion von Autoren, Performern und Experten (vgl. De Korne 2012, 2).

Ausschließlich repräsentationalistische, an fixen Begriffen orientierte Ansätze werden den gegenwärtigen Anforderungen nicht gerecht, trotzdem gibt es das Bedürfnis nach einer gewissen Allgemeingültigkeit von Inhalten, die vermittelt werden sollen. Diesem Bedürfnis entspricht auch Vygotskys Verständnis von Kommunikation (vgl.

Cheyne/Tarulli 1999, 11): Demnach ist es das Ziel von Kommunikation, eine möglichst originalgetreue Vermittlung von Information zustande zu bringen. Diese Übereinstimmung wird auch als „apperceptive mass“ bezeichnet - das heißt, der Bereich, der von allen Beteiligten, mehr oder weniger, gleich wahrgenommen wird. Eine dementsprechende Variante wird von Vygotsky auch für die Instruktion und sein weit verbreitetes Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ („zone of proximal development“, auch: ZPD) angenommen. Innerhalb der ZPD findet eine Internalisierung der „culturally common apperceptive mass“ statt (vgl. ebd., 10). Mit Bruner lässt sich ergänzen, dass das Ziel der Instruktion ein Erreichen von Abstraktion und Allgemeingültigkeit ist. Dabei sollen die fundamentalen Ideen eines Gegenstandes so früh wie möglich vermittelt und in einer rekursiven Bewegung immer wieder neue Aspekte eingeführt werden. Bruner bezeichnet dieses Konzept als „spiral curriculum“ (vgl. Twiselton 2002, 85). Aus diesen Überlegungen geht bereits hervor, dass Vertreter einer kulturhistorischen Entwicklungspsychologie im Wesentlichen keine konstruktivistischen Ansätze verfolgen (vgl. Langford 2005, 5). Die Möglichkeit einer geteilten Wahrnehmung der Welt spielt eine wichtige Rolle - dabei handelt es sich jedoch nicht um Individuen, die unabhängig voneinander zu einer Sicht auf eine Realität finden, sondern vielmehr um das Ergebnis sozialer Kognition („distributed cognition“) (vgl. Twiselton 2002, 78).

#### 3.4.2 Gerüstbau und Ökologie

Die eben angesprochene „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZPD) ist das Grundgerüst für die folgenden Überlegungen zur Instruktion und sozialen Situiertheit von Lernprozessen. Vygotsky definiert die ZPD als den Unterschied zwischen der Leistung, die ein Individuum alleine bewerkstelligen kann, gegenüber der Leistung, die mit Hilfestellungen möglich ist. Nach Vygotsky wird davon ausgegangen, dass ein Lernprozess immer in Bezug zur Umwelt, in der dieser stattgefunden hat, zu beurteilen ist - das heißt, die mit Hilfe erbrachte Leistung wird als aussagekräftiger eingeschätzt (vgl. Twiselton 2002, 87f). Hilfestellungen innerhalb der ZPD können als „kontingente Interventionen“ beschrieben werden: Ausgangspunkt ist ein sozialer Kontext, wobei kognitive Prozesse auf sämtliche Teilnehmer und Gegenstände, die für die Aktivität relevant sind aufgeteilt sind. Das beinhaltet die SchülerInnen, andere SchülerInnen, den Lehrer, sowie kulturelle Artefakte (vgl. Daniels 2007, 317). Die

Instruktion erfolgt daher sowohl durch PädagogInnen als auch innerhalb der "peer group" (vgl. Twiselton 2002, 88). Darauf aufbauend gibt es, je nach Phase einer Aktivität (von der Strukturierung der Aufgabenstellung, über die Beaufsichtigung bis hin zur Präsentation neu erworbener Fertigkeiten), unterschiedliche Möglichkeiten der Intervention (vgl. Twiselton 2002, 96-107). Der grundlegende Gedanke dabei ist, nicht die Aufgabe an sich, sondern die Rolle der LernerInnen zu vereinfachen. Eine solche praktische Umsetzung der ZPD wird als Gerüstbau (auch: "scaffolding") bezeichnet (vgl. Daniels 2007, 310).

Eng verwandt mit den Begriffen der ZPD und des Gerüstbaus ist der Begriff der Aktivität: Dieser gilt als zentraler Ort des Zusammentreffens von Kindern und Bezugspersonen beziehungsweise von Novizen und Experten. Aufbauend auf dem Konzept der ZPD beschreibt das Modell der „Activity Theory“ eine soziale Situiertheit, die Aktivität nicht nur als "Teilnahme an einem lokalen Austausch" versteht, sondern als ein System, innerhalb dessen das Subjekt, das Objekt und die Instrumente (materielle Werkzeuge sowie Zeichensysteme) eine Einheit bilden (vgl. Baquedano/Kattan 2009, 74f). Dazu kommen Vorstellungen von Gemeinschaft, Arbeitsteilung und Regeln in Bezug auf die Aktivität (vgl. Twiselton 2002, 109). Ein solcher Aktivitätsbegriff bezieht sich auch auf soziale und historische Kontexte, die über konkrete Situationen hinausgehen und ist, zumindest theoretisch, in der Lage, die allgegenwärtigen *top-down* und *bottom-up* Bewegungen in einem Modell zusammenzuführen (vgl. ebd.; Baquedano/Kattan 2009, 74f).

Im Kontext der gesamten Schulklasse kann die Gegenläufigkeit von Struktur und *agency* auch als „microecology“ beschrieben werden (vgl. Creese/Blackledge 2010, 104) - ein Raum, der geprägt ist von Ideologien und konkreten Interaktionen, von sozialer Repräsentation und Selbstpositionierung (vgl. Joerchel 2006, 4). Mit Vygotsky lässt sich ergänzen, dass für die SchülerInnen besonders ab dem Zeitpunkt der Internalisierung (siehe Abschnitt 3.3.1) eine Orientierung durch gesellschaftliche Normen beginnt (vgl. Joerchel 2006, 4). In einer umgekehrten Bewegung kann mit Kramsch davon ausgegangen werden, dass Positionierungen als linguistische Subjekte (Autoren, Erzähler,..) eine Vorbedingung für, beziehungsweise Vorgänger von späteren sozialen Positionen darstellen (vgl. Kramsch 2003, 124).

Ein weiterer ökologischer Aspekt ist, dass es sich bei der Schulklasse nicht um einen abgeschlossenen Raum handelt und ein Großteil der zu vermittelnden Fertigkeiten nicht isoliert behandelt werden kann (siehe Abschnitt 3.2.3). Eine Öffnung der Schulgemeinschaft in Bezug auf ihre Umgebung (Eltern, Nachbarn, Grätzel,...) wird im Allgemeinen als *third space*-Pädagogik bezeichnet. Dabei nimmt die Umgebung an den sozialen und kognitiven Prozessen innerhalb der Klasse teil (vgl. Daniels 2007, 325). Darüber hinaus bedeutet *third space* eine thematische Öffnung hin zu Inhalten, die der Lebenswelt der SchülerInnen entspricht, sowie eine Inklusion von authentischen Kontexten. Eine oftmalige Forderung ist, die jeweilige "Kultur des Gegenstandes" zu berücksichtigen: „*pupils engaged in literacy activities should be working with purposes, audiences and forms that would be used authentically outside the classroom*“ (Twiselton 2002, 116).

In Bezug auf die soziale Situiertheit von Lernprozessen und Hilfestellungen als „kontingente Interventionen“ ergibt sich ein weiterer Aspekt für die Mikroökologie der Schulklasse: Es kann davon ausgegangen werden, dass der Effekt der gegenseitigen Sozialisierung unter den SchülerInnen (auch: „subteaching“), zumindest in Bezug auf Sprache, größer ist, als die Versuche der Erwachsenen, das Verhalten der Kinder zu beeinflussen (vgl. Jørgensen 2008, 173). Und mit Kramsch lässt sich schließlich feststellen, dass es sich bei der Schulklasse in erster Linie nicht um einen methodischen Raum zur Vermittlung von Fertigkeiten handelt, sondern um einen Ort zur Verhandlung von Differenz - innerhalb von und zwischen den beteiligten Subjekten (vgl. Kramsch 2003, 108).

#### 3.4.3 becoming-curriculum

Eine bereits angesprochene Forderung lautet, die zunehmenden Diversität in Bildungseinrichtungen anhand von inklusiven Modellen produktiv zu verarbeiten. Abgesehen von diesen eher sozialpolitischen Begriffen der Diversität und Inklusion, gibt es eine Reihe von Gründen, die das Lernen an sich betreffen. Vygotsky beschreibt einen zentralen Punkt der Thematik wie folgt:

*"[Thought] is not born of other thoughts. Thought has its origins in the motivating sphere of consciousness, a sphere that includes our inclinations and*

*needs, our interests and impulses, and our affect and emotions"* (Vygotsky 1987, 282; zit. nach Daniels 2007, 313).

In Anlehnung an Deleuze kann dieser Zugang zum Denken als „ontologisches Wissen“ bezeichnet werden (vgl. Roy 2003, 22). Ermöglicht wird diese Art von Wissen durch ein Experimentieren im Bereich der Vor-Repräsentation (auch: „a-signifying semiotics“). Deleuze fordert eine experimentelle „Semiotisierung des Selbst“, die vergleichbar ist mit den Foucaultschen Technologien des Selbst, sich jedoch explizit gegen reifizierte Zeichenregime richtet (vgl. ebd., 124f). Diese Forderung erscheint in einem engeren Sinn politisch, es handelt sich dabei aber in erster Linie um eine Notwendigkeit im Rahmen der Deleuzeschen Auffassung vom Lernen: Hier gilt das Erlernen beziehungsweise Erzeugen von Konzepten als grundlegend experimenteller und kreativer Prozess, der einer linearen Vermittlung nur eingeschränkt zugänglich ist. Für Deleuze sind Konzepte nicht diskursiv verfasst, sondern eine singuläre, materielle Differenz Erfahrung. Neue Konzepte „präsentieren sich“ und ermöglichen in weiterer Folge neue Perzepte und Affekte. Der Vorgang des Lernens kann somit beschrieben werden als eine Iteration, eine stets unterschiedliche Wiederholung, die sich auf dem Weg zur Repräsentation befindet (vgl. Semetsky 2007, 202f).

Roy überträgt diese Auffassung auf die Ebene des Curriculums und der gesamten Institution Schule: Das Lernen als kreativen und nicht-linearisierbaren Prozess zu respektieren führt dazu, dass die SchülerInnen ihre eigenen Themen finden und Prioritäten setzen. Die PädagogInnen bleiben dabei keine unreflektierten Experten fix abgegrenzter, „territorialisierter“ Wissensbestände, sondern werden selbst Teil eines dynamischen Curriculums (vgl. Roy 2003, 98, 164). Als Gegenentwurf zu einem homogenisierenden, segregierenden und defizitorientierten Bildungswesen fordert Roy daher eine „Praxis der Kontingenz“, die es den PädagogInnen – nicht zuletzt aufgrund von geeigneteren institutionellen Rahmenbedingungen - ermöglicht, mit Differenz produktiv umzugehen (vgl. ebd., 91f).

Eine solche Kritik an Expertentum und Wissensdisziplinen zusammen mit einer Erweiterung des Rollenverständnisses der SchülerInnen und einem Fokus auf sozialem Lernen, ist ein Ansatz, der sich auch im Rahmen heteroglosser Pädagogik

findet (siehe Abschnitt 3.2.4). Gleichzeitig sehen sich Bildungsinstitutionen mit Forderungen nach Allgemeingültigkeit und einer Sozialisierung in kohärente, "erwartete Identitäten" konfrontiert (vgl. Baquedano/Kattan 2009, 88f). Eine Verbindung dieser De- und Reterritorialisierungs-Bewegung findet sich im Begriff der "grassroots organisation". Nach Deleuze'scher Auffassung ist sie von einer rhizomatischen Struktur gekennzeichnet, wobei Folgendes festzustellen ist: "*rhizomes have points of arborescence*" (Roy 2003, 114). Demnach besteht eine solche Struktur nicht nur aus dynamischen Querverbindungen, die keinem Muster zu folgen scheinen, sondern auch aus Knotenpunkten, die der klassischen Baumstruktur entsprechen. Analog dazu beschreibt Vygotsky die zweifache Rolle der Instruktion: Sie wird einerseits benötigt, um gezielt Fertigkeiten zu vermitteln, andererseits ist sie dazu in der Lage, die persönliche Entwicklung der SchülerInnen voranzutreiben (vgl. Daniels 2007, 313). Dabei gilt für Vygotsky jedoch stets die Prämisse, Diversität zu berücksichtigen, anstatt zu vereinheitlichen (vgl. ebd., 316).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass rigide soziale Kategorien und Rollen in einem Kontext der persönlichen Entwicklung von SchülerInnen - und PädagogInnen – nicht funktionieren. Das bedeutet, dass sich die Fixpunkte eines Curriculums nicht aus rigiden "erwarteten Identitäten", sondern aus einem Grundstock allgemein benötigter Fertigkeiten zusammensetzen sollten. Wie weit ein kreatives Experimentieren und eine grundsätzliche Freiheit des Denkens, wie sie unter anderem von Deleuze gefordert wird, im Rahmen von "skills and drills" Aktivitäten zu gewährleisten ist, kann nicht definitiv beantwortet werden. Es scheint aber Einiges dafür zu sprechen, dass ein geeigneter Gerüstbau und eine Berücksichtigung der sozialen Situiertheit von Lernprozessen, in weiten Teilen eine "natürliche" Form des Lernens ermöglicht.

## **4. Methoden**

### **4.1 Untersuchungsdesign**

Der Zugang zum Forschungsfeld kann im Großen und Ganzen als ethnografisch bezeichnet werden. Es kommt eine Methodentriangulation zum Einsatz, die offene und strukturierte Verfahren verbindet, der gesamte Ablauf hat sich jedoch erst in Wechselwirkung mit dem Feld entwickelt und entspricht eher einer „Forschungsaktion“. Es ist davon auszugehen, dass ein solcher offener Ansatz, geeignet ist, Lebenswelten zu beschreiben. Dabei ist jedoch immer auch zu beachten, dass eine Situationsbezogenheit und ein Verhältnis von Forscher und Beforschten zum Tragen kommen. Dieser Umstand führt zu Kontingenzen, das heißt, eine Analyse lässt sich in diesem Zusammenhang nur bis zu einem gewissen Grad objektivieren (vgl. Jorgenson/Sullivan 2010, 2). Eine solches “relational meaning-making” (vgl. Lutrell 2010, 228) gilt nicht nur für das Material, das im Rahmen der Untersuchung generiert wurde, sondern trifft auch auf Eigenproduktionen wie die Kleinen Bücher zu: Auch hier handelt es sich um situations- und prozessbezogene Momentaufnahmen der Lebenswelt (vgl. Holzwarth/Niesyto 2008, 4). In den folgenden Abschnitten sollen Überlegungen zur Methodologie sowie spezifische Aspekte der einzelnen Methoden vorgestellt werden.

#### **4.1.1 Partizipation und Kontingenz**

Ein grundlegender Gedanke ist, dass sämtliches Material in Relationen und Prozesse eingebunden ist. Der relationale Aspekt stellt in den Vordergrund, dass sich Erhebungssituationen nur eingeschränkt strukturieren oder gar kontrollieren lassen und dass sich die Rollen der Beteiligten gegenseitig definieren. In Bezug auf Kinder als Teilnehmende ist zu ergänzen, dass es sich hier neben einem Austausch von Informationen, auch wesentlich um ein „sympathetic co-experiencing“ handelt (vgl. Maguire 2004, 7). Eine Möglichkeit dieses gegenseitige Aufeinander-Bezugnehmen zu berücksichtigen, ist es, Partizipationsmöglichkeiten von Anfang an einzuplanen. Dieser Ansatz entspricht auch der “Convention on the Rights of the Child” (CRC), die im Jahr 1989 von den Vereinten Nationen ratifiziert wurde. Für die

Forschungsethik bedeutet das, Kinder nicht als Untersuchungsobjekt, sondern als kompetente Auskunftspersonen ihrer sozialen Welten miteinzubeziehen (vgl. ebd., 4). Ein solche Teilhabe ist nicht nur gerecht – schließlich wird das Leben der Kinder zum Gegenstand von Forschung - sondern sichert auch eine Angemessenheit der Intervention und befördert die gesamte kindliche Entwicklung, insbesondere ihre *agency* (vgl. Karlsson 2001, 23; Moore 2010, 325). In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass eine gezielte In- beziehungsweise Exklusion von TeilnehmerInnen nach bestimmten Kriterien nur schwer zu argumentieren ist (vgl. Maguire 2004, 6).

Obwohl die Forderung nach Partizipation seit geraumer Zeit besteht, ist zu kritisieren, dass dabei immer noch eine essentialistische Vorstellung ("one size fits all") von Kindheit zum Tragen kommt (vgl. Maguire 2004, 10). Mit solchen Vorstellungen hängt auch zusammen, wann das Einverständnis der Eltern einzuholen ist und inwiefern dadurch die Interessen der Kinder gewahrt werden. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass die gängige Vorgangsweise einen gewissen Bias enthält: Die vermeindliche Autorität wissenschaftlicher Untersuchungen kommt nicht zuletzt in Formularen und Einverständniserklärungen zum Ausdruck und ist geeignet, Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund und/oder Migrationserfahrung auszuschließen. Angesichts dieser Unklarheiten stellt Maguire fest, dass das informierte Einverständnis der Kinder selbst das ausschlaggebende Kriterium sein muss (vgl. ebd., 12f; Schratz/Walker 1995, 86f).

Analog zur Partizipation und Nicht-Kontrolle von Situationen gibt es die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung von Kontingenz und Nicht-Repräsentationalisierbarkeit im Rahmen (sozial-)wissenschaftlicher Methoden. Dabei ist es das Ziel, für bestimmte Anwendungsfälle Methoden zu etablieren, die ihre Gegenstände nicht gezwungenermaßen versprachlichen, objektivieren oder generalisieren. Neben einer Kritik an Repräsentationalismen, Dichtotomien und Anthropozentrismen (vgl. Law 2004, 137ff), sollte hervorgehoben werden, dass wissenschaftliche Betätigung immer in einem sozialen und emotionalen Kontext stattfindet („*method goes with ways of being*“ – ebd., 10; vgl. Schratz/Walker 1995, 40). Das gilt in weiterer Folge auch für Objektivitätsbegriffe, die vom sozialen Einfluss ihrer Gruppe abhängig sind und die von wissenschaftlichen Abstraktionsleistungen

gestützt werden (vgl. Schratz/Walker 1995, 126f).

Aus diesen Gründen ist es angebracht, wissenschaftliche Untersuchungen als einen Eingriff in das Feld zu begreifen, der nicht neutral sein kann und so transparent und umfassend wie möglich für die Allgemeinheit nutzbar zu machen ist (vgl. Law 2004, 7; Schratz/Walker 1995, 172). Es kann jedoch nicht das Ziel sein, Objektivität und Repräsentation prinzipiell in Frage zu stellen. Gegenstand dieser Methodenkritik ist es, Alternativen stärker zu berücksichtigen und ein einfacheres Wechseln zwischen Subjektivität und Objektivität zu ermöglichen (vgl. Schratz/Walker 1995, 92). Im Zusammentreffen mit dem Forschungsfeld bedeutet das auch, dass der ForscherIn keine privilegierte, objektive Einsicht in den Untersuchungsgegenstand zukommt und dass er/sie dazu angehalten ist, die eigene Subjektivität, die im Untersuchungsdesign zumindest implizit zum Ausdruck kommt, greifbar zu machen (vgl. Law 2004, 9; Schratz/Walker 1995, 120). Besonders in Bezug auf Kinder als Teilnehmende ist eine solche Transparenz und Reflexivität angebracht, weil dadurch neue Perspektiven auf das Selbst und das Andere möglich werden. (vgl. Kay et.al. 2003, 15; Lutrell 2010, 234).

#### 4.1.2 Leitgedanke und Methodentriangulation

Ausgehend von diesen Überlegungen gilt als Leitgedanke, dass Kinder als mündige Akteure einzubinden sind und dass jede Objektivierungsleistung mit Bedacht durchgeführt werden sollte. Für die Analyse des Materials bedeutet das, dass es bei den SchülerInnen der M2, besonders in ihrer Rolle als AutorInnen der Kleinen Bücher, angebracht ist, sich auf intendierte Aussagen und Betonungen zu konzentrieren. Das heißt, dass vor allem festgehalten werden soll, was die AutorInnen ausdrücken wollen und erst in weiterer Folge, was sich an impliziten Aussagen aufspüren lässt. Daraus folgt, dass manche Analyseebenen nicht interpretiert werden (wie zum Beispiel graphologische oder paraverbale Phänomene) und dass möglichst keine psychologisierenden Erklärungsmuster zum Einsatz kommen.

Mit diesem Fokus auf die Betonungen hängt auch zusammen, wie das Material für die genauere Analyse ausgesucht wird und in welcher Form die Partizipation der

TeilnehmerInnen vorgesehen ist. Im Vordergrund steht, die Praxis des Kleinen Bücher-Schreibens aus der Sicht der AutorInnen zu beschreiben, daher wurde auf Hypothesen und eine gezielte Auswahl von Material verzichtet. Stattdessen wurden diese Aufgaben, mehr oder weniger vollständig, an die jungen AutorInnen übertragen und damit gleichzeitig ihre *agency* gestärkt sowie die Expertenposition des Forschers relativiert (vgl. O'Neill & Hubbard 2010, 48). An dieser Stelle überschneiden sich Methodologie und die pädagogische Situation in der M2: Hier ist der Lehrer kein unantastbarer Experte, sondern ein Teil des Curriculums, so wie auch der Forscher ein Teil der Untersuchung ist. Hinzu kommt die prinzipielle Idee, dass sowohl das Lernen als auch das Erzeugen von Wissen nicht-generalisierbar und nicht-linear vonstatten geht. Das bedeutet jedoch nicht, dass unstrukturiert oder unsystematisch vorgegangen wird.

Nach dem Grad der Strukturiertheit kommt es zu folgendem Ablauf von Methoden und Arbeitsschritten: beginnend mit gemeinsamen Aktivitäten und teilnehmender Beobachtung, über Gruppendiskussionen und Interviews, hin zur Transkription und Interpretation der Gespräche, sowie zur Durchführung einer multimodalen Inhaltsanalyse. Als stärker strukturierende Elemente in diesem Ablauf sind Formen von Grammatik (visuell und sprachlich) und gesprächsanalytische Elemente (Diskursorganisation und Fokussierungsmetaphern) zu nennen. Dabei konnte ein Indikator gefunden werden, der auch in Bezug auf die Theorie einige Rückschlüsse erlaubt: den Abstraktionsgrad von visuellen und sprachlichen Konzepten, die sich in den Medienprodukten und Aussagen der AutorInnen finden (siehe Abschnitt 4.2.3). Der Indikator soll eine Beschreibung möglich machen, wie sich die Praxis des Kleinen Bücher-Schreibens und –Lesens auf den Spracherwerb und andere „höhere mentale Funktionen“ wie soziale Rollen und Identitäten auswirkt. Darüberhinaus können, anhand der gesammelten Erzählungen, Beobachtungen und Kontextinformationen, die kulturellen „Welten“, Narrative und Artefakte, die für die Mediation solcher „höherer Funktionen“ verantwortlich sind, erschlossen werden (vgl. Holland/Lachicotte 2007, 113f). Auf dieser Grundlage können Theorie und Material miteinander verschränkt und der Wirkungsbereich der Kleinen Bücher beschrieben werden.

#### 4.1.3 Ablauf der Forschungsaktion

Im Lauf der Untersuchung hat sich gezeigt, dass den Partizipationsmöglichkeiten, den spontanen Ideen und Aktionen eine zentrale Rolle zukommt, sodass der gesamte Vorgang treffender als „Forschungsaktion“ bezeichnet werden könnte. Diese hat sich folgendermaßen entwickelt: Das Kennenlernen mit den SchülerInnen der M2 hat im Rahmen des wöchentlichen „Freitagskochen“ stattgefunden. Anschließend wurden zwei Fokusgruppen, mit Anfängern und Fortgeschrittenen, durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gruppen war nicht gesteuert und die TeilnehmerInnen meldeten sich in ausreichender Zahl, wobei der Klassenlehrer vereinzelt ausgesucht und auf besonders profilierte AutorInnen hingewiesen hat. In den Fokusgruppen wurden schließlich jene Bücher ausgesucht und besprochen, die in Summe das Korpus für die multimodale Inhaltsanalyse darstellen. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde noch ein thematischer Impuls gegeben, den zwei Autorinnen spontan in ein „Buch über die Kleinen Bücher“ verwandelten. Der gesamte Ablauf erstreckte sich über einen Großteil des Sommersemesters 2011. Im Zuge dessen wurde die Klasse mehrmals besucht und Gespräche mit den KlassenlehrerInnen, Christian Schreger und Gülçin Kılıç, sowie KollegInnen und Eltern geführt.

Das Korpus besteht aus insgesamt 15 Büchern, davon sind 4 Bücher mehrsprachig. Hinzu kommt das extra angefertigte „Buch über die Kleinen Bücher“. Die Titel lauten wie folgt:

Nr.	AutorIn	Titel	Sprachen	Jahr
59	Gia-Uy Phan	Bilderbuch 2	Deutsch	2008
139	Gia-Uy Phan	Das Haifischbuch	Deutsch	2009
171	Gia-Uy Phan	Die Fahrt mit dem Boot	Deutsch	2009
190	Gurjit Sidhu	Das Schiffbuch	Deutsch	2009
246	Gurjit Sidhu	Das Wienbuch 2	Deutsch	2009
281	Manjinder Sidhu	Autorenrennen 2010	Deutsch	2010
286	Iqra Ashfaq Ahmad, Ravdip Guron	Das neue Haus	Punjabi, Urdu, Dt.	2010

297	V. A.	Die Models aus London (Schöne Kleider 2)	Deutsch	2010
317	Lara Demirer	Fastenbrechen (Şekerbayramı)	Türkisch, Deutsch	2010
340	Afra Graf, Nori Wiesmüller	Die neugierige Prinzessin	Deutsch	2011
341	V. A.	Die böse Kamera	Deutsch	2011
345	Bahar Nafisi	Der kleine Hase im Wald	Farsi, Dt.	2011
346	Lisa Sodin, Lola Novak	Das kleine Schwein will was erleben	Deutsch	2011
348	Aydin Aliyev	Cosmo & Wanda	Aserbaid., Deutsch	2011
358	Anouk Hohensinner	Ein Mädchen geht essen 2	Deutsch	2011
365	Nori Wiesmüller, Lara Demirer	Das Buch über Kleine Bücher	Deutsch	2011

In Bezug auf eine Anonymisierung der TeilnehmerInnen - besonders in Zusammenarbeit mit SchülerInnen - muss darauf hingewiesen werden, dass in der Freinet-Klasse M2 eine eigene Auffassung vertreten wird: Im Lauf zahlreicher Klassenprojekte ist klar geworden, dass die AutorInnen, zum Beispiel im Rahmen des digitalen und öffentlichen Klassentagebuchs, mit ihrem vollen Namen genannt werden möchten. Der Klassenlehrer Christian Schreger sieht in der Namensnennung eine Form, den Akteuren und ihren Stimmen den ihnen gebührenden Platz einzuräumen (vgl. Schreger 2011b). Aus diesem Grund wurde das erhobene Material nicht anonymisiert.

Eine genauere Darstellung und Interpretation des Materials findet sich in den Kapiteln Ankerbeispiele (ab Seite 56) und Interpretation (ab Seite 100). Darüber hinaus befinden sich die Transkripte der Fokusgruppen sowie Scans des gesamten Bücher-Korpus im Anhang (ab Seite XXIX). In den folgenden zwei Abschnitten werden Methoden vorgestellt, die für einen stärker strukturierten Zugang zum Material zum Einsatz kommen.

## 4.2 Systemisch-Funktionale Linguistik

Als erstes strukturierendes Element kommt eine Form der multimodalen Inhaltsanalyse zum Einsatz, die der Systemisch-Funktionalen Linguistik (SFL) beziehungsweise Systemisch-Funktionalen Grammatik (SFG) zuzurechnen ist. Die SFL kann beschrieben werden, als ein in der Sprachwissenschaft beheimateter theoretischer Rahmen, der Werkzeuge zur Analyse unterschiedlicher Zeichensysteme in unterschiedlichen Modalitäten bereitstellt. Ein solches Werkzeug, das eher als interdisziplinär, denn als linguistisch zu bezeichnen ist, ist die "Visuelle Grammatik" nach Kress/van Leeuwen 2006 (vgl. ebd., 19f).

Als charakteristische Merkmale der SFL gelten die folgenden Prinzipien (vgl. Christie/Unsworth 2000, 2): Erstens, Zeichensysteme erfüllen drei Metafunktionen, die in einer verkürzten Form als Repräsentation, Interaktion und Kohärenz bezeichnet werden können. Zweitens, Zeichensysteme werden konzipiert als eine Menge von potentiellen Bedeutungen (diese Menge wird, namensgebend, als System bezeichnet). Eine Auswahl daraus trägt immer auch die nicht gewählten Möglichkeiten in sich. Drittens, als Analyseeinheit eignen sich am ehesten Texte im Sinn einer „meaningful passage of language“ (ebd.).

Im Vergleich zu Theorien, die das Sprachsystem an sich in den Vordergrund stellen, kommt in funktionalen Ansätzen wie der SFL dem Begriff der Bedeutung die tragende Rolle zu. Es handelt sich dabei um eine sozial geteilte Bedeutung, die nicht unabhängig zu sehen ist von der Funktion, die sie in der Gemeinschaft erfüllt. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Bedeutung nicht nur semantisch, sondern besonders auch als Strukturierung von Aussagen, als Grammatik, transportiert wird. Der Grammatik kommt niemals eine rein formale Rolle zu, sondern immer auch ein eigenständiger, semantisch-ideologischer Gehalt (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, 47). Halliday definiert sie als Wissen und Praxis einer Gruppe:

*„Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience. [...] It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on*

around them and inside them“ (Halliday 1985, 101; zit. nach Kress/van Leeuwen 2006, 2).

#### 4.2.1 Visuelle Grammatik

Kress/van Leeuwen beschreiben semiotische Mechanismen als universell, ihre Anwendung jedoch als historisch bedingt und kulturspezifisch. Es ist einerseits von einer Einheit der „western visual communication“, andererseits von regionaler und sozialer Variation auszugehen. Die Visuelle Grammatik beschränkt sich daher auf „contemporary design in western cultures“ und orientiert sich an konkreten Gruppen und Praktiken (Grafikdesigner, Film- und TV-Produzenten) (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, 3f). Mit dem Fokus auf Grammatik und dem Anspruch zu erklären, wie die einzelnen Elemente in Beziehung zueinander stehen und dadurch eine Gesamtaussage erzeugen, unterscheidet sich die Visuelle Grammatik auch von einigen anderen Ansätzen der Bildanalyse, die stärker ikonografisch orientiert sind (vgl. ebd., 1).

Die pansemiotischen Metafunktionen nach Halliday stellen das Grundgerüst der visuellen Grammatik dar. In ihrer Ausprägung für das Bildliche können sie wie folgt beschrieben werden:

- *Ideationale Funktion*: Die Repräsentation der Welt, bestehend aus Objekten und deren Verhältnis zu anderen Objekten und Prozessen. Diese Ebene wird beschrieben anhand von Teilnehmern, Prozessen, narrativen sowie konzeptionellen Mustern.
- *Interpersonale Funktion*: Die Beziehung zwischen Text und Rezipient, sowie die Interaktion anhand von Texten. Analog zum „Sprechakt“ kann die Interaktion auf dieser Ebene auch als „Bildakt“ bezeichnet werden. Sie wird beschrieben anhand der Kategorien Distanz, horizontaler und vertikaler Winkel, Blick, Perspektive, sowie Modalität.
- *Textuale Funktion*: Die interne Kohärenz eines Texts sowie die Kohärenz mit seinem Kontext. Auf der textuellen Ebene werden die Ebenen der

Repräsentation und Interaktion zueinander in Beziehung gesetzt. Sie wird auch als Komposition bezeichnet und ist vorrangig dafür verantwortlich, unterschiedliche Modalitäten eines Textes wie zum Beispiel Bild und Bildunterschrift zu koordinieren. Die textuelle Ebene wird anhand der Kategorien Informationsgehalt (analog zur sprachlichen Thema/Rhema-Struktur) und Framing ("Rahmung") beschrieben.

Die Unterkategorien der Metafunktionen sind nicht trennscharf, somit können unterschiedliche Muster wie zum Beispiel narrative und konzeptuelle Muster miteinander verbunden werden. (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, 95)

#### 4.2.2 Analyseeinheiten in Bild und Text

Es ist eine klassische Zielsetzung der SFL, Theorie und Praxis sowie Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen in eine kohärente Form zu bringen. Dem entspricht auch die Vorstellung eines systematischen Zusammenhangs, der sich von der Ebene der Kultur und des praktischen Lebens, bis hin zur Ebene des Morphems erstreckt (vgl. Christie/Unsworth 2000, 16). In Bezug auf mögliche Analyseeinheiten, gibt es von Seiten der SFL daher keine Einschränkungen. Dabei handelt es sich laut Barton auch um eine prinzipielle Anforderung für Untersuchungen zu Sprach- und Schriffterwerb, weil hier typischerweise mit einem vielfältigen, multimodalen Material zu rechnen ist (vgl. Barton 2009, 54).

Trotzdem ist es notwendig, die Inhaltsanalyse systematisch einzuschränken: Entsprechend dem Vorsatz, sich an den Betonungen der AutorInnen zu orientieren, werden relativ vordergründige Elemente wie Prozesse und Teilnehmer genauer interpretiert. Periphere Elemente und Details sind von dieser Einschränkung nicht zwangsläufig betroffen, solange sie in funktionalen Zusammenhängen zu übergeordneten Aussagen stehen. In der Terminologie der SFL bedeutet das, dass für die konkrete Analyse anhand von Kress/van Leeuwen 2006 und Halliday 1985 folgende Elemente untersucht werden:

- Prozesse, Teilnehmer und Umstände in Bild und Text
- Bildkomposition und sprachliche Thema/Rhema Struktur

- Nur sprachlich: interne und externe logisch-semantische Verbindungen
- Nur grafisch: Perspektive, Modalität, Entfernung, horizontale und vertikale Achse, Blick

#### 4.2.3 Weitere Indikatoren

Die Methode der Visuellen Grammatik geht von prinzipiell einheitlichen visuellen Konventionen ganzer Kulturräume aus, wobei gleichzeitig Variationen für verschiedene Kontexte angenommen werden. Medienprodukte von Kindern können als eine solche Variation beschrieben werden, weil sich die Entwicklung ihrer Ausdrucksmittel an denselben, einheitlichen Konventionen orientiert (vgl. Jorgenson/Sullivan 2010, 13). In Anlehnung an Vygotsky kann diese Entwicklung auch als kulturelle Mediation bezeichnet werden (siehe Abschnitt 3.2.2) und als Indikator für diesen Prozess können die Kleinen Bücher hinsichtlich ihrer Abstraktheit und Konventionalisiertheit interpretiert werden. Die Visuelle Grammatik kann darüber jedoch, besonders in einem entwicklungspsychologischen Kontext, nur indirekt Auskunft geben, daher wurde „Abstraktion“ zusätzlich folgendermaßen operationalisiert:

1.) Auf der sprachlichen Ebene spielt die Unabhängigkeit von Kontexten eine zentrale Rolle. Kontextunabhängigkeit wurde bereits an anderer Stelle als Indikator für Vygotskys Konzept der kognitiven und sprachlichen Entwicklung herangezogen (vgl. Cloran 2000, 170). Damit in Verbindung steht eine Generalisierung von sprachlichen Konzepten, das heißt, eine Koordination von Merkmalen und begrifflichen Ebenen (vgl. Langford, 212ff). Ein weiterer Indikator, der für die Kontextunabhängigkeit herangezogen wird, ist der „rote Faden“, die inhaltliche Kohärenz von Geschichten, die auch mit dem Einsatz von Kohäsionsmitteln wie zum Beispiel Konjunktionen zusammenhängt.

2.) Auf der visuellen Ebene steht die räumliche Konsistenz im Mittelpunkt. Anhand des Materials ist festzustellen, dass sich die AutorInnen in einem Übergang von „diagrammatischen“ hin zu „kohärenten“ Darstellungen befinden. Dabei handelt es sich einerseits um eine alterstypische Entwicklung (vgl. Kazmierczak 2001, 92), andererseits um eine kulturelle Prägung, wonach die „kohärente“ Zentralperspektive

als naturalistische Form gilt (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, 129ff). Als weitere kulturelle Einflüsse können Symbolismen, Stilmittel und Genre-Konventionen genannt werden. Genres und Textsorten spielen eine wichtige Rolle für das Erlernen bestimmter Ausdrucksmittel (vgl. Kazmierczak 2001, 93) und dementsprechend finden sich im Korpus auch Stilmittel aus Comics und Computerspielen.

### **4.3 Fokusgruppen**

Als zweites strukturierteres Element der Untersuchung ist die Verschriftlichung und Analyse der Fokusgruppen zu nennen. Bei der Fokusgruppe handelt es sich um eine moderierte Gruppendiskussion, die einem Leitfaden folgt. Gleichzeitig soll es den TeilnehmerInnen möglich sein, ihre Meinungen ausführlich darzustellen, und es soll eine möglichst freie Diskussion stattfinden. Die Fokusgruppe kann daher auch als eine Form des teilstandardisierten Interviews bezeichnet werden (vgl. Flick 2010, 222ff).

Auf einer theoretischen Ebene ist festzustellen, dass Gruppendiskussionen im Allgemeinen dazu geeignet sind, über die Rekonstruktion der Alltagshermeneutik einer Gruppe (auch: „common sense“) einen Zugang zur Handlungspraxis und ihren impliziten Regeln herzustellen (vgl. Bohnsack et al. 2006, 7ff). In Anlehnung an Mannheim kann die Alltagshermeneutik auch als deskriptives, „kommunikatives Wissen“ bezeichnet werden, das sich vom teilweise inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure, dem „konjunktiven Wissen“, unterscheidet (vgl. Mannheim 1980, zit. nach ebd., 11). Bohnsack bezeichnet die Übersetzung zwischen diesen beiden Formen von Wissen als „doppelte Hermeneutik“ und als elementaren Bestandteil einer „rekonstruktiven Sozialforschung“ (vgl. ebd, 7ff). Dabei ist anzumerken, dass hier der reinen „common sense“ Deskription - gegenüber einer Rekonstruktion - ein geringerer Wert beigemessen wird. Gleichzeitig ist eine solche Rekonstruktion ausschließlich sprachlich verfasst, dabei wäre es im Sinn der zuvor angesprochenen Methodenkritik naheliegend, implizites Wissen nicht nur sprachlich zu fassen, sondern den Rahmen für körperlich-affektive Formen der Auseinandersetzung zu öffnen.

Das Programm der Bohnsack'schen rekonstruktiven Sozialforschung scheint somit im Wesentlichen ein idealistisches zu sein. Im Kontext einer historisch-materialistisch fundierten Arbeit bedeutet das, dass nicht alle Praktiken und Konzepte eingepasst werden können und dass teilweise selektiv vorgegangen wird. Der ausgeprägte Fokus auf das implizite Wissen wird in dieser Form nicht übernommen, weil dadurch nahegelegt würde, dass substantielle „Wahrheiten“ nur unter der Oberfläche zu finden seien. Darüber hinaus steht dieser Ansatz dem Vorhaben entgegen, sich an den Betonungen der AutorInnen zu orientieren und bis zu einem gewissen Grad bewusst deskriptiv vorzugehen. Ein weiterer Punkt, der nicht übernommen werden kann, ist der Anspruch eines „kontrollierten Fremdverstehens durch demonstrative Fremdheitshaltung“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, 29). Eine solche neutrale Beobachterposition, die mit einer Trennung von Subjekt und Objekt vergleichbar ist, steht in einem Widerspruch zur Ausrichtung der vorliegenden Arbeit (siehe Abschnitt 4.1.1).

Es gibt jedoch ein wesentliches Element, das die Gruppendiskussion beziehungsweise die Fokusgruppe zum Mittel der Wahl macht, nämlich das Prinzip der Offenheit für die Relevanzsetzungen und Orientierungen der TeilnehmerInnen (vgl. Flick 2010, 222ff). Dem entspricht auch die Grundhaltung, den SchülerInnen als ExpertInnen ihrer sozialen Welt gegenüberzutreten (vgl. Maguire 2004, 4). Für die Durchführung der Fokusgruppen waren daher eine Handvoll Leitfragen vorgesehen, gleichzeitig wurden aber auch abschweifende Gedankengänge weiterentwickelt. Darüber hinaus sind Spielsequenzen zugelassen worden, die besonders in dieser Altersgruppe für die Selbstläufigkeit der Gespräche wichtig sind (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, 28). Schließlich wurde keine „demonstrative Fremdheitshaltung“ praktiziert, sondern gelegentlich auch mitdiskutiert.

#### 4.3.1 Aufbereitung der Transkripte

Ziel der Aufbereitung ist es, Sequenzen mit einer hohen inhaltlichen und interaktionalen Dichte herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden die folgenden Konzepte als Indikatoren herangezogen: Modi der Diskursorganisation

(Bohnsack/Przyborski 2006), Fokussierungsmetaphern und Spielsequenzen (Nentwig-Gesemann 2006), sowie Aspekte von Rollenstruktur (Eggins 2000).

Für den ersten Arbeitsschritt, der Transkription, stellt sich die grundsätzliche Frage, wie die Beziehung von Phonologie und Orthografie gestaltet wird, um die zu erwartenden relevanten Phänomene festhalten zu können. Das heißt, wie viele Elemente wie detailliert verschriftlicht und in welchem Ausmaß sie normalisiert werden (vgl. Eggins 2000, 158). Für die Transkription der Fokusgruppen wird, angesichts des Vorhabens, die intendierten Aussagen der AutorInnen festzuhalten, vorgegangen wie folgt: Prosodische und paralinguistische Phänomene werden nur sporadisch festgehalten und sind beschränkt auf ansteigende Satzmelodien, auffällige Lautstärke und Lachen (wobei jeweils keine Abstufungen vorgenommen werden). Demgegenüber werden Informationen, die auf die Interaktion und gegenseitige Bezugnahme der AutorInnen schließen lassen, genau festgehalten. Dazu gehört es, überlappende Redebeiträge und Pausen, sowie als Nebenprodukt auch Satzabbrüche und Reformulierungen, darzustellen (für eine genaue Darstellung der Transkriptionskonventionen siehe Abschnitt 9.1.1).

In den darauf folgenden Arbeitsschritten wurden die Transkripte hinsichtlich verschiedener Indikatoren untersucht:

- *Selbstläufigkeit*: führt zu Fokussierungsmetaphern und Spielsequenzen. Selbstläufigkeit zeichnet sich aus durch einen gemeinsamen Rhythmus, eine interaktive Dichte, die bis hin zu Spielsequenzen geht. Diese können auch als Vorläufer für neue Rituale und Gemeinschaftsbildung beschrieben werden. Damit einher geht eine metaphorische Dichte, eine besondere Detailliertheit der Darstellungen, die als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden (vgl. Bohnsack/Przyborski 2006, 234; Nentwig-Gesemann 2006, 28).
- *Rollenstruktur*: beschreibt, wie über die Alltagssprache soziale Rollen gemeinsam hergestellt werden. Es lässt sich eine starke Ähnlichkeit der Rollen feststellen („friend to friend“), die gleichzeitig eine freiere Struktur der Rollen ermöglicht. Diese Struktur wird anhand von affektiv aufgeladenen

Ausdrücken, Slang, Humor, sowie schnellen Wechseln in Thema und Umfang der Redebeiträge realisiert (vgl. Eggins 2000, 142).

- *Diskursorganisation*: beschreibt, wie die Akteure ein Thema gemeinsam entwickeln. Dabei wird zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi unterschieden: Erstere sind „rahmenkongruent“ und lassen auf gemeinsame Erfahrungsräume schließen, gleich, ob ein Thema antithetisch oder parallel entwickelt wird. Demgegenüber ist Rahmeninkongruenz immer ein Zeichen für epistemische Differenzen, die entweder offen oder verdeckt ausgetragen werden können (vgl. Bohnsack/Przyborski 2006, 238).

## 5. Ankerbeispiele

### 5.1 Multimodale Inhaltsanalyse

#### 5.1.1 Nori Wiesmüller & Lara Demirer: Das Buch über kleine Bücher

Schulstufe der Autorinnen: 3. Schulstufe

Das Buch ist Teil des Korpus und Ankerbeispiel, weil: Im Rahmen der Forschungsaktion und erst nach den Fokusgruppen entstanden. Daher ist es das einzige Buch, das nicht im Rahmen der Fokusgruppen von den AutorInnen ausgesucht und vorgelesen wurde.

Besonderheiten des Buches: Es ist in Folge eines inhaltlichen Impulses („*Stellt euch vor, ihr wollt jemandem erklären, was die Kleinen Bücher sind, der noch nie etwas davon gehört hat*“) entstanden. Das Buch war die erste Gemeinschaftsarbeit der beiden Autorinnen und ist innerhalb kürzester Zeit konzipiert, gezeichnet und getextet worden.

#### Cover



## Text

Auf den Deckblättern steht die Benennungsfunktion von Buchtiteln und den Namen der AutorInnen im Vordergrund und es finden sich nur sehr selten grammatikalisch vollständige Sätze. Daher wird das Deckblatt hier nur auf der visuellen Ebene interpretiert (das gilt auch für die folgenden Ankerbeispiele). Der sprachliche Text wird somit als ein weiterer Teilnehmer in einer visuellen Komposition beschrieben.

## Bild

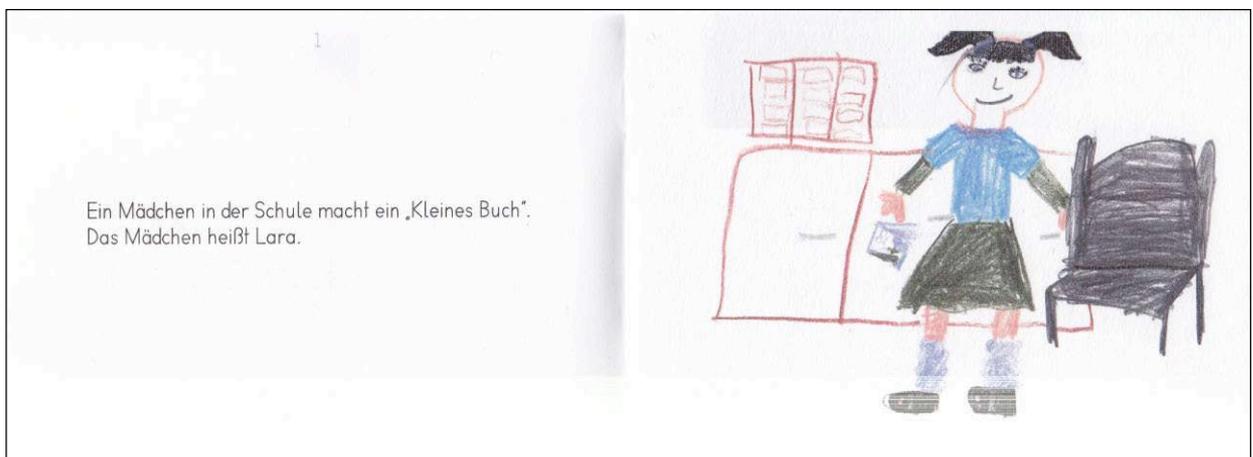
### Ideational:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteur: Hand / Ziel: Buch)
- Konzeptionelles Muster: Klassifizierender Prozess: Versteckte Taxonomie (Superordinate: Titel / Subordinates: Buch)

Textual: Die Hand kommt von rechts ins Bild und steht damit im Gegensatz zur Leserichtung, die von den sprachlichen Teilnehmern vorgegeben ist (Thema-Rhema vs. Rhema-Thema ).

Anmerkung: Das Motiv kann interpretiert werden als Abbildung der Rezeptionssituation, in der der Leser das Buch in Händen hält (für eine ähnliche Verdoppelung siehe Seite 5 des Buches).

## Seite 1



## **Text**

Ideational:

A1:

TeilnehmerIn: Akteur	Umstand: lokal	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
Ein Mädchen	in der Schule	macht	ein kleines Buch.

A2:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Value
Das Mädchen	heißt	Lara.

Interpersonal:

- Subjekte: Ein Mädchen, Das Mädchen
- Modalität: hoch

Textual: Themen: Ein Mädchen, Das Mädchen

## **Bild**

Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Lara / Attribut: Buch) – das Buch in der Hand zu halten entspricht einer Zeigegeste (Deixis); ohne Zeigegeste wäre das Motiv nicht eindeutig als symbolisch attributives Muster zu beschreiben.

Anmerkung: In der M2 befindet sich ein eindrucksvoller Schrank, der nicht zuletzt aufgrund seiner räumlichen Dimensionen eine wichtige Rolle einnimmt. In diesem Motiv wird er zum Erkennungsmerkmal für den Klassenraum der M2.

## Seite 2



### Text

#### Ideational:

A3:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
Nori	sitzt	zuhause

A4:

Konjunktion	Prozess: mental	TeilnehmerIn: Phänomen
und	liest	das „Kleine Buch“.

A5:

Umstand: lokal	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Träger	TeilnehmerIn: Attribut
In diesem Buch	geht	es	um eine böse Wolke und eine Herzblume.

A6:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess ..	TeilnehmerIn: Ziel	.. Prozess: materiell
Die böse Wolke	versucht	alles Gute	auszulöschen.

#### Interpersonal:

- Subjekte: Nori, es, Die böse Wolke

- Modalität: hoch

Ausnahme: „Die böse Wolke versucht ..“ entspricht der Modalität

Wahrscheinlichkeit in der Ausprägung „mittel“

Textual: Themen: Nori, In diesem Buch geht, Die böse Wolke

## **Bild**

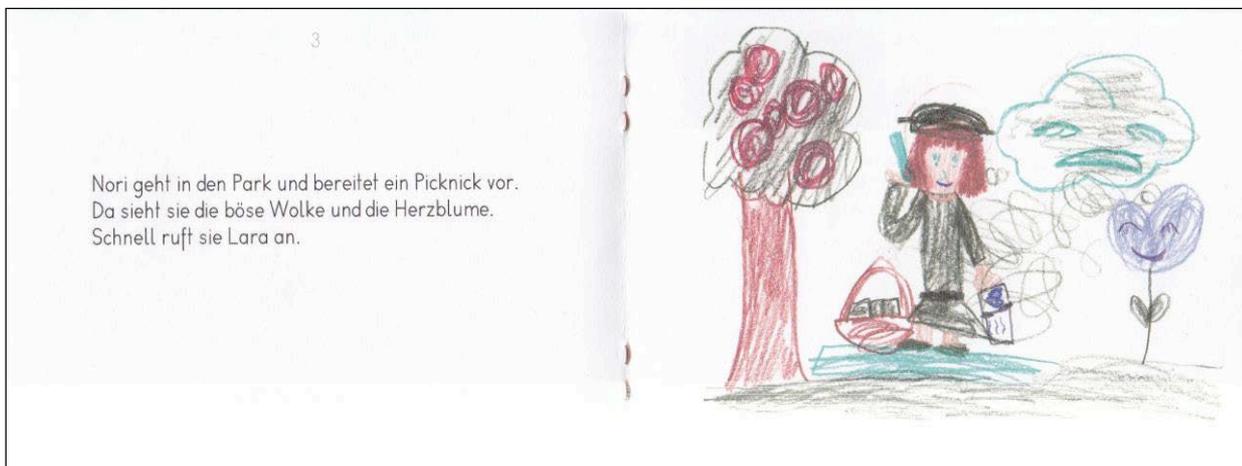
Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Nori / Attribut: Buch)

Textual: Es handelt sich bei diesem Motiv um das am ehesten horizontal aufgebaute Bild. Wie auch das Deckblatt beschreibt es einen Rhema-Thema Verlauf.

Anmerkung: Es gibt eine kanonische Form für Schränke - Noris Schrank sieht genauso aus wie der im Klassenraum.

## **Seite 3**



## **Text**

Ideational:

A7:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
Nori	geht	in den Park

A8:

Konjunktion	Prozess ..	TeilnehmerIn: Ziel	.. Prozess: materiell
und	bereitet	ein Picknick	vor.

A9:

Konjunktion	Prozess: mental	TeilnehmerIn: Senses	TeilnehmerIn: Phänomen
Da	sieht	sie	die böse Wolke und die Herzblume

A10:

Umstand: qualitativ	Prozess ..	TeilnehmerIn: Sprecher	TeilnehmerIn: Empfänger	.. Prozess: verbal
Schnell	ruft	sie	Lara	an.

Interpersonal:

- Subjekte: Nori, sie, sie
- Modalität: hoch

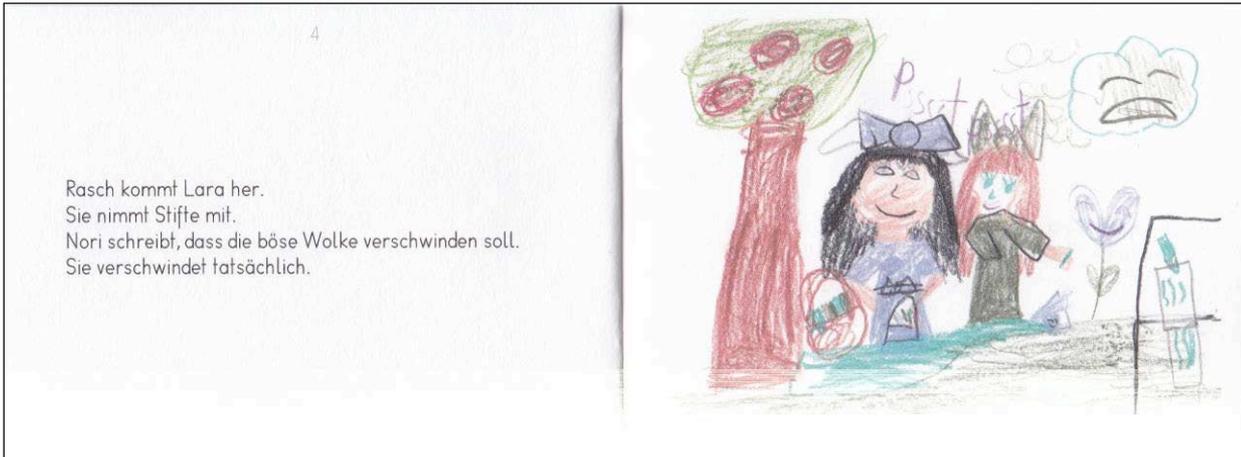
Textual: Themen: Nori, Da sieht, Schnell ruft

**Bild**

Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Nori / Attribut: Mobiltelefon) – das Telefon ist zumindest aufgrund der farblichen Intensität der Teilnehmer mit der größten Salienz.

**Seite 4**



**Text**

Ideational:

A11:

Umstand: qualitativ	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Akteur	TeilnehmerIn: Ziel
Rasch	kommt	Lara	her.

A12:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess ..	TeilnehmerIn: Ziel	.. Prozess: materiell
Sie	nimmt	Stifte	mit.

A13:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell
Nori	schreibt,

A13':

Konjunktion	TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell
dass	die böse Wolke	verschwinden soll.

A14:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	Umstand: qualitativ
Sie	verschwindet	tatsächlich.

### Interpersonal:

- Subjekte: Lara, Sie, Nori, Sie
- Modalität: hoch  
Ausnahme: „... die böse Wolke verschwinden soll.“ entspricht der Modalität  
Verpflichtung in der Ausprägung „mittel“

Textual: Themen: Rasch kommt, Sie, Nori, Sie

### **Bild**

#### Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Lara / Attribut: Tasche mit Stiften, Masche in den Haaren)
- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Nori / Attribut: Stift in der Hand, Masche in den Haaren)
- Narratives Muster: Verbaler Prozess (Phänomen: „Pssst Pssst“)

Für den vergrößerten Bildausschnitt:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteur: Stift / Ziel: Buch)

#### Anmerkung:

- Symbolisch attributive Muster definieren den Träger normalerweise über *ein* Attribut, das besonders im Vordergrund steht. Es ist nicht eindeutig zu entscheiden zwischen der Salienz der Maschen und der Zeigegeste auf die Stifte. Auf den ersten Blick stehen jedoch die Maschen im Vordergrund - sind sie ein Symbol dafür, dass Lara und Nori die böse Wolke besiegen?
- Der vergrößerte Bildausschnitt zeigt, wie ein Buch geschrieben wird. Der Ausschnitt lässt sich beschreiben als zeitgenössische semiotische Collage, wie sie zum Beispiel in Comics oder auf Webseiten zu finden sind.

## Seite 5



### Text

#### Ideational:

A15:

<b>TeilnehmerIn: Akteur</b>	<b>Prozess: materiell</b>
Feuerwerke	knallen,

A16:

<b>TeilnehmerIn: Akteur</b>	<b>Prozess: materiell</b>
Lara und Nori	klatschen ab

A17:

<b>Konjunktion</b>	<b>Prozess: materiell</b>	<b>TeilnehmerIn: Ziel</b>
und	feiern	die Macht der „Kleinen Bücher“

A18:

<b>TeilnehmerIn: Verbalisierung</b>
THE END

#### Interpersonal:

- Subjekte: Feuerwerke, Lara und Nori
- Modalität: hoch

Textual: Themen: Feuerwerke, Lara und Nori, und ( )

## **Bild**

Ideational:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: transaktional: bidirektional (Interactors: Lara, Nori)
- Narratives Muster: Verbaler Prozess (Phänomen: „Teh End“)

Anmerkung: Ein aufgeschlagenes Kleines Buch ist abgebildet. Es zeigt – wenn auch in einer stilisierten Form - die Seite, die man gerade liest. Wie auch auf dem Cover ist somit ein Teil der Rezeptionssituation abgebildet.

## **Bild und Text: Überblick**

### **Bild**

Ideational: Ein durchgehendes Thema auf der ideationalen Ebene sind das Buch und die Herzblume. Diese beiden Teilnehmer sind auf jeder Seite abgebildet. Bemerkenswert ist, wie auf dem Cover 1 sowie der Seite 5 die Rezeptionssituation abgebildet wird: Die Autorinnen zeigen ein aufgeschlagenes Buch, so wie es der Leser in diesem Moment vor sich hat.

Interpersonal:

- Modalität: Eine kindliche Form von Naturalismus - in Bezug auf die „dominant coding orientations“ könnte man die Modalität als sensorisch-abstrakt-naturalistisch beschreiben.
- Perspektive: Die meisten Motive enthalten in den Hintergrund gerückte Objekte, wodurch eine gewisse räumliche Tiefe entsteht. Dabei handelt es sich nicht um eine gänzlich naturalistische Zentralperspektive, es ist aber auch weit von der unkohärenten Perspektive „objektiver“ Bilder entfernt.
- Horizontaler Winkel: Die Teilnehmer werden in keinem Motiv als abgewandt dargestellt.

- Vertikaler Winkel: Auf Augenhöhe.
- Blick: Lässt sich überall als „demand“ beschreiben. Da es sich um Zeichnungen handelt, ist jedoch fraglich, ob dieser Aspekt einer Interpretation zugänglich ist.
- Distanz: Die Teilnehmer sind zur Hälfte jeweils in „personal“ und „social distance“ dargestellt.
- Ausnahme: Seite 5 stellt eine Ausnahme dar: Es besteht kein Blickkontakt mit den Teilnehmern. Sie befinden sich in „public distance“ und man könnte sie als leicht erhöht beschreiben.

Textual: Bis auf Seite 2 erwecken alle Motive den starken Eindruck einer zentralen Komposition. Dabei ist lediglich das formale Kriterium, dass die peripheren Elemente einer zentralen Komposition relativ gleichförmig und gleich groß sein sollten, meist nicht erfüllt. Es handelt sich also um eine Mischung aus zentraler und horizontaler Komposition.

### **Text**

- Zeit: Gegenwart
- Polarität: positiv
- Logisch-semantische Verbindungen: 0 intern, 4 extern – das Vorhandensein externer Verbindungen (Konjunktionen, die sich nicht auf die Textstruktur, sondern auf Ereignisse beziehen) entspricht einer Erzählung.
- Prozesse gesamt: 13x materiell, 2x relational, 2x mental, 1x verbal

### **Bild und Text: Wechselwirkung**

- Materielle Prozesse (Text) sind fast ausschließlich als konzeptionelle Muster (Bild) dargestellt. Ausnahme ist hierbei die Seite 5.
- Sämtliche Teilnehmer und lokale Umstände des Texts sind auch abgebildet. Ausnahmen sind die beiden abstrakten Konzepte „die Macht der kleinen Bücher“, sowie „das Gute“.

- Grafisch dargestellte verbale Prozesse („Pssst Pssst“, „Teh End“) finden eine Entsprechung im Text.
- Der vergrößerte Bildausschnitt bzw. die semiotische Collage auf Seite 4 entspricht ebenfalls einem Prozess im Text.
- Es besteht eine enge Verbindung zwischen Subjekten/Themen (Text) und zentralen Teilnehmern (Bild)

## **Zusammenfassung**

Der grundlegende Gedanke des Buches ist, dass Dinge sich gewissermaßen materialisieren, wenn man sie aufschreibt. Dabei geht es nicht nur um das Schreiben beziehungsweise Zeichnen an sich, sondern um die Kleinen Bücher als Form, die eine solche Realisierung ermöglicht. Die dramatische Geschichte von der bösen Wolke kann man einerseits als fantasievolle Übertreibung sehen, andererseits legt es den Schluss nahe, dass sich das Kleine Bücher-Schreiben auf die gefühlte Handlungsfähigkeit beziehungsweise –macht (*agency*) und das Selbstbewusstsein der Autorinnen auswirkt.

Von einem formalen Standpunkt aus sind die visuellen Stilmittel hervorzuheben, mit deren Hilfe die Autorinnen die prinzipielle Verdopplung umsetzen, die sich aus der Thematik „ein Kleines Buch über Kleine Bücher zu schreiben“ ergibt: Es wird das Buch selbst - so wie der Leser das Buch gerade in Händen hält – abgebildet und es kommt, ähnlich einem Comic, ein vergrößerter Bildausschnitt zum Einsatz, der einen Schreibprozess genauer darstellt.

Besonders ist auch der Einsatz abstrakter sprachlicher Konzepte wie „die Macht der kleinen Bücher“ und „das Gute“. Schließlich ist festzustellen, dass Bild und Text sehr genau übereinstimmen.

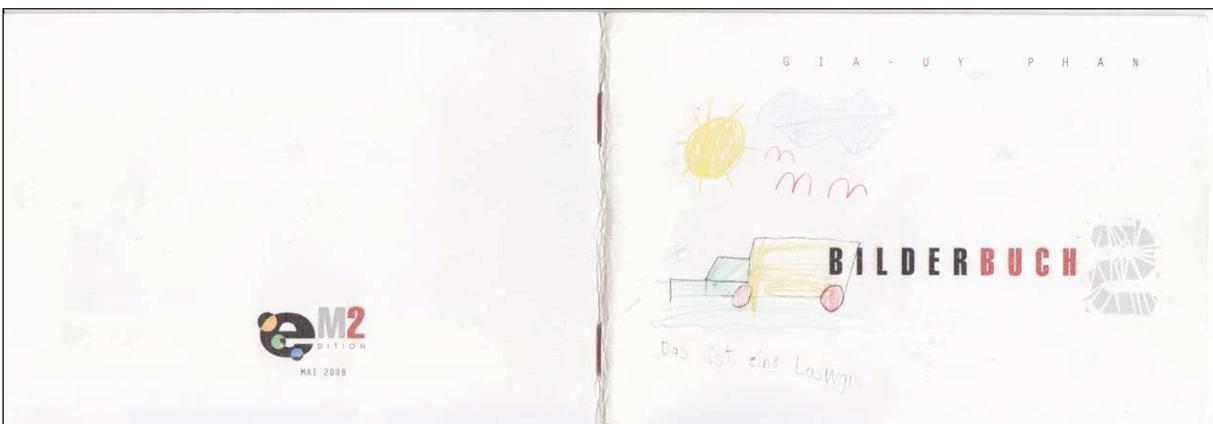
## 5.1.2 Gia-Uy Phan: Bilderbuch 2

Schulstufe des Autors: 1. Schulstufe

Das Buch ist Teil des Korpus und Ankerbeispiel, weil: Es ist im Rahmen der Gruppendiskussion ausgesucht und vorgelesen worden – jedoch nicht vom Autor selbst, der - zumindest scherzhaft - nicht damit einverstanden war. Es handelt sich beim „Bilderbuch 2“ um ein „Kultbuch“, das in der M2 einen hohen Bekanntheitsgrad hat. Aus der Gruppendiskussion geht hervor, dass es von seinen Mitschülern als große Leistung empfunden wird, in der ersten Schulstufe und trotz geringer Sprachkenntnisse ein solches Buch herzustellen.

Besonderheiten des Buches: Anschließend an das erste „Bilderbuch“ handelt es sich hierbei um das zweite Buch, das Gia-Uy verfasst hat. Mittlerweile gehört er mit über 30 Titeln zu einem der produktivsten AutorInnen. Hervorzuheben ist, dass der Text nur handschriftlich und nicht korrigiert abgedruckt wurde. Ungewöhnlich ist auch das Layout - nicht im sonst üblichen Doppelseiten-Format, sondern auf jeder Seite Text und Bild hochgestellt. Spannend ist, dass die einzelnen Zeichenblätter mit Datum versehen sind und es so möglich ist, den genauen Zeitraum der Entstehung festzustellen (Mitte März bis Ende April). Es handelt sich bei diesem Buch um ein dementsprechend aufwändiges Vorhaben.

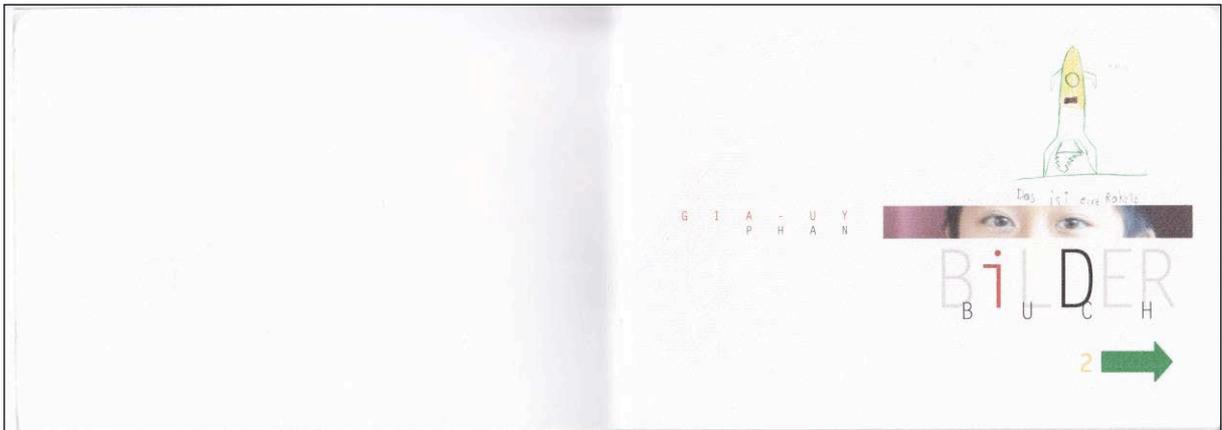
### Cover 1



Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Lastwagen, Attribute: seine Bestandteile)

**Cover 2**



Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Rakete, Attribute: ihre Bestandteile)
- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: unstrukturiert (Attribut: Augenpartie)

Interpersonal: Der Blick, der aus der Augenpartie hervorgeht, ist ein klarer „demand“.

Textual: Die Komposition ist auf beiden Deckblättern horizontal ausgerichtet und wird am Cover 2 noch durch einen Pfeil verstärkt.

Anmerkung:

- Auf den Deckblättern finden sich zu jeder Abbildung auch ein relationaler Prozess („Das ist ...“). Es handelt sich dabei jedoch um stark verkleinerte Abbildungen, sodass dem Text eher eine ornamentale Funktion zukommt.
- Die Augenpartie suggeriert, dass das Buch eine Möglichkeit darstellt, die Welt mit den Augen des Autors zu sehen.

**Seite 1**



**Text**

Ideational:

A1:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	ein Osterhase.

A2:

Umstand: lokal	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Träger	TeilnehmerIn: Attribut
Im Kino	ist	es	dunkel.

Interpersonal: Subjekte: Das, es

Textual: Themen: Das, Im Kino ist (markiertes Topik)

**Bild**

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Hase, Attribut: Korb mit Eiern)

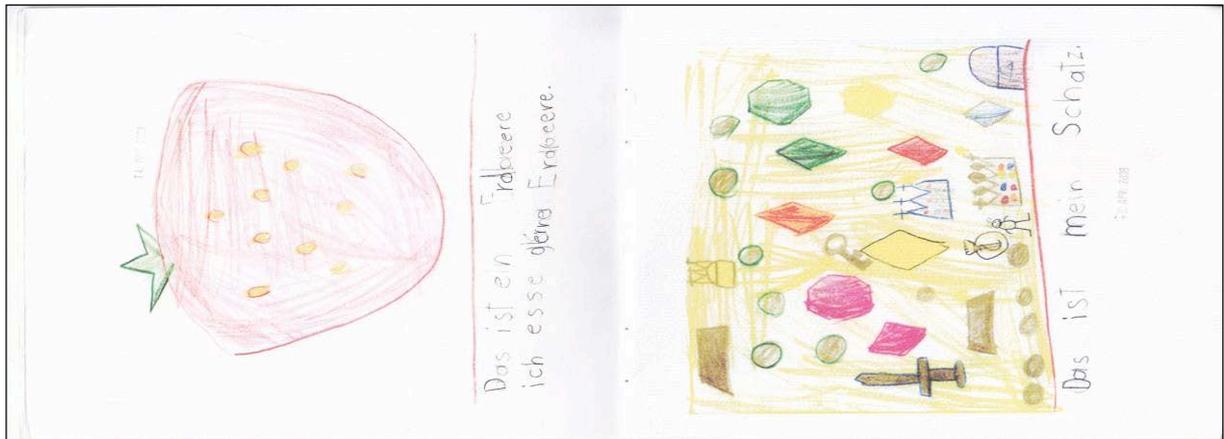
Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch suggestiv (Träger: Kinosaal, Attribut: Dunkelheit)

Interpersonal:

Abb.2: Perspektive: Aufgrund der räumlichen Tiefe handelt es sich um ein „subjektives“, an der Zentralperspektive orientiertes Bild.

**Seite 2**



**Text**

Ideational:

A3:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	ein Erdbeere

A3':

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	Umstand: qualitativ	TeilnehmerIn: Ziel
ich	esse	gerne	Erdbeere.

A4:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	mein Schatz.

Interpersonal: Subjekte: Das, ich, Das

Textual: Themen: Das, ich, Das

## **Bild**

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Erdbeere, Attribute: ihre Bestandteile)

Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Schatz, Attribute: seine Bestandteile)
- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Figur, Attribut: Schatz)

Interpersonal:

Abb.2: Perspektive: Es handelt sich um ein „objektives“ Bild, das alle Bestandteile des Schatzes zeigt und keine Zentralperspektive einnimmt.

## **Seite 3**



## **Text**

Ideational:

A5:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	ein Schiff.

A6:

<b>Umstand: lokal</b>	<b>Prozess: existentiell</b>	<b>TeilnehmerIn: Existierendes</b>	<b>Umstand: lokal</b>
Dort	lebt	ein Fisch	im Ozean.

Interpersonal: Subjekte: Das, ein Fisch

Textual: Themen: Das, Dort lebt (markiert)

## **Bild**

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Schiff, Attribute: seine Bestandteile)

Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Fisch, Attribute: seine Bestandteile)

## **Seite 4**



## **Text**

Ideational:

A7:

<b>TeilnehmerIn: Token</b>	<b>Prozess: relational</b>	<b>TeilnehmerIn: Wert</b>	<b>Umstand: begleitend</b>
Das	ist	ein Haus	vom Anns

			Sqongebob.
--	--	--	------------

A8:

<b>TeilnehmerIn: Token</b>	<b>Prozess: relational</b>	<b>TeilnehmerIn: Wert</b>
Das	ist	ein Schnke.

Interpersonal: Subjekte: Das, Das

Textual: Themen: Das, Das

**Bild**

Ideational:

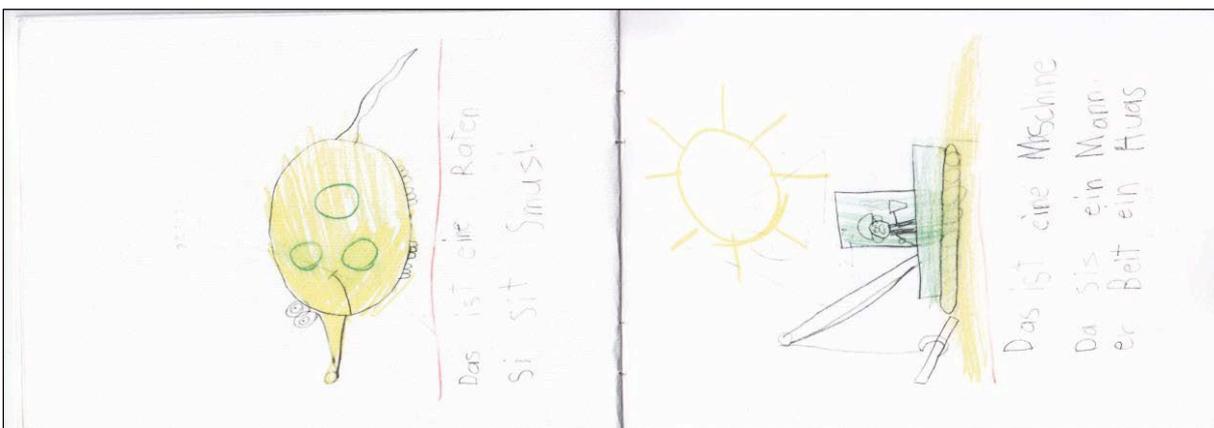
Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Haus, Attribute: seine Bestandteile)

Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Schnecke, Attribute: ihre Bestandteile)

**Seite 5**



**Text**

Ideational:

A9:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	eine Raten

A9':

TeilnehmerIn: Träger	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Attribut
si	sit	Smusi.

A10:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: relational	TeilnehmerIn: Wert
Das	ist	eine Maschine.

A11:

Umstand: lokal	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Akteur
Da	siz	ein Mann.

A12:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
er	Beit	ein Huas

Interpersonal: Subjekte: Das, si, Das, ein Mann, er

Textual: Themen: Das, si, Das, Da siz (markiertes Topik), er

## **Bild**

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Ratte, Attribut: Schmutzflecken)

Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Symbolisch attributiv (Träger: Mann, Attribut: heißes Getränk)
- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteur: Mann, Ziel: Balken)

## Bild und Text: Überblick

Zur Trennung von Bild und Text: Der handschriftliche Text ist zwar, im Vergleich zum ansonsten üblichen Layout, in das Bild miteingebunden, gleichzeitig aber klar von den Illustrationen getrennt. Der Text wird daher als nebenstehend interpretiert und nicht im Sinn einer vertikalen Komposition oder versteckten Taxonomie.

### Bild

Ideational: Einige Motive deuten einen Vektor bzw. eine Bewegung an, diese scheint allerdings von der kanonischen Form ihrer Darstellung abzuhängen. Das heißt, manche Perspektiven, aus denen ein Tier oder ein Gegenstand üblicherweise dargestellt werden, bringen eine gewisse Ausrichtung mit sich. Diese wird hier nicht als Bewegung interpretiert. Ein weiteres Indiz ist der beiliegende sprachliche Text und die Tatsache, dass es sich bei konzeptionell-analytischen Mustern um das visuelle Gegenstück zum sprachlichen „Das ist ..“ handelt.

### Interpersonal

- Modalität: Eine kindliche Form von Naturalismus - in Bezug auf die „dominant coding orientations“ könnte man die Modalität als sensorisch-abstrakt-naturalistisch beschreiben.
- Perspektive: Von „objektiv“ bis „subjektiv“.
- Horizontaler Winkel: Die Teilnehmer werden in keinem Motiv als abgewandt dargestellt.
- Vertikaler Winkel: Alle Objekte befinden sich auf Augenhöhe – Ausnahmen: Der Kinosaal auf Seite 1 (Abb.2), sowie die kleine Figur im Schatz auf Seite 2 (Abb.2) deuten auf einen „high angle“ hin.
- Blick: Die Zeichnungen lassen sich in dieser Hinsicht schwer interpretieren. Ausnahme ist der Bildausschnitt eines Fotos auf dem Deckblatt (Cover 2) – es handelt sich um einen klaren „demand“.
- Distanz: Von „social“ bis hin zu einer weiten „public distance“.

## Textual

- Komposition: Einige Gegenstände suggerieren einen horizontalen Vektor, die Bilder sind aber eher vertikal bzw. zentral aufgebaut. Die Darstellung des Himmels verstärkt einen vertikalen Eindruck, während das relative Fehlen einer Umgebung die zentrale Komposition in den Vordergrund stellt.

## **Text**

- Zeit: Gegenwart
- Modalität: hoch
- Polarität: positiv
- Logisch-semantische Verbindungen: keine – das Fehlen von Konjunktionen entspricht dem Inhalt. Es handelt sich weder um eine Erzählung noch um eine Argumentation.
- Prozesse gesamt: 10x relational, 3x materiell, 1x existierend

## **Bild und Text: Wechselwirkung**

- Im Vordergrund stehen relationale Prozesse (Text) und konzeptionell-analytische Muster (Bild). Diese beiden Formen erfüllen in der jeweiligen Modalität die gleiche Aufgabe und werden durch die vertikale bzw. zentrale Bildkomposition noch unterstützt. In dieser Hinsicht gibt es eine enge Verbindung zwischen Bild und Text.
- Die zentralen Teilnehmer sind sowohl sprachlich als auch visuell realisiert. Es gibt darüber hinaus Teilnehmer, die entweder nicht abgebildet sind oder nicht im Text beschrieben werden. Dabei handelt es sich jedoch um Details, die keine Auswirkung auf das Verständnis haben, oder sich aufgrund der jeweils anderen Modalität erschließen (so wird zum Beispiel klar, dass es sich bei dem Gegenstand neben dem Hasen um einen Korb mit Ostereiern handelt).
- Sprachliches Subjekt und Topik ist meist das Pronomen „das“ und bezieht sich auf den zentralen visuellen Teilnehmer.

- Ein besonderer Fall ist die auf Seite 1 (Abb.2) dargestellte Dunkelheit im Kino. Hier gibt es keine konkreten Teilnehmer: Der Begriff „Kino“ steht hier für den Raum oder eher die Situation, in einem großen Saal gemeinsam mit anderen Menschen einen Film zu sehen. Diese Situation ist überdeckt von „Dunkelheit“, einer atmosphärischen Beschreibung.
- Ein weiterer interessanter Teilnehmer findet sich auf Seite 2 (Abb.2) in der Darstellung von „mein Schatz“. Das Pronomen „mein“ stellt im Text keinen eigenständigen Teilnehmer dar, wird aber visuell als Teilnehmer umgesetzt.

## **Zusammenfassung**

Im Vordergrund des „Bilderbuch 2“ steht die große Bandbreite an visuellen Ausdrucksmitteln. Der Autor bearbeitet ein weites Spektrum auf verschiedenen Ebenen: In Bezug auf die Perspektive umfasst das Buch die Extremfälle einer unkohärenten und einer kohärenten Darstellung (Schatz vs. Kino). Weiters wird das gesamte Spektrum an möglichen Entfernungen ausgeschöpft – ein Umstand, der auch mit der Art von Objekt zusammenhängt (Erdbeere vs. Hochseedampfer). Darüber hinaus gibt es große Unterschiede in Bezug auf die Detailliertheit beziehungsweise die Abstraktion von Darstellungen (Hase vs. Lastwagen).

Besonders hervorzuheben ist die Darstellung der abstrakten Dunkelheit im Kino, da es sich bei beiden Teilnehmern nicht um konkrete Gegenstände handelt. Eine solche grafische Umsetzung ist nicht trivial.

Im Vergleich zur visuellen Differenziertheit erscheint die sprachliche Umsetzung, die in erster Linie über relationale Prozesse erfolgt, einfach gehalten. Dieser Umstand erklärt sich auch aus dem Entstehungskontext des Buches.

### **5.1.3 Lara Demirer: Fastenbrechen / Şekerbayramı**

Schulstufe der Autorin: 3. Schulstufe

Das Buch ist Teil des Korpus und Ankerbeispiel, weil: Das Buch wurde im Rahmen der Gruppendiskussion ausgesucht und vorgelesen. Es stellt eine der wenigen Fotoreportagen dar, die komplett eigenständig und außerhalb des Schulgebäudes mit Hilfe der Kinderkamera erstellt wurden. Darüber hinaus ist es zweisprachig verfasst (Türkisch – Deutsch), wobei hier aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nur die deutsche Fassung des Textes analysiert werden kann.

Besonderheiten des Buches:

Es ist das erste Buch der Autorin, das sie mit Fotos illustriert und in zwei Sprachen verfasst hat. Es handelt sich um einen Einblick in die Lebenswelt der Autorin, ihre Aufgaben und Vorlieben im Rahmen eines traditionellen Familienfestes. Die genaue Darstellung des Ablaufs hat im Rahmen der Gruppendiskussion zu Vergleichen mit den jeweils eigenen Familientraditionen geführt.

#### **Cover 1**



Ideational:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteur: Familienmitglieder, Ziel: Essen)

## Interpersonal:

- Blick: "offer"
- Vertikaler Winkel: auf Augenhöhe

## Cover 2



## Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Süßigkeiten, Attribute: unterschiedliche Arten von Süßigkeiten)
- Konzeptionelles Muster: Klassifizierender Prozess: Versteckte Taxonomie (Superordinate: Titel / Subordinates: Süßigkeiten)

Interpersonal: Vertikaler Winkel: "high angle"

## Seite 1



## **Text**

Ideational:

A1:

<b>TeilnehmerIn: Akteur</b>	<b>Prozess: materiell</b>
Die Gäste	sind gekommen.

Interpersonal: Subjekte: Die Gäste

Textual: Themen: Die Gäste

## **Bild**

Ideational:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: transaktional-bidirektional (Interactors: Lara und Tante)

Interpersonal:

- Blick: „offer“
- Vertikaler Winkel: „high angle“

Anmerkung: Auf diesem Foto ist Lara zu sehen, wie sie ihre Tante begrüßt. Im Hintergrund sind andere Familienmitglieder zu sehen. Der „high angle“ lässt darauf schließen, dass dieses Foto aus Erwachsenen-Perspektive entstanden ist.

## **Seite 2**



## **Text**

Ideational:

A2:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess ..	TeilnehmerIn: Ziel	.. Prozess: materiell
Ich	teile	Süßigkeiten	aus

A3:

Konjunktion	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
und	bekomme	Geld.

Interpersonal: Subjekte: Ich

Textual: Themen: Ich, und ( )

## **Bild**

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Süßigkeiten, Attribute: unterschiedliche Sorten)

Abb.2:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Geld, Attribute: unterschiedliche Scheine)

Interpersonal:

Abb.1 und 2: Vertikaler Winkel: „high angle“

## Seite 3



### Text

Ideational:

A4:

Umstand: lokal	Prozess ..	TeilnehmerIn: Akteur	TeilnehmerIn: Ziel	Umstand: begleitend	.. Prozess: materiell
In der Küche	bereiten	wir	die Teller	mit dem Essen	vor.

A5:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
Meine Tante	kocht	Tee.

Interpersonal: Subjekte: wir, Meine Tante

Textual: Themen: In der Küche bereiten, Meine Tante

### Bild

Ideational:

Abb.1:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Essen, Attribute: verschiedene kleine Gerichte)

Abb.2:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteur: Tante, Ziel: Tee)

Interpersonal:

Abb. 1: Vertikaler Winkel: „high angle“

Abb. 2:

- Blick: „demand“
- Vertikaler Winkel: „low angle“

## Seite 4



## Text

Ideational:

A6:

TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell	TeilnehmerIn: Ziel
Wir	trinken	Tee

A7:

Konjunktion	TeilnehmerIn: Akteur	Prozess: materiell
und	alle	essen.

Interpersonal: Subjekte: Wir, alle

Textual: Themen: Wir, und alle

## **Bild**

### Ideational:

- Narratives Muster: Aktionaler Prozess: non-transaktional (Akteure: Familienmitglieder, Ziel: Essen)

### Interpersonal:

- Blick: „demand“
- Vertikaler Winkel: auf Augenhöhe

Anmerkung: Besonders starke Interaktion zwischen Fotografin und abgebildeten Personen.

## **Seite 5**



## **Text**

### Ideational:

A8:

<b>Umstand: temporal</b>	<b>Prozess: existierend</b>	<b>TeilnehmerIn: Existierendes</b>
Endlich	gibt es	Baklava!

Interpersonal: Subjekte: es

Textual: Themen: Endlich gibt es

## **Bild**

### Ideational:

- Konzeptionelles Muster: Analytischer Prozess: spatial-exhaustive (Träger: Baklava, Attribute: die Art von Baklava und Tee dazu)

Interpersonal: Vertikaler Winkel: „high angle“

## **Bild und Text: Überblick**

## **Bild**

### Ideational

- Sind Personen abgebildet, handelt es sich stets um aktionale Prozesse, während Speisen und Gegenstände stets als konzeptionelle Muster dargestellt werden.
- Die türkische Version des Textes steht jeweils an erster Stelle, ist etwas größer und farblich abgehoben dargestellt.

### Interpersonal

- Modalität: fotorealistisch (die momentane Idealform der Naturalismus-„coding orientation“)
- Perspektive: „subjektiv“ (Zentralperspektive)
- Horizontaler Winkel: Die Teilnehmer werden in keinem Motiv als abgewandt dargestellt.
- Vertikaler Winkel: Ein „high angle“ findet sich nur bei abgebildeten Gegenständen (ausgenommen Seite 1: Foto aus Erwachsenen-Perspektive).
- Blick: „offer“ und „demand“ ist zu gleichen Teilen vertreten.
- Distanz: „intimate“, vereinzelt auch „social“.

### Textual

- Komposition:
  - o zentrale Komposition: bei abgebildeten Gegenständen
  - o horizontale Komposition: Familienmitglieder in Aktion

## Text

- Zeit: Gegenwart (ausgenommen Seite 1: Vergangenheit)
- Modalität: hoch
- Polarität: positiv
- Logisch-semantische Verbindungen: 2x extern, 0x intern – das Vorhandensein externer Verbindungen entspricht einer Erzählung.
- Prozesse gesamt: 7x materiell, 1x existentiell

## Bild und Text: Wechselwirkung

- Die zentralen Teilnehmer sind sowohl sprachlich als auch visuell realisiert.
- Sprachliches Subjekt und Topik beschreiben immer die abgebildeten Personen. Bei abgebildeten Gegenständen wird beschrieben, wer damit zu tun hat (das Essen gemacht, die Süßigkeiten ausgeteilt,...) – ausgenommen Seite 5: Der existentielle Prozess („es gibt“) enthält keinen Hinweis auf einen Akteur.
- Die Gegenstände stellen jeweils das „Ziel“ des zugehörigen sprachlichen Prozesses dar (ausgenommen wiederum Seite 5).
  - o Hervorzuheben ist Seite 2: Hier wird eine implizite kausale Verbindung zwischen den beiden Zielen „Süßigkeiten austeilen“ und „Geld bekommen“ auch visuell umgesetzt.
- Auf sprachlicher Ebene finden sich, bis auf eine Ausnahme, nur materielle Prozesse. Zusammen mit den vorhandenen externen logisch-semantischen Verbindungen entspricht das formal einer Erzählung. Dazu passen auch die aktionalen Prozesse (Bild) inklusive ihrer horizontalen Komposition. Die Distanz zu den abgebildeten Personen entspricht dem Thema der Erzählung.
- Möglicherweise handelt es sich um einen Zufall: Die Aussage in der Vergangenheitsform korrespondiert mit dem Foto, auf dem die Autorin selbst abgebildet ist.

## **Zusammenfassung**

Die gewählte Form der Fotoreportage ermöglicht einen naturalistischen Blick aus der Perspektive der Autorin. Das Buch leistet Übersetzungsarbeit: Einerseits auf einer sensorischen, visuellen Ebene – die Darstellung des traditionellen Ablaufs und des Essens hat bei den KollegInnen in der M2 Vergleiche mit den jeweils eigenen Traditionen hervorgerufen – andererseits auf der sprachlichen Ebene.

Hervorzuheben ist auch, dass die Umsetzung in Bild und Text stark an den handelnden Personen orientiert ist: Selbst wenn Gegenstände abgebildet sind, denen eine wichtige Rolle in der Erzählung zukommt, stehen immer die Akteure im Vordergrund.

Im Vergleich zu Zeichnungen bieten Fotografien andere Möglichkeiten der Relevanzsetzung, da sich die AutorInnen „nur“ über das Motiv und den Bildausschnitt klar werden müssen. Die notwendige Detailliertheit ist immer schon vorhanden. Dieser Umstand führt auch dazu, dass auf den Fotografien einige Details enthalten sind, die nicht Eingang in den Text finden, prinzipiell ist jedoch festzustellen, dass die zentralen Teilnehmer in Bild und Text übereinstimmen.

## 5.2 Fokusgruppen

### 5.2.1 Motivationen

Es werden unterschiedliche Motivationen genannt, die ausschlaggebend dafür sind, ein Buch zu schreiben. An vorderster Stelle steht, dass die Aktivität schlicht und einfach Spaß macht. In beiden Gruppen ist das die prompte Antwort auf die Frage, warum jemand damit beginnt, Kleine Bücher zu schreiben. Die Begründung tritt nicht nur in den Vordergrund, weil sie ohne zu überlegen vorgebracht wird, sondern auch weil sie parallel von mehreren gleichzeitig entwickelt wird und wiederholt auftritt.

#### Ausschnitt 1: „Spaß“ (Gruppe 1)

*S: und deswegen wollt ich euch einfach mal fragen, so- ehm (.) warum (.) habts ihr angefangen Kleine Bücher zu machen?*

*R: weil es Spaß macht*

*A: [das ist lustig]*

#### Ausschnitt 2: „Spaß“ (Gruppe 2)

*Li: [und wir] sind draufgekommen wie die anderen so Spaß hatten ein kleines Buch zu machen*

...

*Ay: weil ich keines gemacht habe und ich- ich dachte das wird Spaß machen und (dann) hat mir auch Spaß gemacht*

In der Gruppe der jüngeren AutorInnen werden noch weitere Motivationen besprochen. Möglicherweise sind ihnen die Aufgabenstellungen zu Beginn der Autorenschaft noch stärker bewusst, als ihren erfahrenen KollegInnen. Darüber hinaus scheint das Medium der Kleinen Bücher hier auch noch stärker eine gewisse geheimnisvolle Faszination auszuüben, während die Älteren mit dem Medium und ihrer Rolle als AutorInnen schon sehr vertraut sind und sich in der Diskussion stärker auf andere Aspekte fokussieren (so zum Beispiel Plagiate oder der Naturalismus von Darstellungen, s.u.). Vereinzelt wird auch davon berichtet, dass bereits vor der Einschulung an eigenen Büchern gearbeitet worden ist.

### Ausschnitt 3: „Neugierde“ (Gruppe 2)

*B: [erst wollten die Lisa und Lola- also ähm die Lisa und Lola (1) die zweite,] dritte Buch machen wollten, habe ich- bin ich auch auf diese Idee gekommen, dass ich ein Buch mache (.)*

*S: [mhm]*

*B: und dann hab ich auch einen gemacht (.) und dann war ich so ein bisschen neugierig*

### Ausschnitt 4: „Deutsch üben, Bücher sind cool“ (Gruppe 2)

*B: ich glaube weil viele wollen, dass viel (.) wollen ( ) (1) gut Deutsch- ((lacht))*

*Ay: [die Eltern stolz werden?]*

...

*Ay: oder alle diese Bücher sehen wie das cool is!*

Eine weitere Frage, die sich in Bezug auf die Motivation stellt ist, warum einige AutorInnen sehr produktiv und andere eher zurückhaltend sind. Dabei wird klar, dass die AutorInnen ihre Tätigkeit als Arbeit begreifen, die Übung und einer gewissenhaften Ausführung bedarf.

### Ausschnitt 5: „Viel Arbeit“ (Gruppe 1)

*S: [und das macht einfach-] und das macht einfach so viel Spaß, dass ma- dass man das auch machen will*

*A: Ja*

*M: ( ) ein neues Buch (.) ist auch sehr viel Arbeit*

### Ausschnitt 6: „Viel Arbeit“ (Gruppe 2)

*B: ja viel Arbeit*

*An: das dauert eben*

### Ausschnitt 7: „Übung“ (Gruppe 2)

*Ay: die (1) die viel machen die Bücher, dann (.) dann glaubt (.) dann machen für sie Spaß, aber die, die nicht machen, da ham sie nur ein Mal probiert, dann dauerts für sie lange und macht nicht mehr Spaß*

Abschließend ist festzuhalten - beide Gruppen weisen darauf hin - dass niemandem nahegelegt wird, ein Buch zu schreiben und dass es keine inhaltlichen Einschränkungen gibt.

#### Ausschnitt 8: „Freiheit“ (Gruppe 1)

*A: er lässt uns alles machen*

*R: [er sagt ihr machts wie ihr wollt]*

*Gu: sogar auch die- von anderen die Bücher nachmachen*

#### 5.2.2 Publikum und Bewertungsmuster

Bevor auf Bewertungen im Sinn einer „Ökonomie“ der Kleinen Bücher eingegangen wird, soll kurz illustriert werden, dass die prinzipielle Idee eines Publikums schon für die Jüngsten einen wichtigen Aspekt darstellt:

#### Ausschnitt 9: „Publikum“ (Gruppe 2)

*B: die wollte, dass alle seine Buch anschauen*

*S: ja also das is wichtig, dass alle das anschauen*

*Ay: und lesen*

*B: [ja das-]*

*S: und lesen (.) mhm*

Dass die eigenen Werke rezipiert werden, könnte man als ein naheliegendes Motiv von AutorInnen im Allgemeinen, gleich ob jung oder alt, bezeichnen. Bemerkenswert ist jedoch, dass die AutorInnen der M2 jede Art von Bewertung ablehnen. Eine Unterscheidung zwischen guten und schlechten oder bekannten und unbekanntem Büchern widerstrebt ihnen: Alle Bücher sind gleich. Die AutorInnen scheinen sich darüber bewusst zu sein, dass jedes Buch für eine bestimmte Person oder in einer bestimmten Situation eine Bereicherung sein kann. So gibt es zum Beispiel auf die Frage nach Lieblingsbüchern nur sehr vereinzelt eine Antwort. Teilweise ist das Lieblingsbuch synonym mit dem zuletzt fertiggestellten - alle AutorInnen wissen jedoch noch genau, was ihr erstes Buch war.

### Ausschnitt 10: „Alle Bücher sind gleich“ (Gruppe 1)

*S: und (.) gibt's auch sowas wie- (.) gibt's besonders be- berühmte Bücher, so (.) die jeder kennt*

*Gi: [neeiin]*

*?: [nö]*

*S: in der Klasse oder?*

*A: mh (.) mh ((verneinend))*

*?: [nein]*

*R: nein, es sind alle so (bekannt)*

*Gu: [( ) (1) die meisten Leute-]*

*Gu: die meisten Kinder schauen sich dann die Bücher an, die gut gezeichnet sind*

*Gi: [Lara liest immer das*

*Bilderbuch] von mir*

Während die Älteren pragmatisch einräumen, dass besonders schön gezeichnete Bücher öfters angeschaut werden, gibt es in der Gruppe der Jüngeren kein Kriterium, das sich als Bewertungsgrundlage durchsetzen könnte:

### Ausschnitt 11: „Alle Bücher sind gleich“ (Gruppe 2)

*An: aber vielleicht denkt ei- dann der, der gemacht hat „oh nein ich hab ein voll schlechtes Buch gemacht“*

...

*Ay: das is egal wer schlechtes und gutes gemacht hat (.) das Wichtigste ist, dass du ein eigenes gemacht hast*

...

*B: ja (2) trotzdem muss der andere nicht traurig sein, weil die anderen gefällt auch sein Buch*

*S: ja*

*Ay: is egal wer gute oder schlechte hat (1) das wichtigste ist, er hat Spaß gehabt und er hat eines gemacht*

### 5.2.3 Ideenfindung

Es wurden einige Inspirationsquellen genannt, aus denen die AutorInnen Ideen schöpfen, die ihnen als Grundlage für Kleine Bücher dienen. Im Gegensatz zu den

unterschiedlichen Motivationen der Jüngerer zu Beginn ihrer Autorenchaft, zeigen hier die Älteren ein differenzierteres Bewusstsein darüber, woher sie ihre Ideen beziehen. Als Einflüsse werden genannt:

Fernsehen, Beobachtungen und Erlebnisse, Erinnerungen an Träume, Unterhaltungen mit Freunden, Kinderbücher, Schularbeitsthemen, Kleine Bücher von KollegInnen, Nachdenken, Ideen kommen unbewusst

Die erfahrenen AutorInnen weisen auch darauf hin, dass es mitunter zu Phasen kommen kann, in denen man eine Pause einlegt, weil gerade keine, beziehungsweise keine zündenden Ideen vorhanden sind. Auf der anderen Seite ist es im Lauf der Diskussion zu einigen spontanen Einfällen gekommen. Eine Besonderheit, die interessanterweise nur in der Gruppe der jüngeren AutorInnen angesprochen wurde, ist das Bewusstsein für Genres:

#### Ausschnitt 12: „Genre“ (Gruppe 2)

*Li: und dann (.) wir ham dann uns gedacht wir machen nur mehr Bücher mit Tieren*

Im Großen und Ganzen ist „Fernsehen“ von den meisten AutorInnen angegeben worden. Es scheint sich aber in erster Linie um einen gemeinsamen Nenner zu handeln, um ein Medium, das von allen genutzt wird. Das Fernsehen bleibt eine Inspirationsquelle unter vielen, die von einigen AutorInnen auch äußerst kritisch gesehen wird. Ein schönes Beispiel für das nicht massenmedial vermittelte Finden von Themen ist das Folgende:

#### Ausschnitt 13: „Ideen mit Freunden“ (Gruppe 1)

*Gu: zwei sind (am) reden und sagen ((stilisiertes Murmeln)) und dann fällt uns ein Idee ein ((lacht)) und so machen wir das*

*R: [((lacht))]*

*Gu: weißt eh, wir streiten so „aaaahh“ und dann hat ma eine Idee ein Buch über Streiten zu machen*

*R: [äh, ja zwei- zwei Freunde] streiten*

*Gu: das is einfach (.) ganz einfach (.) du musst nur etwas tun*

Ein weiterer Themenbereich ist, wie mit dem offensichtlichen Kopieren von Ideen umgegangen wird. Hier scheint es in Gruppe 1 schon eine vielfältige Auseinandersetzung mit dem Thema gegeben zu haben, während in Gruppe 2 eher beiläufig erwähnt wird, dass man durchaus auch auf bereits vorhandenen Geschichten aufbaut.

#### Ausschnitt 14: „Plagiate“ (Gruppe 1)

*Gu: ah (.) er macht mir öfter nach (.) ehm, ich mach mit einer Baustelle, er denkt das auch*

...

*M: [(ich schau) voll ab]*

*Gi: die streiten (.) sich*

*M: [(ich schau immer) ab]*

...

*L: [ich find-] ich find es is voll- das is voll gemein (.) wenn man schaut jemanden ab-, schreibt jemanden ab*

*S: naja, das (.) ja*

*Gu: man braucht ein paar Ideen!*

*R: [aber man sollte die Geschichte] etwas verändern!*

*S: Lara, das kommt öfters vor (1) ja*

...

*Gu: [man macht zum Beispiel] die Haarfrisur nach dann ist das doch eine Kopie oder?*

*Alle: [((lachen))]*

#### 5.2.4 Fertigkeiten und Umsetzung

Wie bereits im Abschnitt zu den Motivationen dargestellt, sehen die AutorInnen ihre Tätigkeit als mitunter anstrengende Arbeit, die einer gewissenhaften Ausführung bedarf. Neben den Fertigkeiten des Zeichnens und Schreibens, ist es eine wichtige Voraussetzung, konzentriert arbeiten zu können. Sofern man diese Voraussetzungen mitbringt, stellt sich jedoch bald ein Übungseffekt ein:

### Ausschnitt 15: „Übung“ (Gruppe 2)

*Li: da sieht ma wie sich das verändert hat, unser letztes Buch das war jetzt ganz schön, unser erstes Buch war- is noch nicht so schön*

Ein weiterer Bereich, der die Fertigkeiten betrifft, ist die Frage nach der korrekten Form. Diese wird in erster Linie von der Gruppe der älteren AutorInnen behandelt. Beachtenswert ist, dass ein großes Bewusstsein für Rechtschreibung vorhanden ist, obwohl die Kinder nicht dazu angehalten werden, Fehler in ihren Büchern auszubessern. Man kann in jedem Fall davon ausgehen, dass Unstimmigkeiten in Bezug auf die Rechtschreibung spätestens mit einer Frage an den Klassenlehrer ausgeräumt sind. Hier gibt es auch eine klare und pragmatische Schlussfolgerung der AutorInnen: Am Anfang macht jeder Fehler.

Ein Feld für Diskussionen bietet allerdings die Frage nach dem Naturalismus von Darstellungen, wobei die Gruppe 1 zu einer spannenden Schlussfolgerung gelangt:

### Ausschnitt 16: „Naturalismus“ (Gruppe 1)

*Gu: [er nervt] mich immer (.) ich zeichne was, er sagt „das ist doch nicht so“*

*R: ja*

*Gu: ich kann doch nicht alles genau zeichnen*

*R: man kann nicht alles genau zeichnen*

*Gi: [((lacht))]*

*M: oh doch, kann er*

*L: man kann nie was genau machen*

*Gu: [und du, wie zeichne- du- und du zeichnest ja auch nicht alles genau]*

*L: im Leben ist nie was genau*

*M: [ich zeichne nur Strichmäxel]*

In Bezug auf die Umsetzung lässt sich feststellen, dass es Ansätze gibt, sowohl die Form als auch die Produktionsweise nach eigenen Vorstellungen zu erweitern.

Ein Aspekt, der von beiden Gruppen angesprochen wird, ist der Umfang. Dabei wird klar, dass schon die Jüngeren einen Bezug zu „echten“ Büchern herstellen, die sie in einer gewissen Weise als Idealform ansehen und über einen größeren Umfang

definieren. Innerhalb der formalen Voraussetzungen Kleiner Bücher lässt sich ein größerer Umfang nur über eine Fortsetzungsgeschichte in mehreren Teilen realisieren. Dabei zeigt sich: Je größer das Unterfangen, desto wichtiger ist das Teamwork und die Planung der Geschichte im Vorhinein. Es gibt jedoch auch Beispiele für Vorhaben, die sich gänzlich außerhalb der Vorgaben für Kleine Bücher bewegen:

#### Ausschnitt 17: „Umfang“ (Gruppe 1)

*Gu: [ich wollt ein spezielles] Buch machen mit mehrere Seiten, mit acht Seiten*

...

*M: [ich wollte ein Buch mit (.) 300 Seiten machen]*

#### Ausschnitt 18: „Ein großes Buch“ (Gruppe 2)

*Ay: in meinen Land [ham wir ein große-]*

...

*Ay: mit meinen Freunden hab ich das gesprochen was wir- das wir ein großes Buch gemacht-*

Bei den AutorInnen, vor allem den älteren, gibt es eine klare Vorstellung davon, wie der Herstellungsprozess und die Arbeitsteilung mit dem Klassenlehrer aussieht und was es für Möglichkeiten gibt, Text und Bild, die ja schlussendlich immer digitalisiert werden, zu verarbeiten. Es steht den AutorInnen frei, den Text selbst am Computer zu schreiben. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, Ideen für digitale Bildbearbeitungen beim Klassenlehrer zu deponieren. Gurjit (4. Schulstufe) scheint eine noch grundlegendere Einbindung der digitalen Möglichkeiten geplant zu haben:

#### Ausschnitt 19: „Digitale Bildbearbeitung“ (Gruppe 1)

*Gu: ich hab auch eine Idee, weißt du was*

...

*Gu: das ich mit Computer ein paar Sachen mache*

...

*Gu: die ich nicht zeichnen kann, das mach ich mit Computer*

### 5.2.5 Mehrsprachigkeit

Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der SchülerInnen der M2 mit anderen Familiensprache als Deutsch aufwächst und dieser familiäre Hintergrund auch eine positive Anerkennung im Klassenleben erfährt (zum Beispiel im Rahmen des gemeinsamen Kochens), ist ein grundlegendes Bewusstsein für Mehrsprachigkeit vorhanden. In den Gruppendiskussionen sind zwei Perspektiven auf dieses Thema zum Ausdruck gekommen.

Beide Gruppen sind (spätestens bei der Frage, warum sie begonnen haben Bücher in mehr als einer Sprache zu verfassen) zu einer Aufzählung ihrer Sprachenrepertoires gelangt. Hier lässt sich von einem Prestige der Mehrsprachigkeit sprechen: Die AutorInnen erzählten stolz wieviele Sprachen sie, zumindest teilweise, sprechen und besonders bei den Jüngeren kam es zu einer Dynamik, sich gegenseitig überbieten zu wollen (unlautere Angaben wurden allerdings von den KollegInnen schnell enttarnt). Dieser Ablauf ist natürlich vor dem Hintergrund zu sehen, dass zu Beginn der Diskussionen erwähnt wurde, dass es sich hierbei um eine Arbeit am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien handelt - ein Hinweis, der jedoch, vor allem in der Gruppe der jüngeren AutorInnen, keine Reaktion hervorgerufen hat. Das hier postulierte Prestige von Mehrsprachigkeit lässt sich wie folgt illustrieren:

Ausschnitt 20: „Mehrsprachigkeit“ (Gruppe 2)

*Li: wer kann die meisten Sprachen?*

Der zweite Aspekt ist eine Definition der mehrsprachigen Bücher aus der Sicht der AutorInnen. Hier wird das, was vorher als reine Aufzählung formuliert wurde, in einen Verwertungszusammenhang gestellt, als eine Erweiterung der Ausdrucksmittel, um sich mit anderen austauschen zu können.

Ausschnitt 21: „Mehrsprachige Bücher“ (Gruppe 1)

*A: wer diese Sprache kann, der kanns in dieser Sprache (.) auch schreiben*

...

*Gu zu A: [und auch lesen (.) ein anderer]*

In Gruppe 2 tritt hier das Verhältnis von Familiensprache und Mehrheitssprache in den Vordergrund:

#### Ausschnitt 22: „Mehrsprachige Bücher“ (Gruppe 2)

*Ay: [wir machen] eine Sprache in unserer und eine Sprache in Deutsch und ich habe eine Sprache in meine Sprache und eine Sprache in Deutsch*

...

*Ay: und wenn du auch mitmachen willst, dann machst du eines in deine Sprache und (.) eines in Deutsch*

#### 5.2.6 Historische Perspektive

Ein interessantes Thema, das sich ohne jegliches Zutun in Gruppe 1 entwickelt hat ist die Entstehungsgeschichte der Kleinen Bücher. Nachdem einige, sich teilweise widersprechende, Fakten genannt wurden, war sowohl in Bezug auf den Beginn des Projekts (der ehemalige Schuldirektor Werner Mayer) als auch auf den gesamten Bestand (zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion in etwa 300 Titel) die richtige Antwort gefunden worden.

Ein weiterer Aspekt, der von den älteren AutorInnen immer wieder eingebracht wurde, ist der Bezug zu Büchern von ehemaligen KollegInnen. Selbst wenn keine persönliche Bekanntschaft zwischen den AutorInnen bestanden hat, sind ihre Bücher nach wie vor bekannt, als eine Form des Allgemeinwissens, und weiterhin Gegenstand von Diskussionen und Bezugnahmen.

#### 5.2.7 Zur Diskursorganisation

In Bezug auf eine Beschreibung der Kleinen Bücher– Praxis gibt es in beiden Gruppen einen relativ durchgehenden Konsens. Dabei wechselt die Diskussion vorwiegend zwischen parallelem und univokem Modus der Diskursorganisation. Demgegenüber stehen antithetischer und oppositioneller Modus: Ein antithetisches Aufeinander-Bezug-nehmen ist in Gruppe 1 häufiger vertreten als in Gruppe 2 - aber

konstruktiv und im Sinne einer Ergänzung. Die konfrontativen Modi kommen durchaus zum Einsatz, aber in erster Linie dann, wenn sich eine Selbstläufigkeit entwickelt, hin zu Nebenschauplätzen wie zum Beispiel der korrekten Aussprache eines aserbaidischen Vornamens oder einer Meinungsverschiedenheit zum Thema Facebook.

## **6. Interpretation**

Das folgende Kapitel gliedert sich in eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine anschließende Beschreibung des Wirkungsbereichs der Kleinen Bücher. Die Ergebnisse werden geordnet nach der Strukturiertheit ihrer Methoden dargestellt - beginnend mit der teilnehmenden Beobachtung und einer relativ unstrukturierten Beschreibung, hin zur multimodalen Inhaltsanalyse und ihren grammatikalischen Kategorien. Anschließend folgt die Beschreibung des Wirkungsbereichs der Kleinen Bücher und ihrer Voraussetzungen.

### **6.1 Ergebnisse der Forschungsaktion**

#### **6.1.1 Teilnehmende Beobachtung**

Die mit den SchülerInnen der M2 durchgeführten Aktionen, sowie die Anwesenheit im Rahmen einiger Besuche bilden die Grundlage für die folgende Beschreibung. Dabei handelt es sich einerseits um atmosphärische Eindrücke, die zum Gesamtbild des pädagogischen und institutionellen Kontexts beitragen, und andererseits um die Beobachtung eines spezifischen Vorgangs, nämlich der Herstellung des „Buchs über die Kleinen Bücher“.

Eine Beschreibung, die die Situation gut einfängt, findet sich in den Prinzipien der ARGE Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen: Hier findet eine Öffnung des zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Rahmens, sowie von Arbeitsweise, Lernraum und Beurteilungsform statt (vgl. ARGE Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen 2007, 1). Übersetzt in die Begriffe des Reformpädagogen Célestin Freinet sind es Konzepte wie die Freiarbeit und Selbstorganisation sowie M2-eigene Institutionen wie die Kleinen Bücher, das Digitale Tagebuch oder das Freitagskochen, die den Alltag in der Mehrstufenklasse prägen.

Im Rahmen des wöchentlich stattfindenden Kochens hat auch das erste Treffen mit der gesamten Klassengemeinschaft der M2 stattgefunden. Das gemeinsame Kochen war eine ideale Möglichkeit, sich der M2 vorzustellen. Im Zuge dieses ersten Treffens

sind mir folgende Dinge aufgefallen: Zuallererst ist festzustellen, dass man als unbekannte/r BesucherIn von den SchülerInnen außerordentlich selbstbewusst begrüßt wird. Unmittelbar danach stellt sich der zweite Eindruck ein, der, besonders für jemanden, der noch keine Erfahrung mit Mehrstufenklassen sammeln konnte, bemerkenswert ist: Die Freiarbeit führt hier zu einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre, die sich auch nicht von Besuchern oder dem parallel stattfindenden Kochen stören lässt (beim Kochen fiel beispielsweise folgender Satz: *„Ich muss noch ein bisschen Mathe machen, dann kann ich helfen“*). Dementsprechend führt auch das Ertönen der Pausenglocke Freitag Mittag nicht zu einem abrupten Beenden der Arbeit, sondern zu einem langsamen Ausklingen. Ein weiterer Eindruck, den die M2 auf mich gemacht hat, ist, wie mit der unterschiedlichen Herkunft der SchülerInnen umgegangen wird: Die kulturelle Diversität wird in Form von Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten angesprochen und verhandelt, scheint dabei aber immer in einem Kontext vom Selbstbewusstsein für das Eigene und der Neugierde auf das Andere stehen. Gleichzeitig werden solche Kategorisierungen von den SchülerInnen ohne besondere Reaktionen zur Kenntnis genommen – die Vielfalt gehört schlicht zum Alltag in der M2 (zum Beispiel: *„Die Kurden [die SchülerInnen im Kurdischkurs nebenan, Anm.] freuen sich über die restliche Milch“*).

Neben diesen weitgehend atmosphärischen Eindrücken hat sich auch die Möglichkeit geboten, einen spezifischen Vorgang zu beobachten. Es handelt sich dabei um das spontane Ergebnis eines späteren Besuchs in der Klasse, nämlich der Herstellung des „Buchs über die Kleinen Bücher“: Zu diesem Zweck hatte ich schon einen thematischen Impuls formuliert (*„Stellt euch vor, ihr wollt jemandem erklären, was die Kleinen Bücher sind, der noch nie etwas davon gehört hat“*), jedoch keine Vorstellung davon, wie er umgesetzt werden könnte. Von diesem Punkt an haben die Autorinnen Lara Demirer und Nori Wiesmüller den Ablauf übernommen, denn sie waren gerade auf der Suche nach einem Thema für ihr erstes gemeinsames Buch.

Darüber, wie die Geschichte erzählt werden sollte, waren sich die Autorinnen schnell einig. Daraufhin wurde gemeinsam gezeichnet, wobei sie sich jeweils auf unterschiedliche Elemente spezialisiert hatten. Schließlich wurde der Text handgeschrieben, immer wieder redigiert und anschließend am Computer abgetippt,

als Vorarbeit für die folgenden Arbeitsschritte. Dabei haben sie sämtliche Stellen, die vom Textverarbeitungsprogramm als fehlerhaft markiert wurden, ausgebessert. Das Buch war in knapp zwei Stunden fertiggestellt, wobei für Layout und Druck an diesem Tag nicht mehr genügend Zeit blieb. Christian Schreger hat anschließend davon berichtet, wie der Text durch das gemeinsame Besprechen präzisiert wurde und eine Formulierung wie „die Macht der kleinen Bücher“ entstanden ist. Vergleicht man die Beobachtungen mit dem multimodalen Schreibprozess, wie er von Edwards-Groves (2011) konzipiert wird, ist festzustellen, dass die beiden Autorinnen die Komposition ihres multimodalen Textes schon in einer Form beherrschten, die es schwer machte, die im Schreibprozess notwendigerweise vorhandenen Rekursionen zu beobachten (vgl. ebd., 61f).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im Rahmen der Besuche in der M2 einige Kontextinformationen gesammelt und überprüft werden konnten. Die gemeinsamen Aktivitäten haben einen wesentlichen Beitrag zu einer lockeren Atmosphäre geleistet und produktive Situationen möglich gemacht. Die Ergebnisse wurden anschließend in einer strukturierteren Form weiterverarbeitet, wie die folgenden Abschnitte zu den Fokusgruppen und der multimodalen Inhaltsanalyse zeigen.

### 6.1.2 Fokusgruppen

Im Anschluss an das gemeinsame Kochen konnte ich mit einigen AutorInnen - aufgeteilt in zwei Gruppen (1. und 2., sowie 3. und 4. Schulstufe) - die Gruppendiskussionen durchführen. Die Diskussionen wurden, in ihrer halbstrukturierten Form als Fokusgruppe, im Großen und Ganzen konventionell umgesetzt, jedoch mit wesentlichen Ausnahmen: Das weitgehend vorausgesetzte „*kontrollierte Fremdverstehen durch demonstrative Fremdheitshaltung*“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, 29) und der prinzipielle Anspruch, sprachlich verfasste Rekonstruktionen von implizitem Wissen anzufertigen (vgl. Bohnsack et al. 2006, 7ff), sind mit dem hier eingesetzten Untersuchungsdesign nicht vereinbar (siehe Abschnitt 4.3).

Die Transkripte wurden so angefertigt, dass die Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen gut erkennbar ist, paraverbale Phänomene wurden jedoch

weitgehend nicht berücksichtigt. Das Material wurde weiter aufbereitet hinsichtlich interaktional und inhaltlich dichter Stellen, wobei vor allem die Konzepte der Selbstläufigkeit und Fokussierungsmetaphern sowie die Modi der Diskursorganisation hilfreich waren. Diese dichten Passagen konnten in weiterer Folge zu den folgenden Themenbereichen gruppiert werden:

- *Motivationen*: Es ist unmissverständlich zum Ausdruck gekommen, dass Bücher schreiben „cool“ ist und andere neugierig macht, gleichzeitig aber auch eine ernstzunehmende Arbeit darstellt, für die Konzentration und Übung benötigt werden.
- *Publikum und Bewertungsmuster*: Ein weiteres durchgehendes Motiv ist, dass die AutorInnen für ein Publikum schreiben. Bewertungen darüber, was ein gutes Buch ausmacht, sind jedoch weitgehend nicht vorhanden. Im Vordergrund steht der Erfahrungsaspekt.
- *Ideenfindung*: Es wurde von verschiedenen Inspirationsquellen berichtet – vom Fernsehen über Schulaufgaben bis hin zu Träumen. Darüber hinaus scheint es einen Konsens zu geben, dass Plagiate vertretbar sind, sofern sie einen iterativen „remix“-Charakter aufweisen und keine offensichtliche Kopie darstellen.
- *Fertigkeiten und Umsetzung*: Handwerkliche Fähigkeiten und eine korrekte Form sind den AutorInnen wichtig, sie weisen jedoch darauf hin, dass „am Anfang jeder Fehler macht“ und dass „im Leben nie etwas genau ist“. Es wird auch von Ideen berichtet, Umfang und Format der Kleinen Bücher zu erweitern.
- *Mehrsprachigkeit*: Klar zum Ausdruck kommt, dass Mehrsprachigkeit als beneidenswert angesehen wird. Ein Buch in mehreren Sprachen schreiben zu können, gilt als Erweiterung der Ausdrucksmittel. Wichtig ist dabei auch der Bezug zur Mehrheitssprache Deutsch.

- *Historische Perspektive:* Bücher von ehemaligen KollegInnen werden als eine Form von Allgemeinwissen behandelt und finden sich als Fortsetzungsgeschichten, wiederkehrende Themen und Genres im Bestand der Edition M2.

Stellt man die Gruppen einander gegenüber, finden sich für die Themenbereiche teilweise unterschiedliche Ausprägungen: Die älteren AutorInnen (Gruppe 1) berichten detailliert darüber, wie sie zu ihren Ideen finden und trennen klar zwischen einer Inspiration durch andere Medienprodukte, besonders dem Fernsehen und Ideen anhand von unmittelbaren, konkreten Situationen, beispielsweise mit Freunden. Es wird verglichen, wer wie viele Bücher geschrieben hat und es gibt ansatzweise Kriterien für „gute Bücher“. Darüber hinaus wird ausführlich zu Rechtschreibung und dem Naturalismus von Zeichnungen diskutiert. Auch scheint der Untersuchung bereits eine ausführliche Diskussion zum Thema Plagiate vorausgegangen zu sein. Ausschließlich in Gruppe 1 besprochen werden die Entstehungsgeschichte der Kleinen Bücher, Rechtschreibung und digitale Bildbearbeitung.

Demgegenüber berichten die jüngeren AutorInnen (Gruppe 2) mehr von den Motivationen, die sie zum Schreiben veranlassen: der sichtliche Spaß der anderen beim Schreiben, Neugierde, von zu Hause mitgebrachte Kinderbücher „neu machen“, immer schon AutorIn gewesen sein und Deutsch üben, so lauten einige der Antworten. Es wird davon berichtet, dass das Schreiben anstrengt, aber auch, dass sich das schnell bessert. Hier liegt der Fokus klar auf der Erfahrung, teilzuhaben und selbst Kleine Bücher herzustellen – von der Vorstellung „guter“ und „schlechter“ Bücher distanzieren sich die AutorInnen explizit. Themen, die nur in Gruppe 2 angesprochen werden, sind der Genrebegriff und wichtige Aufgaben der Klassenbibliothek. Bemerkenswert ist auch, wie selbstverständlich und beiläufig von einer Praxis berichtet wird, die in Gruppe 1 zu einer intensiven Diskussion von Plagiarismus geführt hat: der Praxis, andere Geschichten „neu“ und „nur ein bisschen anders zu machen“.

In Summe betrachtet, erinnern einige Themenbereiche der Gruppendiskussionen an die Themen, die stark differenzierte Schriftkulturen, vor allem in ihrer künstlerischen

Funktion, hervorbringen: Es sind Fragen des geistigen Eigentums, der Ästhetik und Handwerkskunst, Fragen nach geltenden Normen und der Überlieferung von Wissen. Das sind lediglich einige Aspekte, die direkt in den Gruppendiskussionen angesprochen wurden. Die Vorstellung einer solchen kindlichen Variation von Schriftkultur ist eine Hypothese, die hier vorerst unaufgearbeitet bleiben muss.

### 6.1.3 Multimodale Inhaltsanalyse

Das in den Fokusgruppen ausgesuchte und besprochene Korpus Kleiner Bücher wurde mit Hilfe von Werkzeugen der Systemisch-Funktionalen Linguistik (SFL) aufbereitet und analysiert. Eine systemisch-funktionale Analyse ist prinzipiell für alle Zeichensysteme und Modalitäten möglich und beinhaltet dabei immer auch eine Analyse der sozialen Kontexte. Diese Kontexte liegen in Form der Gruppendiskussionen, teilnehmenden Beobachtungen und Projektdokumentationen vor und werden bei Bedarf herangezogen. Die Inhaltsanalyse selbst beschränkt sich in erster Linie auf ganze Aussagen und Elemente, die funktional in Verbindung zu Aussagen stehen. Text und Bild wurden anhand der drei Metafunktionen (ideational, interpersonal und textual) analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt. Zusätzlich zu den Kategorien, die im Rahmen der SFL-Methoden vorgesehen sind, wurde der Begriff der „Abstraktion“ in Bezug auf die Kleinen Bücher operationalisiert (siehe Abschnitt 4.2.3).

1.) Anhand des Korpus lassen sich einige Punkte illustrieren, die in den Gruppendiskussionen und den gesammelten Kontextinformationen enthalten sind. Ein wesentliches Merkmal der Kleinen Bücher ist die Freiheit, die den AutorInnen bei der Wahl ihrer Themen und Ausdrucksmittel zuteil wird. Aus freinet-pädagogischer Sicht sind die Bücher ein Medium, das „den Kindern das Wort gibt“. Dabei kommt es immer wieder zu abenteuerlichen Themen, die geeignet wären, diese Freiheiten in Frage zu stellen. Ein gemäßigtes Beispiel stellt „*Das Schiffbuch*“ von Gurjit Sidhu dar: Es wurde in der Fokusgruppe vorgelesen und beschreibt das Kentern eines Bootes und das Ertrinken der Mannschaft. Die Reaktion der MitschülerInnen war differenziert, die Geschichte wurde ironisch und kritisch kommentiert und es gab keinen Anlass jegliche Zensur durch den Klassenlehrer zu vermessen. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass die Freiheit, ungefiltert Themen aus der eigenen

Lebenswelt bearbeiten zu können, eine wesentliche Voraussetzung für das kreative Schreiben darstellt.

Ein weiterer Punkt sind die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit bei der Herstellung kleiner Bücher: Wenn mehrere AutorInnen gemeinsam an einem Buch arbeiten, ist diese Tatsache dem Inhalt des fertigen Produkts in den meisten Fällen nicht anzusehen. Es gibt aber auch Gemeinschaftsarbeiten, die sich inhaltlich und/oder formal zu erkennen geben, so zum Beispiel „*Die Models aus London*“: Jede Seite dieser fiktiven Fotoreportage wurde von einer anderen Autorin geschrieben, zusätzlich mussten Choreografien und Fotomontagen umgesetzt oder zumindest geplant werden. Neben dieser Arbeitsteilung im engeren Sinn ist auch der verteilte Charakter einer sozial situierten *literacy* zu beobachten: Eltern und Verwandte helfen als Übersetzer sowie Schreiber („*Das neue Haus*“ von Iqra Ashfaq Ahmad und Ravdip Guron) und finden sich unter Umständen selbst in einem kleinen Buch wieder („*Fastenbrechen / Şekerbayramı*“ von Lara Demirer).

Eine weitere Variation des Produktionsprozesses ergibt sich, wenn der Klassenlehrer zu besonderen Anlässen, zumindest einmal jährlich im Rahmen der Ateliertage, an Büchern mitarbeitet („*Die böse Kamera*“). Diese Position des Lehrers, der seinen SchülerInnen auf Augenhöhe begegnet und nicht die objektivierende Distanz eines Experten einnimmt, entspricht auch den Vorstellungen eines dynamischen Curriculums und der Freinet'schen Vorstellung vom Klassenverband als „Kooperative“. Die wichtigste Rolle der LehrerIn bleibt jedoch die des weitgehend zurückhaltenden „Geburtshelfers von Arbeitsvorhaben“ (siehe Abschnitt 2.3.3).

2.) Als Nächstes möchte ich auf drei Titel hinweisen, die von einer ausführlichen Interpretation besonders profitieren und daher auch als Ankerbeispiele genau dargestellt wurden. An erster Stelle steht hier das „*Bilderbuch 2*“ von Gia-Uy Phan: Es ist ein erklärtes Kultbuch der älteren AutorInnen und gilt als fixer Bestandteil des Kanons in der gesamten M2. Die Bewunderung durch die MitschülerInnen begründet sich vor allem in der Entstehungsgeschichte, denn der Autor hat den Text kurz nach der Einschulung praktisch ohne Deutschkenntnisse verfasst und die Zeichnungen sind so aufwändig gestaltet, dass die Herstellung über ein Monat dauerte. Das Buch ist ein Symbol für die Karriere eines der produktivsten und meistgelesenen

AutorInnen der M2. Seine gesammelten Werke dokumentieren einen rasanten Spracherwerb und frühe Titel wie das „*Bilderbuch 2*“ geben Aufschluss darüber, wie das Format aufgrund seiner Multimodalität den Einstieg in das Schreiben erleichtert (auch: *bootstrapping*).

Ein weiteres Beispiel ist das Buch „*Fastenbrechen / Şekerbayramı*“ von Lara Demirer: Es handelt sich dabei um ein Beispiel für die alltäglichen sprachlichen und kulturellen Übersetzungsleistungen in der M2. Hier hat die Autorin eine traditionelle Familienfeier eigenständig fotografisch festgehalten (dabei ist die „Kinderkamera“ zum Einsatz gekommen) und den Text zweisprachig, in Türkisch und Deutsch, verfasst. Das daraus entstandene Buch dokumentiert die Feier mit einem Fokus auf die Akteure und charakteristischen Handlungen. In der Fokusgruppe hat uns das Buch zu Vergleichen mit den jeweils eigenen Traditionen angeregt und so wurde von internationalen Varianten des Rituals „Süßigkeiten verteilen und Geld bekommen“ berichtet.

Bleibt als drittes Beispiel das Ergebnis der Forschungsaktion zu nennen, das einige bemerkenswerte Eigenschaften in sich vereint. Spannend ist einerseits die Metaebene, auf der sich „*Das Buch über Kleine Bücher*“ von Nori Wiesmüller und Lara Demirer bewegt: Die Grundidee der Geschichte lautet, dass sich Gedanken materialisieren, wenn sie im Format der Kleinen Bücher schriftlich festgehalten werden. Dass sich damit gute Kräfte erschaffen lassen, die alles Böse auf der Welt besiegen, legt einen Bezug zur gefühlten Handlungsmacht der Autorinnen, zu ihrer *agency*, nahe. Ein weiterer Punkt ist die Dichte an sprachlichen und bildlichen Abstraktionen, die für das hier untersuchte Korpus einzigartig ist: Es finden sich visuelle Reime und Symbolismen - wie zum Beispiel die „Herzblume“, die auf jeder Seite abgebildet ist - und es kommen konsistente, kanonische Formen für Flora, Fauna und Gegenstände zum Einsatz. Eine Geschlossenheit von Formen und Perspektiven gilt als alterstypisch, auffällig ist jedoch, wie konsequent Stilmittel eingesetzt werden, die zu Collagen und damit zu einer Mischung aus Perspektive und Nicht-Perspektive führen. Dazu gehören Bildausschnitte, Sprechbeziehungsweise Gedankenblasen, und ein außergewöhnliches Titelblatt, das seine eigene Rezeptionssituation abbildet. Eine ähnliche Form von Selbstreferentialität findet sich auch im Text, besonders hervorzuheben sind hier aber abstrakte

sprachliche Konzepte wie „die Macht der Kleinen Bücher“ und „das Gute“. Darüber hinaus ist eine Übereinstimmung von Text und Bild festzustellen. „*Das Buch über Kleine Bücher*“ enthält damit bereits einige Merkmale, die sich als typisch für die Gruppe der älteren AutorInnen herausgestellt haben. Es folgt abschließend eine Gegenüberstellung der beiden Gruppen.

3.) Für die Gruppe der Jüngeren (1. und 2. Schulstufe) ist charakteristisch, dass Text und Bild unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Dieser Umstand drückt sich aus in einer unterschiedlichen Detailliertheit und Komplexität von sprachlich und bildlich realisierten Aussagen und führt dazu, dass Aussagen der einen Modalität immer wieder darauf angewiesen sind, Aussagen der anderen Modalität zu komplementieren oder zu ersetzen. Mit einem Blick auf das Korpus wird klar, dass diese Merkmale keinesfalls als defizitär einzustufen sind, sondern im Gegenteil wichtige Experimente der jungen AutorInnen darstellen, die eine *bootstrapping*-Funktion übernehmen. Als Beispiel ist hier wiederum das „*Bilderbuch 2*“ von Gia-Uy Phan zu nennen, das eine sehr einfache sprachliche Form mit einer sehr differenzierten grafischen Darstellung kombiniert. Ähnlich auch das minimalistische „*Autorennen*“ von Manjinder Sidhu, das die Lesbarkeit unter Einsatz von Vektoren, die Bewegung symbolisieren, erhöht. Umgekehrt gibt es auch Beispiele, die auf der sprachlichen Ebene mehr Information transportieren, als auf der bildlichen: Ungewöhnlich differenzierte Aussagen und längere Satzkonstruktionen finden sich in den Büchern „*Das kleine Schwein will was erleben*“ von Lisa Sodin und Lola Novak sowie in „*Ein Mädchen geht Essen 2*“ von Anouk Hohensinner. Einen anderen Ansatz verfolgt Aydin Aliyev in „*Cosmo & Wanda*“: Hier handelt es sich nicht um ein Mehr an Information in einem klassischen Sinn, sondern um ein Experimentieren mit Sprache, besonders in Bezug auf Zeitformen.

Analog zur Unausgewogenheit der Modalitäten der Jüngeren ist das charakteristische Merkmal der älteren AutorInnen (3. und 4. Schulstufe) eine weitgehende Ausgewogenheit von Text und Bild. Es handelt sich dabei um eine Angleichung der beiden Modalitäten in Bezug auf ihre Komplexität sowie in Bezug auf die Komplexität der geplanten Aussagen. Informationen zur Planung von Aussagen sind einer multimodalen Inhaltsanalyse nicht zu entnehmen, die Koordination von Text und Bild ist jedoch festzustellen – sowohl als verbindende

Eigenschaft innerhalb der Gruppe der Älteren als auch in Abgrenzung zur Gruppe der Jüngeren. Ein weiterer Unterschied zur Gruppe der Jüngeren ist eine zunehmende Kohärenz von grafischen Teilnehmern und Perspektiven sowie ihre Konsistenz im Verlauf der Geschichte. Dabei ist nicht nur der klassische, in unserem Kulturraum alterstypische, Übergang vom diagrammatischen zum kohärenten Bild zu beobachten, sondern zunehmend auch Formen zeitgenössischer Collage und Nicht-Perspektive, wie sie sich auf Webseiten, Plakaten und in Comics finden (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, 133). Eine solche Nicht-Perspektive stützt sich auf gestalterische Konventionen und verweist damit bereits auf ein weiteres Merkmal, das im untersuchten Korpus die „Königsdisziplin“ darstellt: die Abstraktion von sprachlichen und bildlichen Aussagen. Der Begriff der „Abstraktion“ wurde gesondert operationalisiert und enthält Indikatoren wie Kontextunabhängigkeit, Kohärenz und stilistische Konvention. Sämtliche dieser Merkmale sind in der Gruppe der älteren AutorInnen durchschnittlich stärker ausgeprägt.

## **6.2 Die Wirkung der Kleinen Bücher ...**

Im vorigen Abschnitt wurden die Methoden und das gewonnene Material von ihrer unstrukturiertesten bis hin zu ihrer strukturiertesten Form zusammengefasst. Nun folgt der Rückbezug zur Theorie, der in die zwei grundlegenden Wirkungsbereiche der Kleinen Bücher, dem Spracherwerb und der Subjektivität der AutorInnen, gegliedert ist. Dabei ist anzumerken, dass sich die Praxis rund um die Kleinen Bücher nicht isoliert betrachten lässt, sondern in einem engen Zusammenhang mit anderen Aktivitäten und der gesamten Kultur der freinet-pädagogischen Mehrstufenklasse M2 steht. Die Bedeutung dieser Kontexte wird in einem darauffolgenden Abschnitt diskutiert.

### **6.2.1 Spracherwerb**

1.) Ein wesentliches Merkmal der Kleinen Bücher ist ihre Niederschwelligkeit. Der leichte Einstieg in das Schreiben ist auf mehreren Ebenen angelegt und folgt den Prinzipien des Gerüstbaus und des *bootstrapping*: Wesentlich ist zunächst, dass mindestens zwei Modalitäten, Text und Bild, zur Verfügung stehen und es den

AutorInnen dadurch möglich ist, ein Maximum an Information zu Papier zu bringen, auch wenn Sprache noch nicht das Medium der Wahl ist. Ebenfalls zum *bootstrapping* zählt das reduzierte Format, das, im Sinn des Gerüstbaus, die Rolle der SchülerInnen vereinfacht, ohne dabei die Aufgabe zu vereinfachen. Da die Komplexität auch wesentlich von authentischen Sprech- beziehungsweise Schreibanlässen abhängt, gibt es eine weitere *bootstrapping*-Komponente: Das Digitale Tagebuch konfrontiert die SchülerInnen mit Sprech- und Schreib- Anlässen und der Aufgabe, kurz von einem Ereignis im Klassenalltag zu berichten. Es ist ein schnelleres, noch niederschwelligeres und damit ein den Kleinen Büchern vorgelagertes Medium.

Auf der Rezeptionsseite kommt es zu *bootstrapping*-Effekten aufgrund von redundanten Informationen, die sich auf das Sprachbewusstsein der LeserInnen auswirken – so werden zum Beispiel Texte in mehreren Sprachen oder in handschriftlicher und gedruckter Form nebeneinander gestellt. Dabei ist der Lerneffekt umso stärker, je lebensnaher und emotional involvierender der Lesestoff empfunden wird (vgl. Inputhypothese nach Krashen, zit. nach Westhoff 2006, 56). Und schließlich können solche Effekte auch auf einer unspezifischen Ebene des sozialen Lernens beschrieben werden: Das gemeinsame Schreiben, Lesen und Diskutieren von Büchern hat eine Beispielwirkung für jene, die noch nicht sprachlich am Klassenleben teilnehmen (vgl. Schreger 2007a, 1f).

2.) Die Kleinen Bücher zeigen, wie effektiv kreatives Schreiben für den gesteuerten Spracherwerb nutzbar gemacht werden kann. Christian Schreger beschreibt das Format als einen sinnstiftenden Kontext und berichtet von einem „*gewaltigen Interesse an der Beschäftigung mit Sprache seitens der Kinder*“ (Schreger 2008, 3). Es ist davon auszugehen, dass innerhalb dieses Kontexts eine „tiefere Verarbeitung“ von Sprache stattfindet, die dazu beiträgt, Wissen aufzubauen, zu stärken und zu automatisieren (vgl. Aguado 2003, 13). Hervorzuheben ist dabei die Rolle des Schreibens, die als integrativste der sprachlichen Fertigkeiten gilt und sich positiv auf die anderen sprachlichen Fertigkeiten auswirkt (vgl. Faistauer 2010, 8; Aguado 2003, 13). Für das Schreiben werden jedoch auch ein „*lebendiger Gedankenaustausch, [der] über das Sprechen erfolgt*“ (Schreiter 2001, 914) und ein „*Überschreiten des Übungscharakters*“ (Faistauer 2010, 8) benötigt.

Die Kleinen Bücher bieten einen solchen lebensnahen Kontext und stellen, als Form des kreativen Schreibens, prinzipiell die Bedeutung von Texten in den Vordergrund. Im Lauf der Untersuchung hat sich jedoch herausgestellt, dass der sprachlichen Form eine ebenso wichtige Rolle beigemessen wird. Zwei Arten des Feedbacks zur Rechtschreibung wurden beobachtet: Einerseits ist in der Gruppe der Älteren ein Prestige von Rechtschreibung zum Ausdruck gekommen, das auch zu gegenseitigen Korrekturen animiert hat („subteaching“), andererseits konnte beobachtet werden, wie der Klassenlehrer während des Layoutens mögliche Korrekturen mit den AutorInnen bespricht („focus on form(s)“). Im Sinne eines niederschweligen Angebots wird keine korrekte sprachliche Form und keine Verbesserung der Texte erwartet, ungeachtet dessen stellt die korrekte Form für die AutorInnen ein wichtiges Thema dar.

**3.)** Neue und erweiterte *literacy*-Begriffe sind grundlegend in der Kleinen Bücher-Praxis verankert. Der klassische, lineare und isolierte Schreibvorgang ist zwar weiterhin möglich, es ist jedoch genauso naheliegend, im Team, mit der Umgebung und mit technischen Hilfsmitteln zu arbeiten. Damit praktizieren die SchülerInnen eine *multiliteracy*, die Design-, Produktions- und Präsentations-Aspekte beinhaltet (vgl. Edwards-Groves 2011, 51). In Summe kann das *literacy*-Konzept der Kleinen Bücher beschrieben werden als ein gemeinsames, multimodales Bearbeiten eigener Themen, unter Einbindung technischer Werkzeuge und einer sozialen Situiertheit von Schriftlichkeit. Diesem Konzept entsprechen weitgehend auch die von Edwards-Groves formulierten „vier Imperative einer multimodalen Pädagogik“ (vgl. ebd., 15f) - einzig die dabei aufgeführte, interaktive Online-Komponente wird in der M2 nicht von den Kleinen Büchern, sondern vom WeltABC abgedeckt. Gleichwohl ist auch für die Bücher-Produktion zu beobachten, dass der Anteil an digitalem Ausgangsmaterial zunimmt (vgl. Schreger 2010a, 1).

Abschließend und in Bezug auf eine Erweiterung von *literacy*-Begriffen ist noch auf eine Hypothese hinzuweisen, die sich im Rahmen der multimodalen Inhaltsanalyse entwickelt hat: Die Koordination und der gegenseitige Ausgleich von Text und Bild - ein wesentlicher Unterschied zwischen jüngeren und älteren AutorInnen - ist vergleichbar mit einem metalinguistischen Bewusstsein, das auf ein multimodales

Repertoire angewandt wird. Auch hier findet ein Erkennen, Analysieren und Manipulieren von Ausdrücken statt, nur nicht auf Grundlage eines Sprachensondern eines Modalitäten-übergreifenden Transfers von Wissen (vgl. Moore 2010, 12). Ein solches Bewusstsein würde einerseits Wissen über formale Features und Regeln, andererseits aber auch ein Gespür (in einem Vygotsky'schen Sinn) beinhalten, das zwischen Repräsentation und Nicht-Repräsentation vermittelt (siehe Abschnitt 3.2.2).

### 6.2.2 Subjektivität

1.) Der zweite Wirkungsbereich der Kleinen Bücher ist gleichzeitig auch ihr wichtigster Antrieb. Christian Schreger beschreibt die Bücher als Medium für die Weltsicht und Sehnsüchte der Kinder (vgl. Schreger 2008, 2). Aus kulturhistorisch-psychologischer Perspektive findet hier Identitätsarbeit statt, die mit dem Erlernen von Sprache, Schrift und abstrakten Konzepten verbunden ist. Diese „höheren mentalen Funktionen“ ermöglichen eine zunehmende Unabhängigkeit von äußeren Stimuli, ein Verfolgen längerfristiger Ziele und damit eine Form von *agency* (siehe Abschnitt 3.3.1). Gleichzeitig sind solche Funktionen zuerst in der Umgebung vorhanden und werden durch die Gemeinschaft und Arbeitsteilung, durch Vorstellungen von Subjekt und Objekt, sowie anhand von Artefakten vermittelt (siehe Abschnitt 3.4.2).

Neben diesen allgemeinen Annahmen ist davon auszugehen, dass die AutorInnen aufgrund ihres Alters in der Phase der Internalisierung von Fähigkeiten und dem Ausbilden eines inneren und äußeren Selbst stehen. Darüber hinaus kann die These einer „fractured condition“ der zeitgenössischen Jugend vertreten werden (vgl. Giroux 2000, 176). Und im Rahmen individueller Migrationserfahrungen ist auch eine „(re)construction of self“ - und eine damit einhergehende erhöhte Sensibilität für affektiv-körperliche Erfahrungen und symbolische Macht - wahrscheinlich. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass den Identitäten aller Beteiligten in heterogenen Lerngruppen eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Freire 1998, 70; zit. nach Spotti 2005, 2166). Dabei sind in einer dekonstruierenden Bewegung einerseits Experimente und Aushandlungen notwendig, weil der Repräsentationalismus und das *mainstreaming* hier nur für einen Bruchteil der SchülerInnen funktionieren (vgl.

Roy 2003, 4). Umgekehrt werden aber auch fixere Vorstellungen benötigt, die Projektionen und affektive Zuschreibungen erlauben – vergleichbar mit dem Begriff des *desire* im Zweitspracherwerb.

2.) Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass die Motivation der AutorInnen, Bücher zu schreiben, primär zwischen „Spaß“ und „Arbeit“ angesiedelt ist. Aus der theoretischen Perspektive ist zu ergänzen, dass kreatives Schreiben und kreative Betätigung im Allgemeinen eine gute Möglichkeit darstellt, verschiedenen *I-positions* Ausdruck zu verleihen (vgl. Kramsch 2003, 110). Dementsprechend können Medienprodukte von SchülerInnen, insbesondere multimodale, auch als Selbstnarrationen beschrieben werden, die globale, lokale und herkunftsbezogene Selbstverortungen enthalten (vgl. Holzwarth/Niesyto 2008, 8) und in Bezug zu prägenden sozialen Umständen und signifikanten Anderen stehen (vgl. Lutrell 2010, 232). Diese Funktion der Selbstnarration, die gleichzeitig Motivation und Wirkungsbereich für das kreative Schreiben darstellt, könnte darüber hinaus noch erheblich weiter führen: Kramsch bezeichnet linguistische Subjekt-Positionen als Vorbedingung und Vorgänger von späteren sozialen Positionen (vgl. Kramsch 2003, 124). In einer abgeschwächten Variante können linguistische Subjekte zumindest als symbolische Selbstergänzung beschrieben werden (vgl. Holzwarth/Niesyto 2008, 7).

An dieser Stelle sollte noch einmal auf „*Das Buch über Kleine Bücher*“ von Nori Wiesmüller und Lara Demirer hingewiesen werden: Hier kommt ein Ausmaß an *agency* zum Ausdruck, das eine Verbindung zwischen linguistischen Subjekten und sozialen Rollen nahelegt – denn nicht nur in ihrer Geschichte, sondern auch in ihren Rollen als Autorinnen und SchülerInnen der M2, ist die gefühlte Handlungsmacht stark ausgeprägt („*er [Christian Schreger, Anm.] lässt uns alles machen*“, siehe Abschnitt 5.2.1). Diese Verbindung wäre auch in umgekehrter Form denkbar, zum Beispiel als linguistisches Subjekt, das Freiheiten genießt, die in der Realität nicht offenstehen. Eine solche „ambiguous agency“ (siehe Abschnitt 3.3.2) ist im Untersuchungsmaterial nicht vorhanden, lediglich in der Gruppendiskussion mit den älteren AutorInnen gab es einen ironisch-fatalistischen Kommentar zu Ausbildung und Berufsaussichten. Abgesehen davon haben die AutorInnen klassische Identitätsarbeit geleistet: Manche positionierten sich als „brave“ oder „schlimme“ Schüler und es kam zu gegenseitigen Zurechtweisungen („subteaching“). Die

„Indisch“-Sprecher positionierten sich leicht im Vordergrund, denn sie stellten in einer Gruppe drei der TeilnehmerInnen. Die Mehrheitssprache Deutsch war das alleinige Kommunikationsmittel: Es wurden zwar einige englische Begriffe aus Computerspielen und Filmen genannt, diese Fälle erinnern aber eher an eine Dezentrierung von Standardsprache (vgl. Busch 2006, 22; Spiekermann 2005, 122), als an ein *crossing* oder *translanguaging* (siehe Abschnitt 3.2.4). Abschließend ist festzustellen, dass die Rolle der Subjektivität und Identität der AutorInnen empirisch nur überblicksmäßig festgehalten werden konnte und durch theoretische Annahmen ergänzt werden musste. Es wäre jedoch denkbar, diesen Bereich in Form von Case Studies, die neben der Schule mehrere „kulturelle Welten“ umfassen, genauer zu untersuchen (siehe Resümee).

### **6.3 ... und ihre Voraussetzungen**

Die Schulklasse als ein Ort der Verhandlung von Subjektivität (vgl. Kramsch 2003, 108) ist ein Raum, in dem verschiedene *top-down* und *bottom-up* Bewegungen aufeinandertreffen. Die grundlegende Tendenz, die in diesem Zusammenhang in der Literatur verhandelt wird, ist eine zunehmende Diversität in Bildungsinstitutionen, die auf klassische „erwartete Identitäten“ und zunehmend spezifische Anforderungen von außen trifft (siehe Abschnitt 3.4.1). Ein solches *mainstreaming* bedeutet auch eine Pathologisierung und Segregation von SchülerInnen, auf die die Attribute „white and middle class“ nicht zutreffen (vgl. Giroux 2000, 178). Demgegenüber repräsentieren die M2 und die Kleinen Bücher einen inklusiven Ansatz, der zeigt, dass eine stark ausgeprägte Heterogenität und ein dynamisches Curriculum nicht im Widerspruch zur Vermittlung wichtiger Fertigkeiten und kulturell geteilter Wahrnehmungsräume stehen. Im Gegenteil - das Modell der Arbeitsschule nach Freinet, wo „das Leben die Themen vorgibt“ und den „Kindern das Wort gegeben“ wird, scheint eine effektive und effiziente Möglichkeit dafür zu sein.

Eine solche „Praxis der Kontingenz“ (vgl. Roy 2003, 91f) auf der Ebene des Lehrplans ist sicherlich nicht kurzfristig zu realisieren und vielleicht können auch nicht alle Aspekte der Kleinen Bücher ohne ihr ursprüngliches Umfeld umgesetzt werden.

Unabhängig davon kann diese Praxis aber auch in einem kleineren Maßstab stattfinden – ausschlaggebend ist, den SchülerInnen (und PädagogInnen) die Möglichkeit zu geben, in einem bestimmten Rahmen experimentieren zu können. Das Konzept des Gerüstbaus ist so ein Rahmen und beschreibt die sukzessive Erforschung eines Gegenstands, begleitet von kontingenten Hilfestellungen. Damit wird Lernen als iterativer, kreativer Prozess und als ein Experimentieren am Selbst möglich – die Ähnlichkeit zu den Freinet'schen Begriffen des „freien Ausdrucks“ und des „tastenden Versuchens“ liegt auf der Hand. Hilfestellungen im Rahmen des Gerüstbaus sind jedoch nicht nur kontingent oder implizit, sondern auch zielgerichtete Instruktion. Christian Schreger betont die Bedeutung von klaren Strukturen in einer Mehrstufenklasse (vgl. Schreger 2007a, 1) und dementsprechend finden sich teilweise rigide Rahmenbedingungen wie zum Beispiel die Formatvorgaben der Kleinen Bücher, die im Gegenzug jedoch andere Faktoren wie Inhalt, Arbeitsweise oder Zeitplan ganz offen halten.

In diesem Zusammenhang ergibt sich für die vorher angesprochene Hypothese zur Schriftkultur (siehe Abschnitt 6.1.2) ein weiterer Aspekt: Wenn man die Kleinen Bücher als eine lokale, sozial situierte *literacy* beschreibt, liegt es nahe, im Klassenlehrer den „sponsor“, das heißt, die zentrale Institution, zu erkennen, der die Texte mit ihrer jeweiligen Wertigkeit und Autorität ausstattet (vgl. Barton 2009, 66f). Dazu gehört auch, dass Bücher der „Edition M2“, sofern es Material- und Zeitaufwand zulassen, möglichst hochwertig gebunden werden. Die Kleinen Bücher stellen ein motivierendes und lebensnahes Medium für die SchülerInnen dar, aber sie müssen auch in einem bereits bestehenden Texte-Ökosystem positioniert werden. Die Rolle der PädagogIn auf dieser Ebene ist möglicherweise nicht hoch genug einzuschätzen.

## 7. Resümee

Einen Wirkungsbereich der Kleinen Bücher zu beschreiben, ist das vorrangige Ergebnis der Untersuchung, denn hier fließt das gesamte Material, das anhand der unterschiedlichen Methoden generiert wurde, mit ein. Dabei ist festzustellen, dass das Ergebnis im Wesentlichen Punkte bestätigt und illustriert, die bereits in einer frühen Projektbeschreibung der Kleinen Bücher aus dem Jahre 2007 angeführt werden (vgl. Schreger 2007a, 1f): Grundlegend sind die Bereiche des Spracherwerbs und des Selbstbewusstseins, wobei für ersteren besonders die verschiedenen *bootstrapping*-Mechanismen und ein erweiterter Schreibprozess hervorzuheben sind. Die Bücher sind ein lebensnaher Kontext, der auch für eine Auseinandersetzung mit anstrengenden Aspekten des (Schrift-) Spracherwerbs motiviert. In Bezug auf das Selbstbewusstsein und die Subjektivität der SchülerInnen ist festzustellen, dass ihre Tätigkeit als AutorInnen zu einem gesteigerten Gefühl von Handlungsmacht (*agency*) führt und dass die linguistischen Subjekte der Geschichten einen wichtigen Beitrag zu identitären Aushandlungsprozessen leisten können.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist eine Einschätzung des pädagogischen Kontexts, der mit der Praxis der Kleinen Bücher verbunden ist. Dabei wurden einige empirische und theoretische Befunde zusammengetragen, die eindeutig für mehr Freiheit, Partizipation und Inklusion sprechen und nahelegen, dass das Vertrauen in den Antrieb und die Interessen der Kinder sowie eine Akzeptanz von und ein Experimentieren mit Heterogenität unter den gegebenen Voraussetzungen weit bessere Ergebnisse bringt, als der klassische Ansatz der Homogenisierung und seine Nebenwirkungen, die Pathologisierung und Segregation von SchülerInnen. In Bezug auf komplexe Fähigkeiten wie die Lese- und Schreibfertigkeit muss zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass auch Aufgaben und Tests, die von einem authentischen Kontext entkoppelt sind, eine ausgrenzende Wirkung zukommt. Schreiben ist kein *skill*, es kann also nicht als abgrenzbare Fertigkeit begriffen werden. Daher erzeugt eine solche Isolierung, genauso wie eine Vorstellung von distinktiven Sprachen, defizitäre Sprecher beziehungsweise Schreiber. Für mehr Freiheit und Partizipation im Unterricht sprechen auch die allgegenwärtigen neuen *multi-* und *technoliteracies*: Sie verlangen nach pädagogischen Ansätzen, die sich an

der Struktur neuer Schreibprozesse orientieren und dem Teamwork, auch zwischen LernerInnen und PädagogInnen, der Multimodalität und den Präsentationsaspekten einen höheren Stellenwert einräumen. Das bedeutet auch, dass klassische Autoritätsgefälle und die Rolle normierter Unterrichtsmaterialien relativiert werden. Im dynamischen Curriculum der M2, wo nach Freinet "das Leben die Themen vorgibt", kommt es noch dazu zu einer Relativierung von fix abgegrenzten Wissensbeständen, die ansonsten in Form von Schulfächern die Aktivitäten der Kinder strukturieren.

Ein solcher dynamischer Ansatz sollte auch auf die vorliegende Arbeit übertragen werden: So, wie der Lehrer Teil des Curriculums ist, ist auch der Forscher Teil der Untersuchung und kann keine privilegierte Einsicht in den Untersuchungsgegenstand für sich beanspruchen. Das Material für die Untersuchung ist daher immer aus einem bewussten Dialog mit den AutorInnen heraus entstanden. Ein echter Dialog kann aber nur gelingen, wenn die subjektiven Positionen aller Beteiligten, inklusive der des Forschers, zum Ausdruck kommen können. Wird zusätzlich davon ausgegangen, dass es sich bei wissenschaftlichen Methoden um emotional und sozial situierte Praktiken handelt, ist es naheliegend, in objektivierenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auch eine explizite Form von Subjektivität einzufordern. Wenn dieses Ziel hier nicht erreicht werden konnte, so wurde es doch zumindest angestrebt.

Im Lauf der Untersuchung sind zwei Hypothesen aufgestellt worden, die sich möglicherweise für weitere Forschungsvorhaben eignen könnten. An erster Stelle ist hier die Entwicklung einer Schriftkultur als pädagogischen Gerüstbau zu nennen: Es ist naheliegend, die Kleinen Bücher als lokale, sozial situierte Form von *literacy* zu beschreiben und im Anschluss an die Fokusgruppen ist diese Vorstellung noch um ökonomische und ökologische Aspekte eines künstlerischen Feldes zu erweitern. Dazu gehören Fragen nach Urheberschaft und Handwerk, Material und Form, Publikum und Genres, die ein involvierendes und motivierendes "Gesamtpaket" für authentische Sprech- und Schreibanlässe bereitstellen. An zweiter Stelle stehen Hinweise auf eine Art multimodales Sprachbewusstsein: Im Lauf der Analyse des Bücher-Korpus hat sich ein *multimodales bootstrapping* als zentrales Merkmal herausgestellt und nahegelegt, dass es sich dabei um Übertragungseffekte handelt, die denen von mehrsprachigen Repertoires ähnlich sind. Eine weitere Hypothese

lautet, dass dieses multimodale Sprachbewusstsein, wenn es an einer Koordination von Text und Bild beteiligt ist, auch zwischen Repräsentation und Nicht-Repräsentation vermittelt.

Darüber hinaus könnte die Untersuchung in zwei Richtungen ausgeweitet werden: Einerseits wäre es möglich, den Aktionsforschungs-Charakter weiter auszubauen und zwar sowohl in Bezug auf die Aktivitäten in der Schule als auch in Bezug auf das Format und die Präsentation der wissenschaftlichen Arbeit. Es wäre zum Beispiel spannend, an Stelle einer schriftlichen Arbeit einen Dokumentarfilm zu produzieren. Andererseits könnte man den strukturierten Charakter weiterentwickeln und versuchen, anhand von weiteren Interviews und Inhaltsanalysen mehr über die Lebenswelt der Kinder zu erfahren. Case Studies wären in jedem Fall nur möglich, wenn neben der Schule auch andere Kontexte mit einfließen würden. Darüber hinaus wäre eine korpuslinguistische Untersuchung des Gesamtbestands in Bezug auf Genres und Topoi spannend, um die Kleinen Bücher als Schriftkultur umfassender beschreiben zu können.

Abschließend ist nur zu sagen, dass es wünschenswert wäre, die Kleinen Bücher in Zukunft an zahlreichen Standorten vorzufinden – und zwar nicht als Zierde, sondern in Verbindung mit den Kontexten, die diese Praxis ausmachen. Die Minimalanforderung ist es, einen Rahmen für Experimente bereitzustellen. Und es wäre wünschenswert, diesen Rahmen immer weiter auszudehnen, um dem Lernen und dem Leben an sich als kreativen Prozess gerecht zu werden, denn *“im Leben”*, wie die Autorin Lara Demirer feststellt, *“ist nie was genau“*. Und so wendet sich auch der Pädagoge Freinet an seine KollegInnen:

*“Wir werden uns hüten, dieses sich uns anvertrauende junge Leben, das voll Ungeduld danach brennt, sich uns zu offenbaren, durch Pedanterie oder eine mehr oder weniger Ärgnis erregende Geringschätzung zu unterdrücken. Wir werden im Gegenteil dieses pulsierende Leben kräftig an die Türen unserer Schulen pochen und uns von ihm durchdringen lassen, damit unser Tätigsein soweit als möglich jenen innersten Bedürfnissen entspricht, deren Geheimnis uns die Kinder offenbaren.”* (Freinet 1946, 68)



## **8. Literatur**

- Aguado, Karin (2003): *Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung*. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen*, 33. Jahrgang, S. 11 - 26.
- ARGE Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen (2007): *Die Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen - ein Modell für ALLE Kinder*. <http://www.mehrstufenklassen.info> (20.02.2013)
- Bäck, Luzia (2008a): *Mehrstufenklassen - eine Basisinitiative*. In: Bäck, Luzia / Demmer, Johanna / Großkopf, Claus / Rieß, Andrea / Stelzhammer, Sibylle (Hg.): *Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder*. Wien: Stadtschulrat für Wien, S. 16 - 19.
- Bäck, Luzia (2008b): *Reformpädagogische Schwerpunkte der Mehrstufenklassen: Freinet-Pädagogik*. In: Bäck, Luzia / Demmer, Johanna / Großkopf, Claus / Rieß, Andrea / Stelzhammer, Sibylle (Hg.): *Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder*. Wien: Stadtschulrat für Wien, S. 20 - 23.
- Baquedano-López, Patricia / Kattan, Shlomy (2009): *Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization*. In: Auer, Peter / Wei, Li (Hg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*: Berlin: de Gruyter. S. 69 - 99.
- Barton, David (2009): *Understanding textual practices in a changing world*. In: *The Future of Literacy Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 52 - 75.
- Bohn, Rainer (2001): *Schriftliche Sprachproduktion*. In: Helbig, Gerhard/Götz, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2, Berlin, Artikel 95. S. 921 – 931.

Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja (2006): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*. In: Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 233 - 248.

Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (2006): *Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung*. In: Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 7 - 24.

Bourdieu, Pierre (1990): *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.

Busch, Brigitta (2006): *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich*. In: Cichon, Peter (Hg.): *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit*, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens. S. 12 - 26.

Busch, Brigitta (2010): *School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa*. In: *Language and Education*, 24: 4, S. 283 - 294.

Cheyne, Allan J. / Tarulli, Donato (1999): *Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proximal Development*. In: *Theory and Psychology*, 9, S. 5 - 28.

Christie, Frances / Unsworth, Len (2000): *Developing socially responsible language research*. In: Unsworth, Len (Hg.): *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell, S. 1 - 26.

- Cloran, Carmel (2000): *Socio-semantic variation: different wordings, different meanings*. In: Unsworth, Len (Hg.): *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell, S. 152 – 183.
- Creese, Angela / Blackledge, Adrian (2010): *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* In: *The Modern Language Journal*, 94, i, (2010) 0026-7902/10, S. 103 – 115.
- Daniels, Harry (2007): *Pedagogy*. In: Daniels, Harry / Cole, Michael / Wertsch, James V. (Hg.): *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. S. 307 - 331.
- De Korne, Haley (2012): *Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg*. In: *Language and Education*, DOI:10.1080/09500782.2012.663552, S. 1 - 22.
- Edwards-Groves, Christine J. (2011): *The multimodal writing process: changing practices in contemporary classrooms*. In: *Language and Education*, 25: 1, S. 49 - 64.
- Eggins, Suzanne (2000): *Researching everyday talk*. In: Unsworth, Len (Hg.): *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell, S. 130 - 151.
- Ellis, Rod (2005): *Principles of instructed language learning*. In: *System* 334 (2005): S. 209 - 224.
- Evans, Fred (2008): *Deleuze, Bakhtin, and the 'Clamour of Voices'*. In: *Deleuze Studies*, vol. 2(2), 2008, S. 178 - 200.

- Faistauer, Renate (2010): *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 961 - 969.
- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Freinet, Elise ([1977] 2009): *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Übersetzt von Hans Jörg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freinet, Célestin ([1946] 2002): *Unterrichtstechniken für eine Erziehung durch Arbeit*. Übersetzt von Hans Jörg. In: Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hg.): *Freinet-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 5*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 60 – 75.
- Freire, Paulo (1998): *Teachers as Cultural Workers - Letters to those who teach*. Colorado: Westview Press.
- García, Ofelia (2009): *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*. In: Mohanty, Ajit / Panda, Minati / Phillipson, Robert / Skutnabb-Kangas, Tove (Hg.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, S. 128 - 145.
- Giroux, Henry (2000): *Postmodern education and disposable youth*. In: Trifonas, Peter (Hg.): *Revolutionary Pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge. S. 174 – 195.
- Göndör, Jürgen (2010a): *Selbstverwaltung der Klasse in Form einer Kooperative*. <http://freinet.paed.com/freinet/fpaed.php?action=fpaed0> (20.02.2013)
- Göndör, Jürgen (2010b): *Selbsttätigkeit bei der Arbeit und beim Lernen*. <http://freinet.paed.com/freinet/fpaed.php?action=fpaed3> (20.02.2013)

Hall, Stuart (1996): *Introduction: Who Needs 'Identity'?*. In: Hall, Stuart / du Gay, Paul (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London u.a.: Sage. S. 1 - 17.

Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Holland, Dorothy / Lachicotte, William Jr. (2007): *Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity*. In: Daniels, Harry / Cole, Michael / Wertsch, James V. (Hg.): *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. S. 101 - 135.

Holzwarth, Peter / Niesyto, Horst (2008): *Präsentativer und diskursiver Selbstaussdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803101>.

Jaspers, Jürgen (2011): *Talking like a 'zerolingual': Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school*. In: *Journal of Pragmatics* 43 (2011) S. 1264 – 1278.

Joerchel, Amrei C. (2006): *A Qualitative Study of Multicultural Identities: Three Cases of London's Inner-City Children*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0602183>.

Jorgenson, Jane / Sullivan, Tracy (2010): *Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100189>.

Jørgensen, J. Normann (2008): *Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents*. In: *International Journal of Multilingualism*, 5: 3, S. 161 – 176

- John-Steiner, Vera P. (2007): *Vygotsky on Thinking and Speaking*. In: Daniels, Harry / Cole, Michael / Wertsch, James V. (Hg.): *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. S. 136 - 154.
- Kappas, Arvid / Olk, Bettina (2008): *The concept of visual competence as seen from the perspective of the psychological and brain sciences*. In: *Visual Studies*, 23:2, S. 162 - 173.
- Karlsson, Jenni (2001): *Doing visual research with school learners in South Africa*. In: *Visual Studies*, 16: 2, S. 23 - 37.
- Kay, Helen / Cree, Vivienne / Tisdall, Kay / Wallace, Jennifer (2003): *At the Edge: Negotiating Boundaries in Research with Children and Young People*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 33, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302332>.
- Kazmierczak, Elzbieta T. (2001): *Iconicity, diagrammatics, and aesthetic preferences*. In: *Visual Studies*, 16: 1, S. 89 - 99.
- Kramsch, Claire (2003): *The Multilingual Subject*. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 107 - 124.
- Kramsch, Claire (2006): *The Multilingual Subject*. In: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.16/1, S. 97 – 110.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (2006): *Reading Images: Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Langford, Peter E. (2005): *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. Hove u.a.: Psychology Press

- Law, John (2004): *After Method. Mess in Social Science Research*. London/New York: Routledge.
- Lutrell, Wendy (2010): "A camera is a big responsibility": a lens for analysing children's visual voices. In: *Visual Studies*, 25: 3, S. 224 – 237.
- Maguire, Mary H. (2004): *What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual / Multilingual Child Participants in Human Inquiry*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050144>.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- McGroarty, Mary E. (2010): *Language and ideologies*. In: Hornberger, Nancy H. / McKay, Sandra (Hg.): *Sociolinguistics and language education*. Bristol: *Multilingual Matters*. S. 3 – 39.
- Moore, Danièle (2010): *Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada*. In: *International Journal of Multilingualism*, Volume 7, Issue 4, S. 322 – 342.
- Nentwig-Gesemann (2006): *Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen*. In: Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 25 – 44.
- New London Group (1996): *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review* 66, no. 1: S. 60 – 92.
- O'Neill, Maggie / Hubbard, Phil (2010): *Walking, sensing, belonging: ethno-mimesis as performative praxis*. In: *Visual Studies*, 25: 1, S. 46 – 58.

Rampton, Ben (2011): *Style contrasts, migration and social class*. In: Journal of Pragmatics 43 (2011) S. 1236 – 1250.

Referat für Schulversuche und Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien  
(2012): *MSK Standorte*. <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/33/34> (20.02.2013)

Roy, Kaustuv (2003): *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*.  
New York: Peter Lang

Schratz, Michael / Walker, Rob (1995): *Research as Social Change. New Opportunities for Qualitative Research*. London/New York: Routledge.

Schreger, Christian / Göndör, Jürgen (2007): *Welt-ABC hat österreichischen Multimedia Staatspreis 2007 gewonnen*.  
<http://goendoer.net/print/welt-abc-1.1.pdf> (20.02.2013)

Schreger, Christian (2007a): *Kleine Bücher 1*.  
[http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste\\_detail.aspx?ID=49&PRO\\_ID=215](http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste_detail.aspx?ID=49&PRO_ID=215)  
(20.02.2013)

Schreger, Christian (2007b): *WeltABC 1.0*.  
[http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste\\_detail.aspx?ID=49&PRO\\_ID=214](http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste_detail.aspx?ID=49&PRO_ID=214)  
(20.02.2013)

Schreger, Christian (2008): *Kleine Bücher 2*.  
[http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste\\_detail.aspx?ID=49&PRO\\_ID=358](http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste_detail.aspx?ID=49&PRO_ID=358)  
(20.02.2013)

Schreger, Christian (2009): *WeltABC 2.0*.  
[http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste\\_detail.aspx?ID=49&PRO\\_ID=359](http://ikl.bmukk.gv.at/projektliste_detail.aspx?ID=49&PRO_ID=359)  
(20.02.2013)

- Schreger, Christian (2010a): *Kleine Bücher*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb.pdf> (20.02.2013)
- Schreger, Christian (2010b): *Digitales Tagebuch*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/digtag.pdf> (20.02.2013)
- Schreger, Christian (2010c): *FreitagsKochen*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kochen.pdf>  
(20.02.2013)
- Schreger, Christian (2011a): *Die „Kleinen Bücher“*. Handout Uni Wien.  
[http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb\\_kurz.pdf](http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb_kurz.pdf)  
(20.02.2013)
- Schreger, Christian (2011b): Interview geführt vom Verfasser.  
Wien, 27. September 2011
- Schreger, Christian (2012a): *Runde Tische*.  
[http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/runde\\_tische.pdf](http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/runde_tische.pdf)  
(20.02.2013)
- Schreger, Christian (2012b): *Klassenbibliothek*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/biblio.pdf> (20.02.2013)
- Schreger, Christian (2012c): *KinderKamera*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kamera.pdf>  
(20.02.2013)
- Schreiter, Ina (2001): *Mündliche Sprachproduktion*. In: Helbig, Gerhard/Götz,  
Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache –  
ein internationales Handbuch*. Band 2, Berlin, Artikel 94. S. 908 – 920.
- Semetsky, Inna (2007): *Towards a semiotic theory of learning: Deleuze's  
philosophy and educational experience*. In: *Semiotica* 164–1/4, S. 197 – 214.

Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert / Rannut, Mart (1995): Introduction. In: Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert (Hg.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1 - 24.

Spiekermann, Helmut (2005): *Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung*. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 100 - 125.

Spotti, Massimiliano (2005): *Bilingual Identities in Question: Social Identity Construction in a Dutch Islamic Primary Classroom*. In: Cohen, James / McAlister, Kara T. / Rolstad, Kellie / MacSwan, Jeff (Hg.): *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press, S. 2165 – 2179.

Street, Brian (2010): *The Future of 'Social Literacies'*. In: Baynham, Mike / Prinsloo, Mastin (Hg.): *The Future of Literacy Studies*. Houndmills u.a.: Palgrave Macmillan. S. 28 - 51.

Twiselton, Samantha C. (2002): *Beyond the curriculum: Learning to teach primary literacy*. PhD Thesis, University of Birmingham.  
<http://etheses.bham.ac.uk/545> (20.02.2013)

Unsworth, Len (2000): *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell

Volksschule Ortnergasse (2009): *Schulprofil*.  
[http://ortnergasse.webonaut.com/og\\_v3/schule/schulprofil\\_2008.pdf](http://ortnergasse.webonaut.com/og_v3/schule/schulprofil_2008.pdf)  
(20.02.2013)

Volksschule Ortnergasse (o. J.): *Schuldaten*.

[http://ortnergasse.webonaut.com/og\\_v3/schule/schuldaten.html](http://ortnergasse.webonaut.com/og_v3/schule/schuldaten.html)

(20.02.2013)

Vygotsky, Lev S. (1987): *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1:*

*Problems of General Psychology, Including the Volume "Thinking and*

*speech"*. Edited by R. W. Rieber & A. S. Carton. Translated by N. Minick.

New York: Plenum Press.

WeltABC (2012): *WeltABC*. <http://www.weltabc.at> (20.02.2013)

Westhoff, Gerard (2006): *Eine "Ernährungspyramide" für den*

*Fremdsprachenunterricht*. In: *Theorie und Praxis* 10 (2006): S. 55 - 66.

## 9. Anhang

### 9.1 Transkripte

#### 9.1.1 Transkriptionssymbole

(vgl. Bohnsack et al. 2006 : 301f):

[ ] = überlappend  
( ) = unverstärkt  
(Ausdruck) = unsicher  
(Ausdruck)/(Ausdruck) = Alternative bei Unsicherheit  
(N) = N Sekunden Pause  
(.) = Mikropause (<1s)  
Ausdr- = Reformulierung/Abbruch  
((lacht)) = Kommentare zu paraverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen

Eigene Konvention:

! = laut

? = ansteigende Sprachmelodie

#### 9.1.2 Gruppe 1

##### TeilnehmerInnen

L = Lara (F)

R = Ravidip (F)

A = Afra (F)

Gu = Gurjit (M)

Gi = Gia-uy (M)

M = Manjinder (M)

S = Stefan (M)

C = Christian (M)

##### Beginn

Gu: Du setzt dich dort hin

R: Da unten ((lacht))

S: Ok, sind wir- sind wir alle berrait ((engl. Aussprache))

Alle: Berraiit

R: Berrait sind wir nicht aber bereit schon ((lacht))

M: [Nein]

Gu: [Berraiit ist Englisch]

S: Hm ( ) gut ( ) also

Gu: [Ready ( ) and go]

S: Ihr wissts ja vielleicht, dass ich von der Uni komm?

R+Gu+?: Ja

S: Ja, ehm-

R: dass du gekocht hast

S: nein, hab ich nicht ((lacht))

R: doch ( ) hier

S: äh ( ) von der Sprachwissenschaft  
(2)

S: da geht's halt um Sprachen

L: wieviele Sprachen kannst du?

S: hm?

L: wieviele Sprachen kannst du?

S: Ich kann nur ( ) Deutsch, Englisch ( ) bissi Französisch, bissi Spanisch ( ) Latein

Gu: [echt! ((ironisch))]

R: [Spanisch ((lacht))]

M: meine Schwester kann auch Latein

Gu: [Bonji]

R: [Bonju!]

A: Stefan?

S: [aber ihr] könnt's sicher mehr Sprachen ( ) hm?

L: Ich kann vier

A: [du hast aber] mal gekocht hier

R: [Ich kann Indisch]

M: [Meine] Schwester kann Deutsch, Englisch

S: [ich hab gekocht, ja]

Gi: du kannst sowieso Englisch! ((lacht))

M: Meine Schwester kann Deutsch, Englisch ( ) äh ( ) Hindi, Indisch und ( ) Lateinisch ( ) fünf Sprachen!

L: [Ich kann vier]

R: Ich kann vier!

R: Ich kann nur Indisch und Deutsch ((lacht))

Gu: Ich kann Indisch, Deutsch, Englisch ( ) und noch was

L zu R: [doch schon Englisch oder?]

A: Ich kann nur Deutsch

R: ( )

S: aber ein bissi- ( ) Hindi aber ein bissi oder?

A: [und ein bissi ( ) ]

R: [Hindi kann ich nicht so gut

Gu: [Hindi]

R: Ja

M: Ich kann schon ganz- fast- glaub ich kann am besten

(2)

S: Ja ( ) na- und- auf jeden Fall, der Grund, warum ich da bin, is, ich mach auch ein kleines Buch (1) schreib ich über eure kleinen Bücher

?: ((kichern))

R: schreibt ein Buch über Bücher

S: genau!

L: Buch eh ( ) ein Buch- ( ) Ein kleines Buch über kleine Bücher

Gu: [ein kleines Buch über kleines Buch]

Alle: ((kichern))

S: [genau, genau]

S: ja ( ) und-

M: ( )

### **Motivation und Ursprung**

S: und deswegen wollt ich euch einfach mal fragen, so- eh ( ) warum ( ) habts ihr angefangen kleine Bücher zu machen?

R: weil es Spaß macht

A: [das ist lustig]

Gu: [das war Christians] Idee

Gi: Na ( ) das wär früher ein ( ) so ein Mädchen

S: [also weils Spaß macht]

(1)

Gi: Sie hat so irgendwas gezeichnet so mal ( ) hat Christi erzählt

Gu: Sie hat sehr viele Bilder gemacht und ( ) so weiter gemalt und da hatte ich so eine Idee ein Buch zu machen

R: [Dann hat sie-]

A: [Dann is ein Buch rausgekommen?]

R: [Da is ein Buch rausgekommen, denk ich]

L: Das hat ( ) der Werner hat früher diese Bücher gemacht, die dort stehn

Gi: [Da hat der Christian das gesehen und dann hat er die Idee gehabt]

Gu: und hat er die- äh ( ) hat er diese- und hat daraus ein Buch gemacht.

S: [Aha]

Gu: und so ( ) gibts jetzt viele

S: [hats angefangen]

R: Bücher zu geben

?: [mit den Büchern]

? [Ja]

A: [Ja]

L: das war die Schwester von Nemanja glaub ich

R: äh ( ) Kati

L: Ja

S: ok

Gi: aber erfunden hat dieses Mädchen

S: mhm ( ) und-

L: Kati hat ( )

Gu: ((husten))

S: [und das macht einfach-] und das macht einfach so viel Spaß, dass ma-

Gi: [das war nicht Kati]

S: dass man das auch machen will

A: Ja

M: ( )

( ) ein neues Buch ( ) ist auch sehr viel Arbeit

Gu: [Ich mach-]

Gu: drei neue Bücher

L: [ich mach auch-]

A: ich mach auch ein- grad ein neues Buch Manjinder

Gu: [eins- der erste- die erst- „Ich bin die Kirsche vom höchsten Ast“]

R: ich mache aber ich hab's verloren (1) ( ) ((lacht))

Gu: [und „Beyblade“ und ( ) was war das noch mal]

M: „Abfahren“

Gu: „Abfahren“, ja

Gi: ich mach auch ein Neues

R: du machst ein Buch „Abfahren“?

Gi: und es heißt ( ), „extremer Junge“ ( ) der traut sich alles  
Gu: [( )]

R: [was heißt abfahren? ((lacht))]

S: Oh

L: es ist ab-gefahren

S: Ja ( ) ihr macht alle viele Bücher, glaub ich, oder?

A: [mhm]

Gi: ja

Gu: sie macht am meisten ( )

S: [Ravdip?]

R: [ich hab drei-] Ich hab drei Jahre gemacht und dann wieder aufgehört

Gi zu Gu?: Schummerl!

Gu: ((lacht))

S: ja ( ) w- weißt- warum eigentlich? Magst du das sagen, oder-

R: keine Ahnung ( ) ich weiss nicht ( ) ich hab einfach aufgehört

S: [kommen dir jetzt keine-]

S: keine Idee jetzt gerade so?

Gu: [is manchmal keine Idee] ( ) ja es kommt keine Idee mehr

R: ja, wer die meisten Bücher hat ( ) sie hat gewonnen

Gi: [ja]

Gu: [zum Beispiel die ( ), dann schau ich mir ein paar Sachen an und hab eine Idee]

L: Ich hab geglaubt du hast gewonnen

R: Nein, sie hat gewonnen ( ) sie hat mehr Bücher

A: Wer?

R: [sie hat] 45 ich hab 39 oder wie-

A: Wer?

R: Iqra hat gewonnen als wir diese Bücher gemacht haben, sie hat 45, ich hab 39

L: zwischen 6 Büchern (erstaunt)

R: ja ((lacht))

### Unterschiedlicher Output je nach AutorInnen

S: hm, was glaubts ihr warum machen manche viele Bücher ( ) und manche wenige?

Gu: ein paar können nicht so gut zeichnen, wollen- haben nicht viel Interessente

A: [sie wollen nicht!]

R: manche wollen einfach nicht

Gu: haben nicht viel Interessente drin

Gi: [die s-]

S: [wolln nicht?]

Gi: die wollen nicht Bücher, die wollen am meisten nur herumtoben, so

A: [manchmal- manche machen dann zu Hause einfach]

Gu: oder ver( ) Computer spielen ( ) zum Beispiel ein Junge, er hatte nicht viele Seiten von seinem Mathebuch gemacht und er musste sie machen und er macht eine Seite und fragt dann „kann ich Computer spielen?“

Gi: ja eh, das ist der Aydin

S: [ok, das heißt-]

R: das ist der Aydin ( ) als er am ersten Tag von den Ferien kam, sagt er „ich will Computer spielen“

S: ((lacht)) ( )

S: ehm ( ) das heißt ( ) ma braucht schon irgendwie Konzentration und so ( ) für seine Bücher

Gu: [er nervt]

Gu: mich immer ( ) ich zeichne was, er sagt „das ist doch nicht so“, ich kann doch nicht alles

R: ja

Gu: genau zeichnen

R: man kann nicht alles genau zeichnen

Gi: [(((lacht)))]

M: oh doch, kann er

L: man kann nie was genau machen

Gu: [und du, wie zeichne- du- und du zeichnest ja auch nicht alles genau]

L: im Leben ist nie was genau

M: [ich zeichne nur Strichmäxel]

R: na

S: im Leben ist nie was genau! das ( ) mhm

Gu: [( )]

R: wie die Aberglaube, wie- man kann nicht zeichnen ob was wahr ist oder nicht.. keine Ahnung

M: [( ) nur Strichmäxel]

S: aha, aha, aha

R: ( )

Gu: [aha, aha, aha] ?: ((lacht))

S: nein, aber sie hat was ( ) voll Gescheites gesagt ( ) im Leben is nie was genau ( ) naja ( ) ehm

## Mehrsprachige Bücher

S: ja und wie kommts ihr auf die Idee in verschiedenen Sprachen ein Buch zu schreiben?

Gu: darauf is ja der Christian gekommen, er hat gesagt man könnte es auch in andere Sprachen machen

M: [ich wollt aber nicht]

A: wer diese Sprache kann, der kanns in dieser Sprache (.) auch schreiben

Gu: [( )]

L: ich habs mal auf Türkisch gemacht (.) nur ein Mal

S:[mhmm]

Gu zu A: [und auch lesen (.) ein anderer]

A: ich machs no- mein Buch noch auf Kurdisch und Deutsch

(1)

S: ok (.) ja (.) eben, wie bist du auf die Idee gekommen, dass du-

R: [weil die Gülcin-]

A: der Christian is auch drauf gekommen

(1)

S: ok

R: [aber die Nori hat das erste Buch gemacht]

A: und die Gülcin

Gu: [(is halt so)]

S: und du hast einfach Lust (.) Kurdisch (.) zu machen

A: mhmm

R: du gehst aber auch in den Kurdischkurs

Gu: sie macht-

S: auch wegen der Gülcin oder?

Gi: [(zu Clara)]

A: ja

S: aha

R zu Gi: nein sie geht nicht

Gi: ((lacht))

R: sie geht vielleicht in Türkisch (oder so) ((lacht))

S: ja und bei der Nori zum Beispiel, wissts ihr wie das da is?

A: sie hat sehr viele Bücher schon gemacht

R: [(über sie nicht)]

S: ja und jetzt macht sie auch Kurdisch, warum?

(1)

Gi: keine Ahnung

Gu: [sie macht] den Kurdischkurs

L: [sie dürfen das]

A: [weils ( )]

Gi: sie will vielleicht-

R: sie hat das erste Kurdischbuch gemacht

Gu zu Gi: [in die Türkei]

Gu: Iqra hat mal ein Buch in (.) wie heisst das nochmal (.) in Pakistanisch gemacht

A: [ja]

A: Stefan (.) nimmt das die ganze Zeit schon auf?

Gi: [ja (.) Muhar auch]

Gi: so ein- so ein Autobuch

R zu A: [ja ((lacht))]

S: [ja, aber das (.) das hör nur ich mir an]

Gu: [ich kann fünf Sprachen]

(2)

S: ja (.) naja (.) mh

?: [((lacht)) gut]

S: das heißt der Christian hat die Idee gehabt, dass ma das auf verschiedenen Sprachen machen kann

L: [Manjinder kommst du her?]

A: [ja]

Gu: ja

R: ((lacht)) der neue Spongebob

Gu: [( )]

Gi: jaha (.) der

S: naja gut

M: gut

S: gut, gut

(1)

## **Ideenfindung**

S: und (.) wie kommen euch eigentlich so die Ideen für die Geschichten

R: ich hatte sehr viele

S: ja (.) und-

R: ich hab keine Ahnung wie ((lacht))

M: [ich (.) ich bekomme sie mit dem Fernseher]

S: keine Ahnung wie ((lacht))

Gi: waas?  
 L: ich hab-  
 S: Fernseher?  
 Gu: [schau einfach fern]  
 M: ja  
 L: ich weiß-  
 R: ich hab einfach Wörter raus( )  
 Gu: [die kommen bei mir vom Fernseher ( )]  
 Gi: [äh (.) ich weiß!]  
 L: ich hab-  
 S: einer nach dem anderen (.) Lara war zuerst  
 L: ich ha- ich war- ich bin einfach in einen Raum gegangen, hab mich umgeschaut und (.) da is mir einfach was eingefallen  
 M: [( )]  
 S: also du- wenn du rausgehst, spazieren gehst, dann-  
 L: ja, wenn ich mir was zum Beispiel (.) anschau, dann (.) zum Beispiel wenn ich mir eine Katze anschau, fällt mir eine Geschichte mit ner Katze ein  
 S: mhmm  
 R: äh (.) „Die verfluchte Katze“  
 Gu: [(für Idee)] ich denke einfach nach  
 A: [ich (frag-)]  
 S: ok  
 A: ich-  
 S: ja  
 Gu: ich denke einfach nach (.) (.) dann find ich eine Idee und dann mach ich davon ein Buch  
 A: du schaust alles ab dem Fernseher  
 Gi: [Fernseher, hä]  
 Gu: [zum Beispiel mi-] (.) mir fällt Feuerwehr ein, dann mach ich Feuerwehr  
 S: denkst du mehr zu Hause nach oder in der Schule  
 Gi: [(King Cat)]  
 Gu: ne, hab ich noch nicht gemacht  
 M: [in der] Schule  
 (1)  
 S: in der Schule?  
 Gu: mhmm  
 S: ok (.) Manjinder, w- (.) wie kommst du auf die Idee  
 M: mitm Fernseher

Alle: ((lachen))  
 S: [mitm Fernseher]  
 Gu: [( ) ja, im Fernseher] alles (drinnen)  
 S: also zu Hause meistens  
 M: ja  
 R: und nicht in der Schule bei uns  
 Gu: und woo? ((ironisch))  
 Gi: äh, wenn ich träume  
 Alle: ((lachen))  
 S: [echt? (2) und-] und du erinnerst dich dann an die Träume  
 R: [jeder was anderes]  
 Gi: jaa  
 Gu: und no- auf Fernsehserien  
 Gi: [wenn mirs] gefällt ((lacht))  
 Gu: [und der Fernsehserien]  
 Gi: äh, dann mach ich das und wenn nicht (.) hau ich ihn ((lacht))  
 (2)  
 S: ok  
 Alle: ((lachen))  
 A: [und (.) und ich-]  
 S: das heißt (.) zu Hause  
 Gu: [unsere Fernseher]  
 R: wenn du schläfst  
 (1)  
 Gi: ja  
 S: [Fernsehen-]  
 Gu: [es hat auch] noch Fernseher ( )  
 S: ja  
 Gu: weil „Der extreme Junge“ das ist wirklich ( )  
 R: [ich hab einfach so-] (.) wenn ich was lese  
 R: lese (.) Lesen, Fernsehschauen, Ausgehen, so  
 A: [ich ha-]  
 Gu: [da erzähl ich es, das (.) Fernsehen (.) Fernseher!]  
 S: ok (.) A fra?  
 A: [ich frag einfach] meine Freunde und wenn sie keine Idee haben, dann fällt mir einfach was ein  
 R: ja ((lacht)) das is immer so  
 A: [mein letztes] (.) Buch ist- grade was ich mache über das Rosenzimmer  
 Gi: [ich mach ein neues Buch]

(1)  
 S: ok, das heißt du redest mit deinen Freundinnen und dann kommst du auf die Idee  
 A: [ja]  
 S: mhm, ok  
 R: [ich hab schon] eine neue Idee, das is von der Schularbeit, die wir hatten (.)  
 „Die verfluchte Tierpension“ ((lacht)) (.) (ich zeig dir dann was)  
 S: [Schularbeit?] (.) mhm  
 L: (Deutsch in Deutsch)  
 (1)  
 Gu: und es (.) war auch bei mir so mit der Kirsche  
 S: [und-]  
 R: wir haben beide einen Einser ((lacht))  
 Gu: [der Christian hat-] du kannst daraus ein Buch machen  
 (1)  
 S: ahsoo, ok  
 L: [vor zwei Wochen?]  
 A: Gia, was hast du für- eigentlich für eine Geschichte?  
 R: der Arzt, der ein Buch liest  
 Gu: [einen Arzt, der ein Buch (.) ]  
 Alle: ((lachen))  
 R: so langweilig ((lacht))  
 Gu: [nein!]  
 Gu: der Arzt, der ein Buch ausborgte und ein (.) ganz ruhiges Platz suchte  
 Alle: njaa ((lachen))  
 R: das war langweilig ((lacht))  
 A: [ahja (die hab ich gehört] vom Christian  
 S: was hat er gesucht?  
 Gu: ein ruhiges Platz, wo er das lesen kann  
 R: aber Christian (findet das) langweilig ((lacht))  
 Gu: ((lacht))  
 A: er geht in den Park, suchte sich einen Platz (.) und wenn er den Platz hatte, lieste er das Buch  
 Gu: [er hat (.) geschrieben (.) Platz (.) er geht wieder]  
 A: dann war der Platz ihm zu (.) eh-  
 R: laut ((lacht)) dann liest er im Buch weiter ((lacht))  
 A: [laut (.) äh]  
 Alle: ((lachen))  
 R: [ich hab mit Zombies so- gemacht]

Gu: [und dann (.) ]  
 Gi: mit Zombies! ((lacht))  
 R: [„die verfluchte Tierpension“]  
 L: [die] verfluuuchte Tierpension  
 R: mhm  
 Gu: Sie is ja (.) ((lacht))  
 L: hey, das könnt ich noch machen (.) (Zombie)büchlein  
 S: äh (.) das- das klingt eigentlich alles schon wie  
 Gi: [du Abschauer, ur]  
 (1)  
 S: das klingt voll professionell (1) so wie Drehbücher für Filme oder so  
 R: ((schmunzelt))  
 Gu: ja das könnte man machen (.) zum Beispiel  
 A: [die Bücher oder was wir sagen?]  
 R: ((schmunzelt))  
 (1)  
 Gu: und meins kann man nur ein Kleines machen (1) das is dann witzig (.) am Ende, weißt eh, „jetzt kann ich sie aufessen!“ ((lacht))  
 (1)  
 S: hm  
 R: bei mir sagt sie zuletzt „ihr spinnt wohl!“ (1) weil die Tiere hatten keine Beine  
 Gi: irgendwas mit „aber, aber, aber“  
 R: ja (.) sie sagte „aber, aber, aber (.) aber, aber“ ((lacht))  
 Gu: [(.) (Zombietiere, Zombietiere) ((singsang))]  
 (1)  
 R: ja das Mädchen schreibt immer  
 Gu: [(.) ]

### **Bücher von anderen lesen**

S: das heißt (.) ihr- ihr lest alle die Bücher von (.) von anderen  
 Gu: [anderen (.) auch]  
 R: manchmal, wenn-  
 A: [ja]  
 M: ich les von anderen  
 Gu: und dann fällt uns auch dabei was ein haha  
 R: ((lacht))

S zu M: ja, na dich hab ich grad vorher gesehn, du bist gleich in die Klasse reingekommen und hast ein Buch genommen ( ) und das macht- das machen alle oder?

A: ja

S: von den Leuten (1) mhm

L: oder manchmal wenn ich einen Film schaue ( ) fällt mir das auch ein

Gu: [es sind niemals der Musiik ((singsang))]

?: [((lacht))]

Gu: Krone Hit ((singsang und klatschen)) (.) ihahaha

R: [ja]

S: [ja]

Gi: Krone Hit (kichert)

S: [Film schauen-]

M: hey, (der Boss)

Gu: wir sind die Meister Musik ((flüstert))

R zu Gu: die Meister „der“ Musik

Gu: [(coole Musik)/(gruselig)]

Gu: mir ist schwindlig ((macht Geräusche))

(4)

M: ( ) Durst

S: hmm, so jetzt-

?: [dann kommst ( )]

Gi: Monster (tauskommt)

(1)

R: mir is jetzt wieder was eingefallen (1) ((lacht))

S: [gibts-]

Gu: [((macht Geräusche))]

S: sag, sag

L: [für ein Buch?]

R: äh, wenn ich- ehm i- (.) ich hab die (Cartoon)( ) von- nämlich (.) (die

Simpsons) und dann hab ich jetzt ne Idee

Gu: ich hab auch- ich hab auch ein paar Ideen

R: [so (.) ehm-]

M: ich hab auch eine Idee

R: ( )

Gu: wenn ich einfach-

R zu L: weißt du noch die Folge?

R: die wollten nicht von einer Frau alles so gebaut haben

(1)

S: ok

R: die sagen ein Mann soll bauen

Gu: ich hab auch eine Idee, weißt du was

S: und das war im Fernsehen ( ) mhm

R: [ja]

Gu: das ich mit Computer ein paar Sachen mache

?: ((kichern))

Gu: die ich nicht zeichnen kann, das mach ich mit Computer

S: cool, cool

A: der Christian macht das

Gu: [ich scan] das

Gu: nö (.) ich werds selber machen, ich hab ihm gesagt, er soll scannen und er: „auf diesem (hier) ist das Microchip ( ) (wie beim) andern Computer“

Gu: und dann such ich mir ein Bild aus und ( ) (auf den) ( )

M: [Microchip]

Gi: [Microchip]

(1)

Gi: Chips

(1)

### Freiheit bei den Themen

S: sagt der Christian eigentlich ir- manchmal so (.) das ist gu- das ist kein Buch, oder- oder das is zu wenig oder das is kein gutes Thema oder so?

A: nein

Alle: nein

A: er lässt uns alles machen

R: [er sagt ihr machts wie ihr wollt]

(1)

Gu: sogar auch die- von anderen die Bücher nachmachen

Gi: er schlägt uns manchmal!

R: ((lacht))

Alle: ((lachen))

A: [Gia!]

Gi: mit ein Stock

Alle: ((lachen))

Gu: [manchmal wenn wer zu laut is (.) oder irgendwie]

A: [(ja, mit dem) Punjabi Stock]

((Christian betritt die Klasse))

R: er sagt Chris schlägt uns mit dem Stock ((lacht))

M: [für mich ist es eine Massage]

S: ((lacht))

C: was?

R: er sagt der Christian schlägt uns mit dem Stock

S: [das glaub ich nicht]

C: jaja

A: [mit dem] Punjabi Stock

R: ((lacht))

Gi: [siehst du?]

C: Punjabi Stockn

Gu: [( )]

(1)

C: was hamma noch (1)

? [Stefan]

Tschetschenen ( ) prügel und-

Gu: [aua, es ist nicht angenehm ( ) ah!]

(1)

M: der Tschetschenenprügel

R: ((lacht))

S: naja ( ) mh

Gi: [is der] so klein

M: [( )]

M: der tut Massage

### Berühmte Bücher

S: und ( ) gibt's auch sowas wie- ( ) gibt's besonders be- berühmte Bücher, so ( ) die jeder kennt

Gi: [neein]

?: [nö]

S: in der Klasse oder?

A: mh ( ) mh ((verneinend))

?: [nein]

R: nein, es sind alle so (bekannt)

Gu: [( ) (1) die meisten Leute-]

Gu: die meisten Kinder schauen sich dann die Bücher an, die gut gezeichnet sind

Gi: [Lara liest immer das Bilderbuch] von mir

R: ja, er sagt halt die Maus is smusi ((lacht))

A: [die meisten Kinder machen ( )]

L und R: ((lachen))

S zu A: [die meisten Kinder ( ) machen?]

L: die Maus is-

A zu S: [die f- die erfinden]

L und R: ((lachen))

Gu: du hattest ja auch falsch geschrieben also ( ) hast du ein Problem?

A: [( )]

A: ja

S: mh

Gu: du schreibst Katze falsch ( ) Ka- ( ) Katzte ( ) aber du schreibst Katzte

R: [nein]

Gi: [Kate ( ) du schreibst Kate]

R: ja weil ich das immer- das mit den TZ und ZT verwechsle

Gu: [Katzte ( ) du schreibst Katzte!]

Gu: wie „kratze“

Gi: [Katzte ((lacht))] ( ) kratzte ( ) ch, ch, ch die Katzte

R: [du hast einmal geschrieben] „die Maus is smusi“

((lacht))

Alle: ((lachen))

Gu: [er war erste Klasse!]

S: [die Maus is was?]

L: die Maus is smusi

R: [smusi]

L und R: ((lachen))

S: [musi?]

Gi: [was is, da war ich] in der erste Klasse!

A: was heißt musi (immer)?

Gu: [das war sein] erstes Buch ihr Leute!

R: ja, sag ich ja!

A: [was is musi?]

Gi: eheh, das war das zweite Buch

R: [man- man verwechselt eh manchmal]

Gu: egal, zweite ( ) is doch noch nicht so schlimm

R: [(lacht))]

M: mein erstes Buch ( ) weiß ich nicht was das is

R: mein erstes Buch- ( ) mein erstes Buch weiß ich noch, „Weihnachten“

?: [(die Maus is-)]

S zu M: [hast du schon so viele gemacht ( ) zwischendurch]

M: [nö, ich mach ur wenige]

## Anzahl von Büchern

- L: ich hab erst 14  
Gu: [ich werd jetzt ein Buch über Facebook machen, echt krass]  
Gi: [ja da hast du auch etwas falsch geschrieben]  
L: nein hab ich nicht  
M: [( )]  
R: Christian hats geschrieben ((lacht))  
Gu: [hab ich eine Idee ( )]  
M: [du hast nur 10]  
S: redets nicht so viel durcheinander, ich v- ich versteh gar nix ( ) du hast was gesagt, du hast 14- oder wieviele?  
L: [ungefähr] 14 Bücher oder sowas  
?: ich hab auch-  
R: ich hab 39  
Gi zu L: [ha! ur wenig]  
S: 39? ((erstaunt))  
S: ja fragen wir mal durch, Gia wieviel hast du denn?  
Gi: keine Ahnung  
R: ((lacht))  
Gi: ich weiß nicht weil ich hab noch nie gezählt mal  
L: Glauben ( ) (Tratschen) ((klingt nach einem Sprichwort))  
Gu: [soll ich auch die mitzählen,] die ich mache oder nicht?  
Gi: eins!  
Alle: ((lachen))  
M : [äh ich hab] z- weiß ich nicht  
Gi: [( )] geratet  
Gu: ich ungefähr auch noch mal 20  
S: [ok]  
M: 9  
Gu: [25] ungefähr  
S: 25? Mhm ( ) A fra?  
A: 10 ( ) 11  
Gi: 12  
R: 13  
Alle: ((lachen))  
S: [aber der- na aber der-] der Christian schreibt das ja alles auf oder ( ) genau  
L: nein das schreiben wir

- Gu: [nö ( )]  
Gi: [(muss man schon) selbst schreiben]  
A: [manchmal] sch- schreiben auch wir  
Gi: auf Computer oder selber mit Hand schreiben  
Gu: [manch-]  
S: ja, genau die Geschichte, ja  
R: [mein allerallerbestes Buch] war „Das neue Haus“ und die „Auf der Suche nach Ägypten“  
Gu: [ich schreib immer mit Computer selbst]  
Gi: [((macht Geräusche))]  
(1)  
S: aber- aber auch die- die ( ) wieviele Bücher, dass es gibt schreibt der Christian genau auf, schauts, ich hab da mit eine ganze Liste  
Gi: Ohh  
S: von 2005 ( ) so ((blättert))  
R: [is doch die Liste ( )]  
S: so viele Bücher gibt's schon  
Gi: [hey, da war ich nichtmal da]  
M: ne, es gibt mehr als (2000)  
Gi: [es gibt] schon glaub ich über 200  
Gu: das äh- am Ende muss es ( )  
L: [es gibt über] 300!  
A: [mehr!]  
Gi: es gibt über 500  
S: [es gibt 3-] ( ) 340 ( ) also, 350 circa jetzt schon  
M: [3-]  
R: [es gibt dreihun- ( )]  
L: ha!  
Gi: ha! ((lacht))  
Gu: [( )]  
M: eheh, es gibt mehrere ( ) sie sind (da herüben) gemacht worden  
(1)  
S: mehrere?  
Gi: aber wenn es Fertige sind, sind es nicht so viel  
A: [Stefan? ( ) Stefan]  
L: sag ( ) ,jetzt schon 350 Bücher  
Gu: [wir sind erst 350!]  
A: [Stefan ( ) Stefan?]

## Spontane Einfälle

A: Stefan (.) ich hab zu Hau- (.) ich hab zu Hause eine Wärmflasche und da is mir ((lacht))

Gi: 350

A: eine Idee gekommen

S zu A: ja

Gu: mir is auch eine Idee kommen, ich mache ein Buch über Facebook

A: da hab ich meine Zeichnungen ( ) und jetzt is mir (.) ein Buch daraus eingefallen

S: [erzähl]

R: [er ma- er macht Facebook und das ist voll blöd!]

Gi: [waas? ((erstaunt))]

Gi: um was- um was geht es daran (.) ist es eine Anleitung?

Gu: [( )] R: [((lacht))]

S: [ok]

S: er macht was über Facebook

R: [ähh Anleitung ((lacht))]

A: [eine (.) eine]

Gu: ich werde es machen (.) ich hab ne Idee gekriegt

A: [eine (.) eine]

S: [Tschuldigung, Frage] (.) ok, ok eins nachm andern, Afra sag du

A: eine Wärmflasche als Superman

Gu: [Fa-ke-bok-tsch]

S: eine Wärmflasche als Superman! (.) ok, das is ((kichert))

?: ((lacht))

R: das is Fantasie!

Gi: [Monster]radio!

## Facebook

S: das is verrückt (.) ähm, du hast gesagt Facebook, das find ich spannend, wie bist du darauf

Gu: [Monsterradio, äh]

S: gekommen, bist du auf Facebook? oder dein Bruder?

Gu: [ja öfters]

Gu: jeden (.) jeden Früh- am Morgen geh ich am Computer Facebook

Gi: [er is auf Facebook]

M: [ich auch!]

?: er is auf Facebook, echt? (.) er ist 10 Jahre alt!

S: [du auch Facebook?]

L: [ich auch!]

R: ich mag nicht

S: [du auch] Facebook

L: [ja]

S: ich bin- ich bin auch nicht auf Facebook

Gi: [ich auch]

R: ich mag (eben) nicht, was soll das?

A: [ich bin auch nicht]

S: ja, ja

R: du kannst auch einfach telefonieren!

Gu: [ich hab aber gesehn, dass (.) du-]

A: meine Mama und mein Papa sind auf Facebook

Gu: man kann nicht telefonieren, man kann chatten, Bilder (.) Bilder beantworten

S zu R: [das stimmt]

M: [ich hab]

Gu: jemanden markieren, man kann spielen, blablabla

M: [ich hab einfach geschrieben ich bin 16 Jahre]

?: [Bilder beantworten]

Gi: [Leute] markieren

R: ((lacht))

Gu: man kann sich auch mit seinen Freunden reden, die weit weg sind oder

M: [und die fallen rein]

R: [((lacht))]

S zu M: [das is super ((lacht))]

Gu: sie eine Anfrage schicken, oder blablabla, das is ur cool

L [oder eine- Freunde finden] von der alten Schule

Gu: ähäh.. wenn jemand zum Beispiel die Schule verlässt, dann man mit ihm noch chatten

L: [( )]

R: du kannst ihn vielleicht einfach seine Telefonnummer fragen und vielleicht mit ihm telefonieren!

L: [( )]

Gu: [hast du ein Problem?]

Gi: ja, ( )

Gu: [aber das kostet!]

S: ja, ja, also-

Gu: [und auf einmal wenn das-] (.) weißt Akku, bei Computer gibt's kein Akku

S: die selbe Dis-

Gi: [((lacht))]

L: Akku gibt's wirklich nicht

S: die selbe Diskussion hab ich mit meinen Freunden auch, es gibt welche die haben

R: [Akku- weil Akku heißt ( )]

Gi: [doch ( ) Batterie]

S: Facebook und welche die haben kein Facebook, und (1s) hm-

R: ich mag auch keins

Gu: die is blöd

(1s)

S: najä, gut ( ) eh, was wir aber noch-

R: [ich bin wenigstens nicht] die, die Verbesserungen v- versteckt

Gi: [die is blöd ((flüstert))]

Gu: das tu ich auch nicht

Gi: [die is blöd ((flüstert))]

R: doch

Gu: das is sechste Hausübung

### Erste/Liebingsbücher, Kollaborationen, Umfang und Plagiate

S: ((lacht)) Tschuldigung (1) Frage ( ) gibt's irgendwie (1) gibt's spezielle Bücher, was ihr mir zeigen wollts?

A: [mhm!]

Gu: ne

S: hat irgendwie-

Gu: [ich wollt ein spezielles] Buch machen mit mehrere Seiten, mit acht Seiten

A: [mein erstes]

A: Buch war „Der besondere Fisch“

(1)

L: mein erstes Buch war das, eh ( ) das gro- das ehmm, das große Bo- das große Boot oder so

Gi: [hää? ( ) aha, aha]

R: [Schiff, oder?]

R: ja, das große Boot

Gi: [ja]

R: äh ( ) mein erstes Buch war ( ) das mit dem Weihnachten

Gu: [( )]

(1)

Gu: mein erstes war glaub ich mal mit einer Baustelle

Gi: den hat (Finn) nachgemacht

R: ja

R: und dann hab ich meins wieder nachgemacht ((lacht))

Gi: [((lacht)) ( ) waas?

L: du hast zwei Mal das gleiche Buch?

R: nein, ich hab mei- ich hab mein Buch einfach wieder nachgemacht

M: [( )]

S: ja ( ) das-

R: [mein] eigenes Buch ( ) aber das war Teil 2

M: [( )]

Gi: ah!

S: Teil 2, ja ( ) ihr macht öfters so Teil ( ) zwei und so

M: [und er fällt ins Wasser, pfff]

R: [mhm]

R: ich hab ein- ein Buch mit meinen Freunden gemacht

A: [ja] A: [angefangen- Lara] ( ) angefangen hat Nori damit oder?

Gu: [ich wollte mal ein Buch mit ( ) 20 Seiten machen]

M: [ich wollte ein Buch mit ( ) 300]

A: mit Teil 2, 3, 4 ( ) oder?

M: [Seiten machen]

Gu: [( )]

S: ja, das kommt dann später

R: ich hab ein Buch gemacht mit 4 Teilen

Gu: [( )]

M: [300] ( ) Seiten

A: [( )]

S: vier Teile?

R: vier Teilen, bei dem letzten äh- bei der letzten Schulwoche

?: [ich glaub schon]

M: [( )]

Gu: das warst du nicht und nicht du alleine, sondern andere Kinder

R: [( ) mit anderen Freundinnen, ja]

S: [das is aber-]

S: das is dann eine- schon eine lange Geschichte oder?

R: ja, so viele Teile

Gu: [ah ( ) diese] schöne Kleider Buch ( ) schöne Kleider Buch war das

R: [nicht das schöne]

Kleider Buch, Urlaub!

S: und- und ihr machts auch manchmal zusammen Bücher oder?

Alle: ja

Gi: [( )]

Gu: ich mach nicht öfters mit

(1)

R: ich mach auch nicht (.) naja doch ich mach öfter mit

Gu: ich nicht

R: aber ich mach auch öfter allein

S: und das is dann wenn- wenn Freunde, Freundinnen zusammen reden und dann machen sie zusammen ein Buch, oder

R: ja

(1)

S: mhm

Gu: zwei sind (am) reden und sagen ((stilisiertes Murreln)) und dann fällt uns ein Idee ein ((lacht)) und so machen wir das

R: [(lacht))]

Gu: weißt eh, wir streiten so „aaaahh“ und dann hat ma eine Idee ein Buch über Streiten zu machen

R: [äh, ja zwei- zwei Freunde] streiten

Gu: das is einfach (.) ganz einfach (.) du musst nur etwas tun

R: [(da hat noch) irgendwer die Idee]

M: [( )]

M: du streitest ( )

S: mh (.) und (.) gibt's so (.) habts ihr so Lieblingsbücher

M: [hey cool ( )]

R: ja

M: [nö]

Gu: ja, „Beyblade“!

S: [was ihr gemacht habts]

R: „Das neue Haus“

Gi zu Gu: [(obwohl das) du nicht] fertig gemacht hast  
S: [„Das neue Haus“]

R: das hab ich in Sprech- eh (.) drei Sprachen so

Gu: [ehm, noch zwei- nochmal zwei Sprachen]

S: in drei Sprachen?

R: in Punjabi und in Pakistanisch und äh im (.) äh nein, im Deutsch, so geschrieben auch

Gu: [Englisch]

S: cool

(1)

S: Gia, hast du ein Lieblingsbuch?

Gu: [ich kann fünf Sprachen und du?]

S: sh, sh

(2)

Gi: eehm (.) noch keins

R: ((lacht))

M: ich auch keins

R: [er hat noch kein] Lieblingsbuch ((kichert))

Gu: [(lacht))]

S: du hast so (.) du hast doch so eins gemacht mit einem Boot, oder?

(1)

R: nein, das war die Lara

Gi: [ja]

(1)

L: na, er hat auch

R: er hat auch?

L: das in die- das in diese (.) Höhle führt

S: genau, das mit der Höhle

R: [oh]

(1)

A: das hast du doch gemacht, oder?

Gi: niin!

Gu: [nene]

L: ich hab was Ähnliches

Gu: [das denkt] jeder fast (.)

S: ok, also du überlegst noch (.) Manjinder, du weißt auch nicht, was dein Lieblingsbuch is?

L: [wieso (streifst) du deinen Bauch?]

R: [(kichert)) vielleicht ( )]

Gi: [weil ich überlege]

M: nö

S: du weißt auch gar nicht was dein Erstes war, du weißt nicht was dein Lieblingsbuch is ((kichert))

Gu: [weiß schon]

Gi: ja (.) manche hat er sein Bruder nachgemacht

S: [du machst einfach Bücher]

L: [( )]

Gu: ah (.) er macht mir öfter nach (.) ehm, ich mach mit einer Baustelle, er denkt das auch  
 R und Gi: [((lachen))] R: [(.)]  
 Gu: er macht das Gleiche nach (.) und dann ma- wollt ich mit Beyblade machen, er macht das  
 Gi: [he he]  
 Gu: auch und dann sagt er- und dann findet ers nicht gut und dann schmeißt er die Blätter Weg  
 S: ihr machts- ihr machts öfters zusammen ein Buch?  
 Alle: nein! ((lachen))  
 Gu: [nö (.) er macht mir öfters nach]  
 R: [die streiten]  
 M: [(ich schau) voll ab]  
 Gi: die streiten (.) sich  
 M: [(ich schau immer) ab]  
 R: die streiten über Bücher ((lacht))  
 S: ihr streitets und ihr schauts ab? ((lacht))  
 Alle: ((lachen))  
 Gu: [genau so]  
 Gi: er schaut ab, er is eine Kopie  
 R: Kopie ((kichert))  
 M: [jüich?]  
 S: ja, aber das- (.) das gibt's ja auch bei echten- bei- (.) bei so 300 Seiten Büchern is das genau das Gleiche, die schauen auch alle voneinander ab  
 Gi: es gibt auch 762 Seiten  
 L: [ich find-] ich find es is voll- das is voll gemein (.) wenn man schaut  
 R: [762 ((lacht))]  
 L: jemanden ab-, schreibt jemanden ab  
 S: naja, das (.) ja  
 Gu: man braucht ein paar Ideen!  
 R: [aber man sollte die Geschichte] etwas verändern!  
 S: Lara, das kommt öfters vor (1) ja  
 Gu: [du kleines-]  
 R: man sollte die Geschichte verändern  
 L: [manche denken-]  
 Gu: [man macht zum Beispiel] die Haarfrisur nach  
 Gu: dann ist das doch eine Kopie oder?  
 Alle: [((lachen))]  
 S: das is ähnlich, ja

(2)  
 S zu L: und hast du ein Lieblingsbuch?  
 Gi: [(.)] die Augen!  
 L: nein  
 S: nein  
 Gi: obwohl (.) Strichmännchen haben die keine Augen mal  
 R zu L: [nein?]  
 S: [Afra]  
 A: (.)  
 Gu: erstes Buch (.) und Lieblingsbuch  
 S: [nicht wirklich?]  
 A: [nein]  
 (1)  
 S zu A: du magst alle Bücher gleich  
 R: [äh is das dein Buch?]  
 (1)  
 A: nein, ein paar mehr, ein paar weniger (1) aber ich hab kein Lieblingsbuch  
 Gu: [((macht Geräusche))]  
 R: ich hab noch nie jemanden ein Buch abgesehen!  
 M zu ? : [ein paar hast du von mir]  
 Gu: [((macht Geräusche))]  
 (1)  
 R: ich hab einfach sehr viele Ideen da (oben)  
 S: das is cool  
**„GTA“, Altersbeschränkungen und „Beyblade“**  
 Gi: es gibt auch ein Buch über GTA  
 S: ja, das hab ich gesehn, das is-  
 L: [(.)] auch  
 A: [wirklich?]  
 Gu: ich habe ein Buch (.) „Avatar“ gemacht  
 R: [von wem?]  
 L: [ja, das hat] Bekir gemacht  
 A: [warum sagt ihr] alle immer GTA?  
 Gi: [das is etwas-]  
 R: Brutales  
 Gi: ein Spiel  
 S zu A: wie- wie sagst du?

- Gu: „Grand Theft Auto“  
 Gi: Gewalt, Tod! ((lacht))  
 R: ja, das is ( ) voll ( )  
 Gi: [Drogen!]  
 A: [( )]  
 S zu A: [wie sagst du?]  
 A: ich- ich ( ) was anderes  
 Gi: [Heroin!]  
 R: ((lacht)) ja, vom ( )  
 Gi: [weiß jemand] was Heroin is?  
 Gu: [das heißt G- ] GTA, das heißt-  
 S: [GTA is so ein] Computerspiel  
 R: [Heroin?]  
 A: ja, ich ( )  
 L: [Heroin]  
 Gi: [das- das is so wie (weiß) und wenn man das ( ) ( ) stirbt man]  
 Gu: [das is eine Abkürzung für „Grand Theft Auto“]  
 S zu Gu: [ja genau]  
 Gu: „Vice City“ ( ) hatte ich hehehe (1) ich hab Leute erschossen und einen Bulle ( ) am meisten  
 R: [ich hab-]  
 Gu: [das- das hat die Mafia so in der- in ( ) und dann]  
 S: [das is aber schon-]  
 S: das is aber schon ein Spiel für ( ) Ältere, eigentlich oder  
 Gi: [töten sie mich ((macht Geräusche))]  
 Gu: 12 Jahre ( ) aber ich spiele  
 M: ich bin (16)  
 L: [sogar mein kleiner Bruder] is 4 Jahre alt und spielt! ( ) obwohl ers nicht versteht  
 Gu: [( )]  
 M: [ich fahr Auto]  
 S zu L: GTA?  
 L: ja  
 S: wirklich? ((erstaunt))  
 L: [obwohl] ers nicht versteht, ja!  
 S: mit 4 Jahren (da bin ich in-) ((lacht))  
 Gi: [ich spiel ( ) GTA]  
 L: [obwohl] ers nicht versteht!  
 Gu: [ich- ich]
- Gu: schau mir Filme- Filme für ( ) 17 Jahre an  
 R: ich nicht  
 L: ich nicht  
 Gu: [nöö] ( ) 12 Jahre  
 S: [naja]  
 Gi: [ich spiel ein Spiel das sechs- ab 16 is!]  
 R: [( )]  
 M: [( )]  
 L: die schimpfen voll  
 Gu: [ja wärs] wenigstens ab 17, Oida ( ) oder 16  
 R: die sind voll-  
 S: ok ( ) Gurjit ( ) du hast mir noch kein Lieblingsbuch gesagt  
 Gu: oh doch, „Beyblade“  
 Gi: ((lacht))  
 R: [( )] Beyblade ((lacht))  
 Gu: Beyblade  
 Gi: ((lacht))  
 S: wie heißt das?  
 R und Gi: ((lachen))  
 Gu: Beyblade!  
 M: Beyblade ( ) Metal (Fusion)  
 R: Beyblade das is doch ( weißt doch eh) diese Sachen die dauernd drehn  
 L: [es gibt so einen Film ( ) diese kleinen Kreisel]  
 L: die Kreisel  
 Gu: die sind nicht klein! die sind so groß und die sind aus Metall  
 Gi: [die kämpfen ( ) die kämpfen so ((macht Geräusche))]  
 Gu: die können so ( )  
 S: [kenn ich gar nicht]  
 R: [och, das is so wurscht! ((lacht))]  
 L: ja, jemand im Hört hat mich auf den Kopf geworfen  
 Gi: [das heißt Metall ( ) Fusion, auch]  
 R: [ja aber Metall is (auch) sehr viele Sachen]  
 Gu: ja, ich weiß, pff  
 Gi: (aber) die Metal Fusion ((engl. Aussprache))  
 Gu: ((macht Geräusche))  
 L: aus Metall ((vorwurfsvoll))  
 Gu: ja, aus Metall, das is hart  
 M: [ja die Serie is] voll krass  
 R: krass ((lacht))

Alle: ((lachen))  
 S: krass ((lacht))  
 M: [so wie ein (Gras)]  
 Gu: sie können angreifen (1) das is sehr cool (.) so ((macht Geräusche))  
 ?: ((lacht))  
 Gi: [voll cool]  
 R: [die sehn das voll krass ((lacht))]  
 L: voll k- ((lacht))  
 (1)  
 Gu: voll krass (.) wieso (.) is das witzig?  
 M: [( )]  
 R: ja  
 Gu: ich find ja auch „uiii“ (.) witzig (.) ui (.) ui, ui, ui  
 Alle: ((lachen))  
 M: [( )]  
 Gu: ja, ui (.) ui, ui, ui  
 S: [hm]  
 M: kaputt  
 Gu: is nicht witzig, so

### Berufswünsche

S: ich weiß jetzt eigentlich gar nicht mehr viel (.) was ich euch fragen kann, außer-  
 ohja  
 Gi: [((lacht))]  
 S: eine Abschlussfrage hab ich so (.) jeder sagt mir, was er werden will  
 R: [Abschlussfrage]  
 M: eh (.) weiß ich noch nicht  
 L: [ich weiß] schon  
 A: ich weiß auch  
 S: [ok] (.) fangen wir  
 Gi: [ich auch]  
 S: einer nachm andern, A fra, was- was- was magst du werden  
 (2)  
 Gi: Pilotin  
 Gu: ((lacht))  
 A: [( )]  
 L: Tierärztin!  
 S: [Tier- Tierärztin], ok A fra, Tierärztin

S: Gurjit  
 Gi: Gärtner will (.) Lara sein  
 Gu: [weiß nicht]  
 (1)  
 S: Gurjit überlegt noch (.) Lara  
 L: ich will Ärztin werden, aber ich weiß nicht, was für eine Ärztin ich sein möchte  
 S: mhm (.) ja das-  
 Gi: Chirurg  
 Gu: [äh ich weiß!]  
 S: [das- ] das ergibt sich dann  
 Gi: [Bauch aufschneiden]  
 L: ich will mal, ehm (1) Gesicht, ah (.) Chirurg oder sowas werden  
 Gu und Gi: [((lachen))]  
 Gi: oh! ((erschrocken)) du wirst es abschneiden  
 L: [oder so-]  
 R: ja, abschneiden  
 L: [der Gesichts-] (.) wo diese Ges-  
 A: [äh (.) ich will entweder (1) ich will entweder ( )]  
 Gi: [( ) Augen wegnehmen (.) und dann auf ihre Augen ((lacht))]  
 L: wo man diese (.) wo- wo man Gesicht (.) so operieren lässt oder so  
 S: [sh, sh]

S: [ja] (.) oarg

R: [woah]

L: ja aber dafür verdien ich viel

S: das stimmt

Gu: ich werd Blader werden, ah jetzt weiß ichs

Gi: [aber als Pilotin ( )]

S: [ok, das-] Sekunde (.) Gurjit

Gu: Blader (.) Blader

Alle: [((lachen))]

R: [das gibt's nicht mal!]

Alle: ((lachen))

S: [das gibt's nicht]

Gu: [natürlich es gibt's] in Kanada ein echtes, Oida, was denkst du dir

Gi: nein, auch in Amerika

R: [( ) Kanada]

Gu: [( )]

A: [Stefan (.) ich will, ehm]

R: auch in Amerika?

- Gu: [K-anada auch]  
 R: ja ich weiß, im Kanada  
 Gu: [was is mit dir], also, Blader! ((macht Geräusche))  
 M: [das stimmt, das stimmt!]  
 A: [Friseurin oder Tierärztin werden]  
 S: [ok, Afra will Friseurin]  
 S: oder Tierärztin werden  
 Gi: [und in Belgien]  
 A: [oder] meiner Mama helfen  
 S: oder deiner Mama helfen  
 (1)  
 M: ich weiß selber nicht was (machen)  
 Gu: [oder ich werde- ich weiß noch was]  
 (1)  
 Gu: ich hab noch einen Schlag (1) Fußball  
 S: Fußball  
 R: Fußball spielen, wow! ((ironisch))  
 Gi: [((lacht))]  
 Gu: [Fußballer]  
 M: [ich auch,] Fußball  
 Gu: oder Schizi  
 R: ich weiß es (schon)  
 S: [M- Manjinder will auch] Fußballer werden (.) ok  
 Gu: [Schiedsrichter]  
 Gi: [er will auch Fußball ((lacht))]  
 M: Fußball!  
 Gu: so ein Nachmacher, seht ihr  
 Gi: [Elektriker]  
 S: Gia will Elektriker werden  
 Gu: Stefan!  
 R: ich will in der Bank arbeiten  
 Gi: [( ) Sachen reparieren]  
 Gu: Stefan, ich hab dir doch gesagt, er macht mir immer nach, schau er will auch Fußballer werden  
 S: [Sachen reparieren?]  
 R: [ich-]  
 L: [Reparaturmann]  
 S: najja
- L: er will ein Reparaturmann werden  
 R: [ich will in der Bank arbeiten]  
 S: in der Bank?  
 Gi: [also auch so] Elektriker  
 L: [Stefan?] (.) Stefan, er will Reparaturmann werden  
 S: ja, w- (1) Sachen reparieren is auch-  
 Gi: [a- auch Elektriker]  
 Gu: [das wirst du nicht schaffen, Gial (.) dafür musst du ganz viel üben] du musst tausende Einser kriegen  
 R: ja, aber das is noch sehr viel weit weg, wir sind noch in der Volksschule ((lacht))  
 A: [Stefan?]  
 L: [ich muss studieren!]  
 S: ja, Studieren is super  
 Gu: [ja und, er muss machen d-] die Gymnasium  
 L: aber es is so schwer, die Schule  
 Gu: [( ) (überall) so]  
 R: [ja] (1) das ( ) (schon anstrengend)  
 S: ja, Schule (1) Schule is nicht leicht, aber (.) es is (.) es is besser als- (.) als nicht Schule ((lacht)) (.) wirklich  
 L: [doch]  
 R: sag ich ja, Afra, da siehst du Schule is wichtig  
 S: [Afra wollt noch] was sagen  
 A: ehm (.) also, ehm, als erstes is mir Tierärztin eingefallen, jetzt is mir gerade Friseurin eingefallen und meine Mama is Schamanin (.) ehm, ich will ihr als Assistentin helfen und dann will ich (.) vielleicht irgendwie- wann eine eigene (.) Praxis aufmachen  
 S: cool (.) da hast du ziemlich viel Möglichkeiten, ja  
 M: ich hab keine Möglichkeiten  
 Gu: [tausende (Möglichkeiten)]  
 L: [ich] will Ärztin werden und Menschen helfen!  
 S: [ok, also wir ham]  
 S: also wir ham (.) eine Ärztin (.) eine Ärztin, eine Bankerin (.) einen-  
 A: [mhm ( )]  
 R: [ich will einfach in der Bank arbeiten]  
 Gi: [auf die Bank? ((erschrocken)) ...ok,] ich komme.. als Räuber  
 Gu: [ein Blader!]
- R: Elektriker

S: Elektriker, zwei Fußballer (.) und- (1) eine Tierärztin oder Schamanin  
 Gu: [ein- ein Blader, du! (macht Geräusche)]  
 L: [eine Schamanin]  
 Gi: [((lacht))]

A: oder eine Friseurin  
 Gu: [ich werde be-]  
 L: ja, oder, oder, veroder nicht zu viel  
 Gu: [hey ich werde- ich werde Erfinder] genau wie du, Elektriker  
 R: er will Erfinder werden, sein größter Traum is Erfinder! ((ironisch))  
 Gu: [dann bau ich den Beyblade-]  
 S: [((lacht))]

Gi: und er baut eine Zeitmaschine  
 Gu: nö, ich wer- (.) ja einen Zeitmaschine und ein Beyblade (.) ((lacht))  
 S: [jaa-]

R: er will- und sein größter, größter Traum is Elekt- äh Erfinder  
 S: ja also wenn du eine Zeitmaschine erfunden hast, dann bitte (.) ruf mich an (.) weil Facebook  
 Gu: [is ja krass ((macht Geräusche))]  
 S: hab ich ja nicht, aber ruf mich an und dann-  
 R: [((lacht))]

Gu: ja, Telefonnummer brauchma dann  
 S und L: ((lachen))

Gu: und dann lassma eine Dino-Zeitung machen (.) Fotos (.) aber, wir brauchen Strom, oder?  
 Alle: ((lachen))  
 R: [( ) in der Kreidezeit vielleicht]  
 M: [über] (.) die Zeitmaschine musst du holen Strom  
 Gi: [vorher gibst ( )]

Gi: diesen Zeit ein Steckdose  
 R und L: ((lachen))  
 Gu: [wir brauchen Strom] (.) wenn (.) ( )  
 R: [es is Blitz vielleicht]  
 A: [es können] der

Gu: wir könnten einen Blitz machen weil das is Strom  
 A: [Maschine ( )]  
 L: [( )]

S zu A: ein was?  
 M: [auf einmal mach-] baut er eine (.) Zeitmaschine mit einem Stecker ((lacht))

A: [in der Maschine eine Steckdose ((lacht))]  
 Gi: waas?  
 R: hey (.) bei ( ) die sagen „ihr habt eine Maschine mitn Stecker gebaut?“ ((lacht))  
 Gu: [nö]  
 M: [( ) eine Maschine mit Stecker]  
 S: [mit Stecker?]

M: und er geht in der Zeitreise (.) kein Sch- (.) kein Stecker  
 Gu: ((lacht))  
 S: und den Stecker (.) den steckt er sich dann da rein, oder? ((deutet an die Schläfe))  
 Alle: ((lachen))  
 Gu: [und weißt (.) da kann der Blitz so- ( )]  
 Gi: [im Kopf!]  
 Gu: und dann sagt ihre Schwester so „eine Zeitmaschine mit eine Stecker, was soll das denn?“  
 Gi: [((lacht)) im Kopf]  
 Gu: und dann kommt ein Blitz ((macht Geräusch)) (1) und dann hat er so gelandet  
 Alle: ((lachen))  
 R: das is (eigentlich Cartoon) (1)  
 Gu: ((macht Geräusche))  
 Gu: und dann geht das  
 R: ((lacht)) als sie dort is, is sie verbrannt  
 A: [und jetzt?]

S: ja (.) gibt's noch irgendwas, was ihr mir sagen wollts  
 ?: ((gähnt)) eh eh ((verneinend))  
 Gu: jaa (.) Erfinder zu werden is echt krass

### 9.1.3 Gruppe 2

#### TeilnehmerInnen

An = Anouk (F)  
B = Bahar (F)  
Lo = Lola (F)  
Li = Lisa (F)  
Ay = Aydin (M)  
S = Stefan (M)  
C = Christian (M)

#### Beginn

S: so (2) dann setzt euch irgendwie aufs Sofa  
Ay: ich!  
Lo: ich setzt mich da her  
Ay: ich liege hier ((lachend)) (2) aauutsch (2) du sitzt in mein Hand!  
S nach draußen: [hey (.) du kommst auch mit?]  
Ay: ok dann sitz ich hier allein  
S: jetzt muss ich nur schauen wer da is  
Ay: ich bin hier  
S: jaa das weiß ich (.) ok  
B: ich bin da ((lachend ))  
S: ((lacht))  
Ay: du bist nicht hier (.) du bist ein Freigeist ((Anm: kommen gerade vom Turnen))  
S: [also]  
S: wir ham (1) Lola, Lisa  
Lo und Li: jaaaa  
S: jaa (1) Aydin hab ich da (.) Bahar  
B: ja  
S: Bahar  
Ay: Baharrrr (.) Baharrrr  
S: [und]  
An: Anouk  
Lo: wie schreibt man das  
S: [Anouk!] genau  
B: Bahar

S: deine Mama macht heute (.) Marillenknödel

Ay: [Bahar (.) ]

Lo: Lecker!

An: [mein sie] hat Erdbeerknödel (.)

?: [Lecker!]

S und Lo: Erdbeerknödel!

Lo: ich liebe Erdbeerknödel!

S: [das] glaub ich ja (.) mhh

Li: ich war früher allergisch gegen Erdbeeren

An: [also ich weiß nicht welche] Knödel sie macht, ich glaub Erdbeerknödel

S: ok

B: ich mag ur gem Erdbeeren

Ay: ich mag (1) wir ha- (.) wir kaufen immer zu Hause Erdbeern, Erdbeern, Erdbeern

S: [ja ich auch]

Ay: wir sind schon voll mit Erdbeern

Li: [weißt du was?]

S: ok

Lo: ich bin allergisch gegen- gegen gesunde Sachen ((lacht))

S: gegen gesunde Sach-? ((lacht)) ja was

Li: [weißt du was?]

Ay: Erdbeeren ist gesund!

Li: [ich war früher] allergisch gegen Erdbeeren und jetzt nicht mehr

S: [wirklich? (.) jetzt nicht mehr?]

Ay: [Erdbeeren]

Ay: ist gesund

S: das is- (.) das is gut (.) mhm

Lo: [gut]

Li: ich hatte immer einen Ausschlag davon bekommen (.) mit ganz vielen roten (.) Punkten

S: [ohje]

S: ohjeohjeohje

Lo: [hattest] du vielleicht Windpocken? ((kichert))

Li: nein

?: [((lacht))]

S: gut (.) also (1) ihr wissts vielleicht ich bin der Stefan (.) ich war vor zwei Wochen war ich da und hab für euch

Lo: Käs-

S: Käseknödel gekocht ja

Li: ich mag Käse nicht

Lo: [hey cool] jetzt is Käseknödel und dann noch Erdbeerknödel

((Tür öffnet sich))

S: hallo suchst du wen?

Lo: [( )]

((Tür schließt))

S: nein? hm

Lo: wer warn das?

Ay: [[Käseknödel!]? Erdbeerknödel!]

Lo: ja jetzt kommen Erdbeerknödel

S: genau, Knödel, viele Knödel- na jedenfalls ( ) ähh komm ich von der Uni ( )  
wissis ihr was das is? ( ) Universität

Lo: ja

B: ich weiß

Lo: ja

Lo: das is wo ma lernt zu arbeiten

S: ja da lernt ma, genau

Li: [da lernt-] kann ma arbeiten lernen

B: [mein Papa] arbeitet in Universität

S: [wirklich?]

S: was macht dein Papa dort?

B: also das weiß ich nicht genau

S: er is wahrscheinlich ein Lehrer oder?

B: fast

S: mhmm

Ay: mein Mutter war in ( ) mein Land in Bank ja (1) die ( ) Bank (2)

( )

?: [((seuzft))]

S: [in der Bank?]

Ay: ja, (Atra) Bank

S: aha und da hat sie auch ah- vorher an der Universität gelernt ( ) was, oder?

Ay: ja

S: mhmm

Ay: jetzt gibt hier die ts- ( ) (selbe) Arbeit

(1)

S: naja jedenfalls (1,5) auf der Universität schreib ich ein kleines Buch auch ( )  
über eure kleinen Bücher

Ay: so wie wir?

S: jaa ( ) ja

?: ((kichern))

## Motivation und erstes Buch

S: ja ( ) schreib ich über eure kleinen Bücher ein kleines Buch (1) und deswegen  
deswegen interessier ich mich halt ( ) ahm ( ) so wie ihr- wie ihr auf die Idee  
kommts (1) kleine Bücher zu machen, so wie- warum ( ) oder wie habts ihr euer  
erstes kleines Buch gemacht  
(2)

Ay: warum da-

B: ich hab nur eines

An: [mein erstes] kleines Buch war ( ) hm

B: meiner- mei- das hab ich vor letzte eh- oder überletzte Woche gemacht

Ay: [ich habe- ich hab das gemacht weil ich ein Buch ( ) will, dass ich überhaupt  
keins gemacht habe]

S: du hast dein erstes Buch vor zwei Wochen circa gemacht hm?

B: ja fast

Ay: und ich hab mein erstes Buch heute gemacht

Lo: wir ham-

S: du hast es heute gemacht, ja!

?: ((lacht))

Lo: wir ham unser erstes Buch ähm ( ) das (1) das war

Li: [erstes Buch (1) ungefähr zu Weihnachten so gemacht]

Ay: [((lacht))]

S: dieses Jahr ( ) also voriges Jahr

Lo: [war das jetzt der Wei-] war das der- der Weihnachtsabend oder der kleine  
Hund ist ( ) krank

Li: [wir- ( ) das-]

L: [der Weihnachtsabend]

Lo: Weihnachtsabend war unser erstes Buch

Li: da sieht ma wie sich das verändert hat, unser letztes Buch das war jetzt ganz  
schön, unser erstes Buch war- is noch nicht so schön

S: ahh ( ) das heißt es wird immer- mhmm

Li: [und wir] sind draufgekommen wie die anderen so  
Spaß hatten ein kleines Buch zu machen

Ay: ((lacht))

Li: ja und

Lo: [das ham wir halt] gefragt ob wir auch eine-

S: [ok]

Li: und dann ( ) wir ham dann uns gedacht wir machen nur mehr Bücher mit Tieren (2) und dann ein bisschen später  
 Ay: und ich hab (noch nie) gemacht- dass ich ( ) das will (1) dass ich überhaupt keines gemacht habe  
 Li: [beim zweiten dann haben wir uns gedacht da machen wir nur noch ( ) Bücher]  
 S: also bei euch wars Spaß- ihr wolltets Spaß und- und bei euch wars auch Spaß oder? oder (1) wart neugierig, oder hat der Christian gesagt „du mach amal ein Buch“ oder-  
 Li: nein das macht er nie  
 Ay: wir machen das einfach ( ) wir fragen einfach ( ) wir fragen einfach, dass wir ein Buch ( ) machen dürfen, dann machma  
 B: [erst wollten die Lisa und Lola- also ähm die Lisa und Lola (1) die zweite,] dritte Buch machen wollten, habe ich- bin ich auch auf diese Idee gekommen, dass ich ein Buch mache ( )  
 S: [mhm]  
 B: und dann hab ich auch einen gemacht ( ) und dann war ich so ein bisschen neugierig  
 S: ok (2) und-

### Mehrere Teile und Quantität

An: und ich mach ein Buch mit einer Freundin und wir machen ganz viele Teile von dem (3) sicher so sechs oder so und wir ham erst drei  
 Ay: [hää?]  
 Ay: ((lacht))  
 S: ah also ihr habts mehrere angefangen als jetzt fertig sind schon oder-  
 An: nein ( ) wir machen ein- ein kleines Buch mit- und da- da machen wir mehrere Teile davon  
 S: ah mehrere Teile ja ja ja ( ) mhm  
 Ay: wie ein richtige Buch  
 S: [ja]  
 An: jetzt ham wir schon zwei gemacht und beim dritten sind wir jetzt  
 S: das is aber dann eine lange Geschichte oder? (2) weiß ma die schon im vorhinein dann die Geschichte oder-  
 An: also wir wissen sie schon so ein bisschen  
 S: mhm  
 An: wie wir sie machen  
 S: habts ihr auch schon mehrere Teile gemacht?

Li: wir machen eigen-  
 Ay: ich habe nur (das)!  
 S: shh  
 Li und Lo: [( )] immer nur fünf  
 Lo: immer nur so ( ) fünf  
 Li: wir- wir ham erst vier Lola (1) wir ham erst vier  
 Lo: warte  
 Li: der Weihnachtsabend, der kleine Hund is im Krankenhaus ( ) ähm ( ) eh ( ) die kleine Schnecke will e- die kleine Schnecke verirrt sich und das kleine Schwein will was erleben  
 Lo: jetzt hast du schon fast gesagt ( ) die kleine Schnecke will was ((lacht))  
 Li: erleben  
 S: die kleine Schnecke verirrt sich (1) hm ( ) ja aber vier Bücher is schon viel  
 Li: [( )]  
 S: wenn ihr erst zu Weihnachten angefangen habts oder?  
 Lo: eigentlich ( ) ja  
 Ay: und heute das mein erstes  
 Li: [hast du die Bücher] mitgenommen?  
 S: ähh ( ) also die ham die Bücher jetzt wieder rü- ( ) holen wir dann später noch die Bücher. Ich wollt euch noch was fragen  
 Ay: [Christian] hat gesagt dass er zehn macht, für dich (1) für dich, für ihn, für Schule, für hier ( ) für mich  
 S: was machen?  
 Ay: zehn  
 S: zehn was  
 Ay: für dich, für mich ( ) für hier, für drüben  
 S: [zehn Bücher?]  
 Ay: ja zehn Bücher macht er von meiner  
 S: ah ( ) super  
 Ay: für dich, für mich, für hier, für drüben  
 Lo: [sie machen]  
 Lo: er macht für jedes Buch eigentlich zehn  
 S: [ja sag-]  
 Ay: ja  
 S: ja er macht viele, ja

### Motivation

S: und sag Aydim, wie bist du jetzt auf dein erstes Buch gekommen?

Ay: versteh ich nicht

S: ähm (.) wie bist du auf die Idee gekommen, dass du ein Buch machen magst

Ay: weil ich keines gemacht habe und ich- ich dachte das wird Spaß machen und (dann) hat mir auch Spaß gemacht

S: mhm (.) ok (.) also Spaß is irgendwie- (.) Bücher machen Spaß einfach  
?: ja

B: also ich hab schon zu Hause (.) zwei ganze Bücher gemacht (1) zu Hause

Li: [hab dann was zu lesen]

S: zu Hause?

Ay: ganz große (gell) ((lacht))

Li: [wir ham-]

An: [ich ich ich] ich hab das- das erste kleine Buch gemacht  
hmm hmm (1) hm ((singsang))

Ay: und mein erste Buch war heute

An: [ich glaub das hab ich mit einer] andern Freundin gemacht aber die is jetzt  
nimmer da

### Ideenfindung

S: ok (1) das heißt (.) die Ideen für die Geschichten kommen euch die (.) in der  
Schule oder-

Lo: ja

Li: ja

S: wenn ihr draußen seid oder-

Li: [ich hab ein-] für „das kleine Schwein will was erleben“ da hab ich zu Hause  
ein ganz dickes Heft das (ist leer) und da hab ich eine Geschichte und die heißt  
genau gleich und deshalb hab ich mir gedacht wir könnten das glei- selbe Buch  
nur ein bisschen anderst (auch) machen

S: [ah] (.) das heißt du hast- du machst zu Hause schon so Bücher eigentlich so-

Ay: und in mein Land hab ich mit meinen Freunden-

Li: mh-mh aber ich wollte halt einfach vielleicht das gleiche ein bisschen kürzer  
(1) machen

An: mir fällt schon wieder ein kleines Buch ein, dass ich machen könnte!

S: [ahso! verstehe mhm]

Li: und ein bisschen anderst, wir hams verändert

S: ok

Lo: [(nicht) mit] deiner Freundin zusammen ((sehr leise))

Li: ja

An: mir fällt ein kleines Buch gerade ein, das ich machen könnte

Ay: [wir- in unser Land hat ja auch]

S: erzähl, Anouk

An: mhh (.) das jemand in die Schule kommt

S: das jemand in die Schule kommt? (1,5) und viele blöde Fragen stellt so- so wie  
ich grade? ((lacht)) (.) nein- mh

An: nein (.) das ein Kind in die Schule kommt in die erste Klasse

S: [ah]

Ay: es wird eh bald jemand kommen glaub ich

B: [und meine Buch] (1) er heißt eh- der kleine Hase im Wald

S: und wie bist du auf die Idee mitm kleinen Hasen gekommen?

B: weil ich so gern Hasen und Eichhörnchen mag

S: mhm

Li: warum heißt das dann nicht das kleine Eichhörnchen im Wald

Lo: vielleicht weil sie kein Eichhörnchen malen kann

S: naja, Hasen und Eichhörnchen mag sie (1) und dann (.) hat sie sich entschieden  
für die Hasen oder? (1) mh (.) und bist du da im Wald auch mit deinen Eltern (.)

spazieren gegangen im Wald oder-

B: mh (.) in (Schönbrunn) schon

S: aha ja

Li: ich war in Schönbrunn im Wald da hab ich ur viele gesehn und die- meine

Mama hat eine Arbeitskollegin und da sind zwei Eichhörnchen- sie is gestanden

(.) eins is bis auf die Schulter gegangen und das andere hat sich da so (.) da so  
festgeklammert

S: [wirklich!] wow

### Aydins Freunde

Ay: [und in] in unser Land ham wir ein (.) mit meinen Freunden hab ich ein Buch  
gemacht

Lo: [(kann sie weiterreden)]

Ay: und er heißt Ali (.) Äli- Äli, Ilkin und-

B: ahja! (.) Ali is auch ein persischer Name

An: [vielleicht-]

Ay: [nicht Ali] sondern Äli (.) achso (.) Ä (.) Ä habt ihr  
nicht ((kichert))

Li: Äli

Ay: Ä und nicht E!

Lo: Anouk?

Li: Sag ich jaaa!

An: wie heißt deine kleine Schwester nochmal Aydin?

B: [Äli]

Lo: [Anouk?]

Ay: Äli (.) Äli!

Li: [ja, sag ich ja]

Lo: Anouk (.) kanns sein dass dein- dein erstes Buch mit der (.) ääh

B: [Ali]

Ay: [Äli! und nicht Ali!]

S: mh (1) Frage (1) wie kommts ihr (.) ehm (1) wie kommts ihr auf die Idee ((lacht))

Ay: [Äli, Ilkin und ( )]

((Lola und Lisa machen einen Kopfstand))

S: was machts ihr da grade eigentlich ((lacht))

Lo: das machen wir immer (.) machen immer irgendwas was uns gleich (einfällt)

Li: [immer]

An: [nein das macht ihr nicht immer]

Li: jaa

S: ok-

Lo: da kommen uns viele Ideen

S: [na setzts euch] mal wieder jetzt so

Li: na gut (.) ich will aber nicht

Lo: (nicht hinsetzen) (.) das macht kein Spaß

### Mehrsprachigkeit und Mehrsprachige Bücher

S: naja gut dann nicht (1) aber (.) Frage (.) wie kommts ihr auf die Idee in verschiedenen Sprachen ein Buch zu schreiben

Li: ich hab meine (.) nicht- (.) ich hab noch nicht auf meine Sprache es geschrieben

Ay: [eines Deutsch und eines in deine Sprache]

Li: ich hab's noch nicht auf Italienisch geschrieben (.) ich spreche Italienisch

S: ihr habts bisher nur Deutsch gemacht

Lo: ja

Li: ja

S: ok, aber das nächste is dann vielleicht Italienisch

Li: ich kann Italienisch aber (.) ich kann nicht so gut

S: mh

Lo: vielleicht

S: das heißt-

Ay: [wir machen] eine Sprache in unserer und eine Sprache in Deutsch und ich habe eine Sprache in meine Sprache und eine Sprache in Deutsch

S: [ja]

B: ich hab auch (.) auf Farsi und Deutsch gemacht

S: [mh]

S: auf Farsi und Deutsch ja

Ay: und wenn du auch mitmachen willst, dann machst du eines in deine Sprache und (.) eines in Deutsch

S: jaa na meine Sp- meine Sprache is halt Deutsch deswegen-

An: [hast du eine-]

Ay: [dann] machst du nur Deutsch

Lo: meine is auch Deutsch

An: [du kannst zwei Mal] Deutsch machen ((kichert))

S: zwei Mal Deutsch machen ja ((lacht)) ah-

?: [(es gehörr immer zwei)]

S: hast du auch schon andere Sprache gemacht?

An: bei dem (selben) Buch was wir jetzt machen ( ) auf Kurdisch

Li und Lo: [(machen Geräusche))]

Lo: ich will auf diesen Stuhl

S: ja ok aber seids leise bitte, ja? ((flüstert)) (.) so, sag (.) Anouk

An: auf dem klei- äh das kleine Buch auf- das wir jetzt grade machen (.) das ist (.) auf

Li und Lo: [(machen Geräusche))]

Lo zu Li: [wie schaffst du das runter zu geben?]

An: Kurdisch glaub ich auch (.) aber auch Deutsch

Ay zu Lo: [du bist nicht schnell genug]

S: auf Deutsch und Kurdisch (1,5) und Kurdisch macht die (.) Gülcin (1) Übersetzung oder?

Lo zu Li: [darf ich mal deinen Sessel]

Ay: aber (ich) kann besser Türkisch (.) ( )

Lo: [darf ich mal den Sessel]

Li: [na nur kurz ((Sesselgeräusche))]

Ay: und äh (.) sehr gut Deutsch (1) vier Sprachen ( ) (.) vielleicht-

S: ja das is viel

An: was kannst du?

Ay: vier Sprachen!

S: [vier Sprachen]

An: und welche?

Ay: Russisch, Türkisch, Aserbaidschanisch und Deutsch

Lo: [wie schaffst die das?] ((Sesselgeräusche))  
 S: das is schon viel  
 B: und wenn du Englisch kannst und das-  
 S: [und wieviele Sprachen kannst du?] (1,5) Deutsch (.) wievie-  
 [((Sesselgeräusche))]  
 S: du kannst Farsi und (.) Deutsch?  
 B: [Deutsch] und ein biss- ( ) wenig Englisch  
 Lo zu Li: [wie schaffst du das?]  
 S: Englisch auch  
 Li: [ganz fest da drauf drücken]  
 Ay: das is drei- drei Sprachen  
 An: ich kann nur ein Wort auf Englisch!  
 S: ok  
 B: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten  
 S: [Lisa]  
 Li: [was?]  
 S: wieviele Sprachen kannst du?  
 Li: warte lass mich mal zählen, eins-  
 S: sag welche (2) Deutsch und Italienisch hast du gesagt  
 ? : [ich hab keine Ahnung was ich kann]  
 Li: warte (1) Italienisch, Polnisch (1) ääh Französisch (.) Italienisch (1) Deutsch  
 S: [Polnisch auch?]  
 Ay: [Stefan sie kann mehr als ich]  
 ? : ((lacht))  
 Li: Steirisch  
 S: Steirisch ((lacht))  
 Li: ääh  
 Lo: [ich kann] das auch (.) ich kann Tirolerisch ein bissi  
 Li: ääh  
 An: [sag] mal was  
 Lo: [meine] Mama is eine Tirolerin  
 Ay: [oder? (.) sie ha- sie kann doch mehr] als ich  
 Li: ähm (.) wie heißt dieses Land, Schwedisch? (.) ähmm  
 S: [Schwedisch? ((skeptisch))]  
 Lo: was machst du da? ((geht zur Tür))  
 Ay: Schwedisch? (1) oho, sieben Sprachen  
 An: eigentlich sechs weil sie hat zwei mal Italienisch gesagt  
 Li: nein! Ich hab ein mal Italienisch  
 S: [Ja (.) oder ((lacht))]  
 Ay: ja  
 S: ich glaub auch  
 B: ja sie hat zwei mal Italienisch gesagt  
 Lo: [Anouk, deine Mama kommt]  
 An: [( ) nur sechs!]  
 Ay: [Italienisch! Italienisch!]  
 S: [naja gut (.) also-]  
 Lo: Anouk, deine Mama kommt  
 S: [ihr könnt's (1) ihr könnt's alle ganz viele Sprachen  
 An: [juhu]  
 Li: ich kann sechs Sprachen  
 S: [ah, Lola?] ah (.) w-  
 Lo: zwei, drei- drei  
 Li: (also) vier  
 S: [Deutsch]  
 Lo: ja vier  
 S: [und]  
 Li: ich kann sechs Sprachen!  
 Ay: [(in das) hast du dein Buch gemacht?]  
 S: sag welche  
 C: geht's euch gut?  
 Alle: ja  
 S: [ja] (.) danke (1,5) Lola sag welche Sprachen sind das  
 Lo: ähm Tirolerisch, Steirisch (.) und  
 S: [Tirolerisch?]  
 Li: Deutsch  
 Lo: ja (1) Deutsch und Englisch  
 S: ok (4) also wir sind alle mehrsprachig  
 ? : [((Stimmen von draußen)) ( ) Anouk?]  
 Li: wer hat die meisten Sprachen?  
 ? : [((Stimmen von draußen)) Anouk da? Anouk deine Mama hat gekommen!]  
 Mama hat ge-  
 Ay nach draußen: na und?  
 Li: wer kann die meisten Sprachen?  
 B nach draußen: Mama „ist“ gekommen  
 Li: wer kann die meisten Sprachen?  
 Ay: [Mutter ist gekommen und nicht Mama!]  
 ? : [((Stimmen von draußen)) Tschüss!]  
 Li: wer kann die meisten Sprachen?

S nach draußen: [baba!]

Ay: [Mutti!]

S zu Li: das is egal

An: du kannst die meisten

S: Hauptsache man kann-

Li: [ich kann sechs]

Ay: oder Mami

B und An: ((kichern))

S: was machts ihr da, tuts ihr kämpfen?

B und An: ja ((kichern))

S: na serwas

Ay: ( )

Lo: [kann-] können wir mal weitermachen!

Li: wer kann zwei Sprachen wer kann zwei Sprachen!

S: [ja machen wir weiter]

An: [was is das da?]

S: das is nur (.) Notizen (.) so

?: [( ) zwei Sprachen]

Ay: is das dein Buch?

Lo: [darf ich das Handy]

S: nein das is damit ich nix vergess

Lo: [ähm (.)] darf ich das Handy haben?

S: nein das is kein Handy das darf ma nicht haben

Li: darf ich das Xylophon haben?

S: nein (1) so!

Ay: [das is das] (.) er nimmt was wir sprechen

S: [ich glaub] ich brauch jetzt meinen Stock

Ay: welche Stock?

S: den, den mir der Christian gegeben hat, wo ist der Stock

Ay: er ist drüben, ich habe ihn drüben gesehn (1) ich habe ihn drüben gesehn!

B: [und wir kämpfen immer noch]

B: und (.) Stefan wir kämpfen immer noch ((lacht))

S: nein je- ihr müsstis jetzt kurz aufhörn mit kämpfen (1) und mir sagen-

An: [warum (.) einen Stock?]

Ay: [Mädchenkaampf]

S: ich hab jetzt eine Frage an euch

Ay: welches

S: die is aber nicht leicht

Ay: oho (1) für mich?

S: na für alle

Ay: oh

### Motivation viele Bücher zu machen und Motivation generell

S: warum (1) warum glaubt ihr (.) machen manche Kinder viele Bücher und (.) manche nur wenige

Li: naja ich glaub-

Ay: [ich weiß es]

B: ich glaube weil-

Li: [oii]

Ay: [ich will s-]

S: einer nachm anderen

B: ich glaube weil viele wollen, dass viel (.) (1) gut Deutsch- ((lacht))

Ay: [die Eltern stolz werden?]

?: [[[lacht]]]

B: vielleicht war das eine dumme Antwort

Ay: oder alle diese Bücher sehen wie das cool is!

S: [obwoh- nein es gibt-]

S: wart amal Aydin, wart amal, es gibt keine dummen Antworten, wirklich nicht

(.) mh-mh gibt's nicht

An: [ich, ich, ich, ich]

S: also du meinst sie wollen ihr Deutsch üben (.) oder so

B: [ja]

An: darf ich, ich ich

S zu B: ok

Li: ich will jetzt sagen

Lo: [ich] will

An: [mh!] (.) darf ich

S: machen wir- machen wir so die Runde

?: [ich will auch]

Ay: [kann ich sagen?]

Li: neini! so!

An: doch

Ay: is doch egal! (.) is egal wer dran is

B: [auch (nochmal) ich?]

An: [ich ich ich] bitte

Lo: [ja machma] so eine Runde

Li: [iiiiich!]

S: shh ( ) jeder kommt dran, Anouk  
Ay: [Lisa das is nur ein Frage]  
An: ich glaub einfach ( )

Li: [und dann sagen] alle schon das was ich will sagen  
S: [pscht (1) Lisa, bitte]

An: ich glaub einfach weil- vielleicht ( ) ein paar wollen sehr gerne und die glauben das macht Spaß und andere glauben nicht, dass es Spaß macht  
Lo: ja ( ) das wollte ich sagen

S: ja ( ) und das is vielleicht weil sie's noch nicht probiert haben oder?

Ay: ich- kann ich jetzt mein Frage sagen

Lo: also ich glaub (2) was ( ) jetzt

S: naj- ( ) is das weil sie's noch nicht probiert haben glaubst du?

Lo: nein ich glaub einfach manche haben schon eins gemacht, aber denen macht-

Li: [du hast gesagt wir machen so eine Runde]

Lo: aber denen macht das einfach keinen Spaß

S: [nicht so-]

An: [jaa]

S: weil da-

Lo: dann machen sie halt keins mehr

S: ok

Ay: kann ich sagen?

S: ja ( ) ja Aydin ( ) sag

Ay: die (1) die viel machen die Bücher, dann ( ) dann glaubt ( ) dann machen für sie Spaß, aber die, die nicht machen, da ham sie nur ein Mal probiert, dann dauerts für sie lange und macht nicht mehr Spaß

S: ok! das heißt du glaubst wenn ma's öfters macht, dann-

Ay: nein (1) wer viele- viele macht dann macht für ihn Spaß, aber wer wenige macht

An: [ich hab noch eine ( )]

Ay: dann macht ihm nicht mehr Spaß

An: ich hab noch ( ) darf ich nochmal, darf ich nochmal, darf ich nochmal

S: [mhm ( ) ok]

Ay: [nur ein Mal und dann-]

Lo: ich hab noch eine Frage

An: [darf'ich] noch?

Lo: ich hab noch eine

S zu Li: [du] hast mir noch nicht gesagt was du glaubst ( ) was die Antwort is

An: [darf ich noch?]

Li: weil ichs nicht sagen darf  
S: wieso darfst du's nicht sagen?  
Li: weil alle vor mir das sagen ( )  
S: na geh jetzt sei nicht beleidigt ( ) Lisa, sag (1) warum machen manche viele Bücher und manche wenige glaubst du, hm?  
Lo: ich hab noch eine Antwort  
S: jetzt is mal die Lisa dran  
B: Lisa war noch nie dran  
(4)

S: ok die Lisa mag jetzt nicht, na gut dann sagts ihr

An: darf ich bitte ichichichichichich

S: Bahar

An: Bahar

B: also ( ) weil ( ) manche die ein Mal gemacht- also manche haben schon einmal gemacht und ( ) die denken- die machen nicht weil das zu lange dauert

Ay: ja das hab- das wollte ich gerade sagen

S: [is das-] is das viel Arbeit, schon oder?

B: ja viel Arbeit

An: das dauert eben

Ay: [ja das wollte ich gerade sagen]

S: Anouk, sag mal deine Idee

An: mh vielleicht wenn einer einmal jemand ein Buch macht und sagt „nein das gefällt mir überhaupt nicht, ich mach kein Buch mehr“ ( ) und ein anderer macht ein Buch „juhu, das macht voll Spaß“ und macht gleich noch viele

S: mhm und glaubst du-

Ay: [das wollt ich auch] gerade sagen

### **Publikum und Qualität bzw. gegenseitiger Ansporn**

S: glaubst du das hängt- glaubts ihr- eine Frage an alle wieder, glaubts ihr das hängt- ( ) ääh ist das weil- ( ) ist das weil-

Ay: viel dauert?

S: na sondern weil ( ) alle lesen ( ) alle Bücher von den andern auch oder?

B: mhm und ich glaub weil (1,5) also-

(3)

Ay: also mir hat das Spaß gemacht

?: ( ) macht Spaß ((leise))

B: [also weil es] (3) also

Ay: (was is Besonderes) ((leise))

B: so viele Bücher sind (.) und wenn ma das dort wo die alle Bücher sind reingibt  
S: mhm

B: und dann könnte weil alle irgendwo anders die Bücher geben, könnte es  
verlieren und die wollte, dass alle seine Buch anschauen

S: ja also das is wichtig, dass alle das anschauen

Ay: und lesen

B: [ja das-]

S: und lesen (.) mhm

An: aber vielleicht denkt ei- dann der, der gemacht hat „oh nein ich hab ein voll  
schlechtes Buch gemacht“

S: also das heißt ihr-

Ay: das is egal wer schlechtes und gutes gemacht hat (.) das Wichtigste ist, dass  
du ein eigenes gemacht hast

S: ok

B: vielleicht gefällt das jemand anderen

Ay: ja

S: ja mir gefallen die alle supergut

B: mir auch

S: und manchmal gibt 's- gibt 's aber schon so ein bissi- so (.) dass ma sagt „hey (1)  
ich mach jetzt ein besseres Buch als du“ oder-

B: ja manchmal gibt es das

Ay: [das is egal wer] gutes oder schlechtes hat

S: [manchmal gibt's] schon oder- (1) aber  
muss nicht sein

B: ja (2) trotzdem muss der andere nicht traurig sein, weil die anderen gefällt auch  
sein Buch

S: ja

Ay: is egal wer gute oder schlechte hat (1) das wichtigste ist, er hat Spaß gehabt  
und er hat eines gemacht

### Ideenfindung

S: mhm (2) und (1) wie- wie kommen euch eigentlich so die Ideen für die  
Geschichten?

Ay: ich habe von Serie das geschaut

S: vom Fernsehen (.) mhm (1) ok

Ay: ja (.) von Nickelodeon

S: ok, und- und (.) was sagts ihr so?

Ay: Nickelodeon von Super RTL

B: also mir (3) also weil ich so viel (.) etwas mag (.) kommt die Idee auch immer  
schnell

S: mhm (2) und is das dann mehr in der Schule (1) oder zu Hause oder-

Lo: eigentlich bei dem Weihnachtsabend haben wir immer- ham wir geschaut  
was- (.) da war ja Weihnacht, das ham wir gemacht weil draußen Weihnachts- eh (.)  
waren

S: mhm (1,5) und das hat ma überall gesehn, wenn ma rausgegangen is, dann  
waren überall Lichter und so, mhm

Ay: am besten mag- (1) am besten möchte ich (.) Sup- Superschurkenliga, das is  
so lustig und-

B: [im Winter wo Weihnachten war-]

S: S- Sekunde (.) äh, Super-?

Ay: Superschurkenliga

S: Superschokowas?

Ay: ((lacht))

B: Superschurkenliga

Ay: ja, die sind so lustig und so böse

S: wie heißt das nochmal?

Ay: Superschurkenliga

B: [Superschur-]

B: Super Schurken Liga

Ay: [von Super-]

Ay: Super Schurken Liga (.) böse und lustig, Volta (.) äh das (.) schwarze Hund  
Lo: [rote] Rübe

Lo: nicht der Schwarze (.) der (.) Gelbe

Ay: [ja]

B: der Grüne is immer der Chef

S: is das auch im Fernsehen oder

Lo: [der Rote]

B: [der kleine Rote-]

Ay: [Fernseher!]

S: Fernsehen, ok

B: [mein ich]

Ay: aber die is voll lustig

S: ok

B: ja

S: ok, das- das habts ihr beide gerne (1) ahm, also Fernschauen (1) oder was  
draußen passiert so (.) oder (.) wenn ihr mit Freundinnen redets (.) dass eine  
Gesch- Idee kommt oder so?

Ay: [ich gehe immer in-]  
B: also mir kommt es (1) fast immer  
An: [ich geh rüber!]

Ay: in meinen Land [ham wir ein große-]

S: Anouk, gehst du rüber?

An: ((nickt))

S: aber ich hab noch eine Frage

An: ok

S: eine Frage hab ich noch

Ay: mit meinen Freunden hab ich das gesprochen was wir- das wir ein großes (Buch) gemacht- ((leise))

S: [vielleicht- vielleicht mag die Lisa] dann auch mit-

### Berufswünsche

S: noch die Frage (.) beantworten und zwar (1,5) könnt mir jeder von euch sagen, was wollts ihr werden, wenn ihr groß seids

Ay: ich!

Lo: [jaa]

B: ich hab-

S: Anouk zuerst weil du wolltest gehen

An: ich weiß es nicht

B: [ich zweiter]

S: na dann überleg noch (.) Bahar

B: also ich hab hm viele (.) ich will (.) Zauberer werden ((lacht))

Ay: das geht nicht Zauberer

S: [Zauberer?]

S: ohja gibt's schon ja

B: [Malerin]

An: [Also ich würd] gerne-

B: Malerin

An: [also-]

Ay: [Zauberer] is ein Abenteuer

An: ich würde (.) eigentlich gerne sehr vieles sein, aber ich würde auch (.) sehr gerne

Ay: [Stefan aber Zauberer is ein Abenteuer]

An: Tierärztin werden

S: ok, Anouk will Tierärztin werden

Lo: ich weiß

S: Bahar will malen oder zaubern (1) und noch was?  
?: [ich will]

B: äh und (.) nix mehr

S: nix mehr

B: Tierarzt auch

S: [Lola]

An: oder irgendwie (reiten)/(reisen)

B: [Tierarzt] auch

Lo: alle Mädchen wollen Tierarzt!

S: ja das stimmt, das war- (.) ja, egal

Ay: alle- alle Mädchen finden Tiere süß!

B: [ich möchte nämlich-]

S: wart amal (.) Aydin du kommst gleich dran

An: du nicht?

Ay: ha?

An: du nicht?

Ay: natürlich find ich sie süß

Lo: [ich möchte nämlich auch Tierarzt werden und] Tierforscherin

An: [ich hab ne Katze]

S: Forscherin! Forscherin, ja mhm

An: [die is zwei Jahre alt]

Ay: ich wollte auch ein Tier haben aber-

S: Aydin sag, was magst du

Ay: äh, Pilot oder Polizei

S: ok

An: Polizei wär auch gut!

B: oder- ((lacht))

Ay: Polizei is „ha! ya!“ ((macht Pistolengeräusche))

S: Lisa was magst du?

Ay: aber bei Schuss kann man aufpassen oder schießt auf Gesicht

S: [hey Aydin, pass auf]

S: vielleicht mag die Lisa uns sagen, was- (.) hm?

B: [ich schieße (dich)]

Lo : Polizisten schießen nicht auf andere, nur wenns wirklich notwendig is

Ay: ja, wenn das (.) wegelaufen, „hey warte!“ ((macht Pistolengeräusch))

B: [jetzt is es auch notwendig ((macht Pistolengeräusch))]

Li: [ich weiß noch nicht]

S: [du weißt noch nix]

B: jetzt is es auch notwendig! ((macht Explosions- und Pistolengeräusche))

Li: [ich kann so viele Sachen aber ich weiß es noch nicht]

An: sag einfach irgendeins

S: mh

Ay: und mit dem Stock ist das noch cooler

An: einfach irgendeins, oder zwei

B: [ich hab zwei Stöcke]

Ay: nein, nur mit eines

Lo: ich will bald zwei Sachen werden (.) dann kann ich alle meine Tiere versorgen wenn sie krank sind, ohne dass ich was zahlen muss

Ay: aber Pilot is noch cooler

S zu Lo: [das is geseheit ja ((lacht))]

An: wenn ich groß bin würd ich gern einen Hund (.) zwei Katzen

Ay: [aber Pilot is noch cooler (.) oben fliegen]

S: mhm

Lo: ich will auch-

An: [ein Hamster]

B: ein Pilot macht- ((lacht)) ein Pilot macht so

An: [eine Sch- zw- drei Schildkröten]

S zu Li: [magst du auch Pilot werden?] (.) oder Tierärztin?

Ay: [oh ja]

An: vier Meerschweinchen (.) ein Tausendfüßler (.) vier Hasen

B: [ein Pilot macht ((lacht)) (.) ein Malerin]

Lo: [ich, ich kauf mir ein ganz] großes Haus

Lo: ein (Raum) wo alle meine Tiere drinnen sind

B: [ein (Auge) macht so]

An: ich geh jetzt rüber!

Lo: [( )] wo ich schlafen kann, ein groß( )

S: [wohin gehst du? gehst du rüber?]

An: [rüber]

S: ok gut, dann (.) danke Anouk

Ay: oho mir macht Spaß mit den Fragen

An: [tschüss]

?: [tschüüss]

## 9.2 Korpus Kleiner Bücher

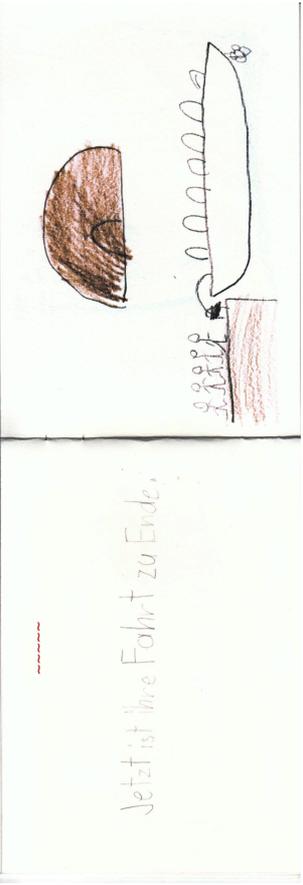
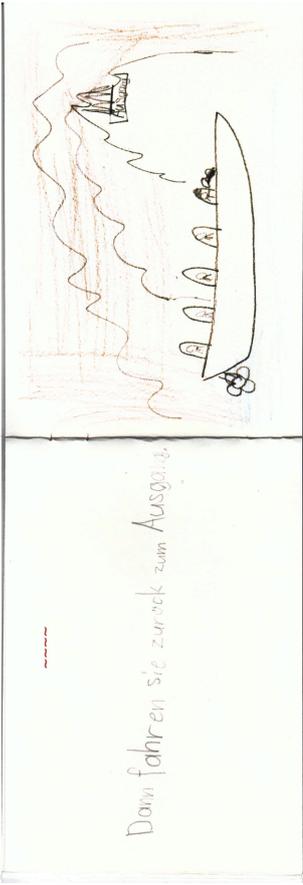
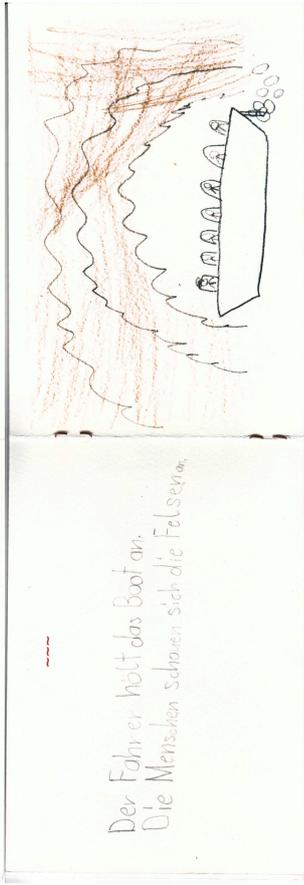
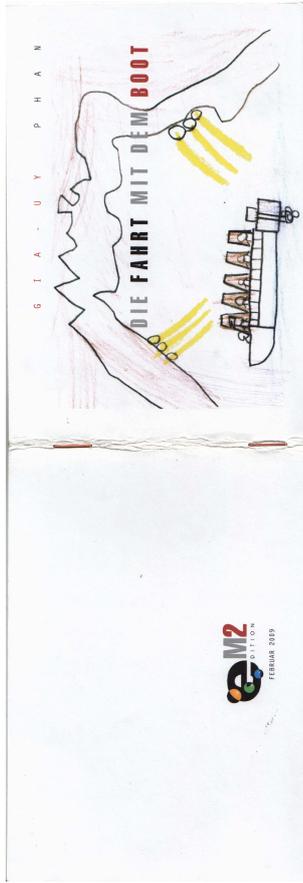
### Nr. 59 - Gia-Uy Phan - Bilderbuch 2 (2008)



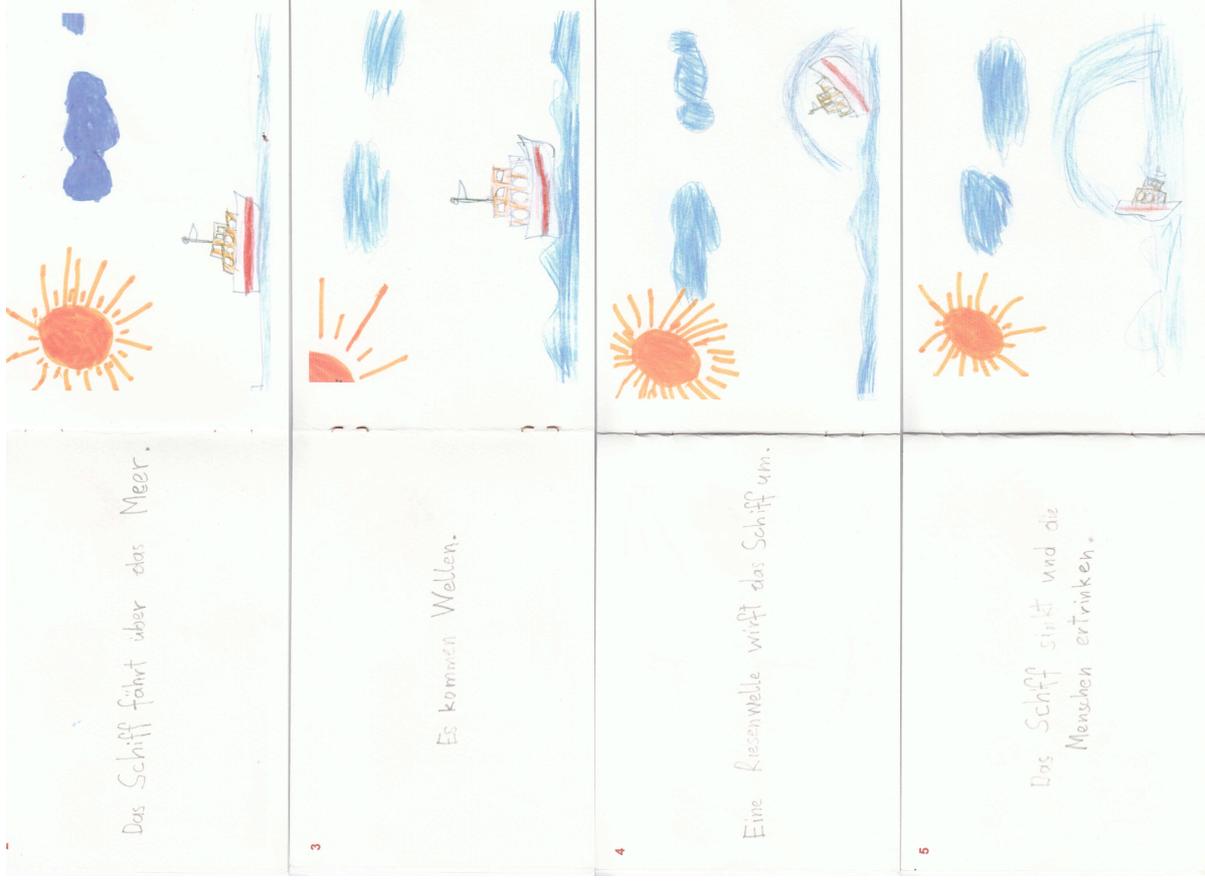
Nr. 139 - Gia-Uy Phan - Das Haifischbuch (2009)



Nr. 171 - Gia-Uy Phan - Die Fahrt mit dem Boot (2009)



Nr. 190 - Gurjit Sidhu - Das Schiffbuch (2009)



Nr. 246 - Gurjit Sidhu - Das Wienbuch 2 (2009)



Das ist das Parlament. Davork is  
Blume mit nackten Menschen,  
Wie dachst, es ist das Popmuseum.

Das ist das Parlament  
Davork ist ein Brunnen mit nackten Menschen.  
Wir dachtem, es ist das Popmuseum.

1



Das ist das Rathaus. Oben am Turm ist  
ein Mann, der ist doppelt so groß wie  
Christian.

Das ist das Rathaus.  
Oben am Turm ist ein Mann, der ist doppelt so groß wie  
Christian.

2



Das Burgtheater liegt gegenüber dem  
Rathaus.

Das Burgtheater liegt gegenüber dem Rathaus.

3



Ich nenne diese Kirche St. Stephen's.  
Gleich daneben arbeitet mein Mann.

Ich nenne diese Kirche St. Stephen's.  
Gleich daneben arbeitet mein Mann.

4



Dieses Haus ist die Staatoper.

Dieses Haus ist die Staatoper.

5

Nr. 281 - Manjinder Sidhu - Autorennen 2010 (2010)



Nr. 286 - Iqra Ashfaq Ahmad & Ravidip Guron - Das neue Haus (2010)



Ravidip und ich gehen zu unserem neuen Haus.



2

Iqra und ich haben sehr großen Hunger.  
In unseren Bräuchem laufen Springmäuse.

3

In der neuen Küche kochen wir  
etwas Indisches und etwas Pakistanisches.

4

Dann essen wir in der Küche.

5

Nach dem Essen sagen wir  
*Gute Nacht!*

Nr. 297 - V.A. - Die Models aus London (Schöne Kleider 2)  
(2010)





K

M A T A E L B U Z D U K A Y E V A  
S A V I P  
S U R O N  
A Y S H A T  
G U K H A E V A  
I M A N  
G U K H A E V A  
I O R A A S H F A Q A H M A D



1

*Wir kommen aus London,  
gleich suchen wir ein Hotel.*

Wir kommen aus London,  
gleich suchen wir ein Hotel.





2

*Im Hotel ruhen  
wir uns aus.*

Im Hotel ruhen wir uns aus.





3

*Danach besichtigen wir die  
Stadt und machen viele  
Fotos.*

Danach besichtigen wir die Stadt  
und machen viele Fotos.





4

*Wie besuchen unsere  
Freundinnen.*

Wir besuchen unsere Freundinnen.  
Wir spielen mit ihnen.





5

*Dann gehen wir zusammen  
etwas essen. Am nächsten  
Tag müssen wir wieder  
zurück nach London.*

Dann gehen wir zusammen etwas essen.  
Am nächsten Tag müssen wir wieder  
zurück nach London.





**Nr. 317 - Lara Demirer - Fastenbrechen (Şekerbayramı)**  
(2010)



**1** Misafirler geldi.  
Die Gäste sind gekommen.

**2** Ben şeker tutup, paramı aldım.  
Ich teile Süßigkeiten aus und bekomme Geld.



**3** Biz mutfakta yemekleri tabaklara koyuyoruz.  
In der Küche bereiten wir die Teller mit dem Essen vor. Meine Tante kocht Tee.



**4** Biz çay içiyoruz ve herkes yemek yiyor.  
Wir trinken Tee und alle essen.

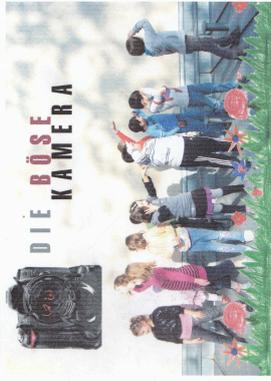
**5** Nihayet baklava!  
Endlich gibt es Baklava!

Nr. 340 - Afra Graf & Nori Wiesmüller - Die neugierige Prinzessin (2011)



Nr. 341 - V.A. - Die böse Kamera (2011)

 <p>Im Wald hörten sie seltsame Geräusche. Ein Mädchen hat sich einen Zauberstein ausgesucht. Do entdeckten sie einen tollen Baum, den sie fotografieren wollten.</p>	
 <p>Rätselhaft war der Baum ganz schwarz - weiß. Alles, was die Kinder fotografiert hat, er verlor seine Farbe!</p>	
 <p>Nur ein einziger Stein war bunt geblieben. Auf ihm erschienen der Zauberer, Jodler, und schwang seinen Zauberstab.</p>	
 <p>Plötzlich wurden alle Kinder zum Regenbogen und die Welt wurde wieder bunt! Alle waren zufrieden.</p>	

	
<p>K U C H E N E</p>	 <p>DIE BÖSE KAMERA</p>
 <p>Die Kinder machen einen Ausflug in den Wald. Dort wollen sie viele Fotos machen, weil der Wald ganz neu ist. Einer der Kinder hatte sich eine Kamera gekauft.</p>	

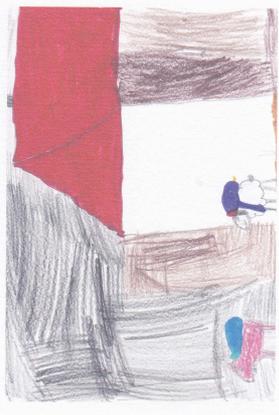
Nr. 345 - Bahar Nafisi - Der kleine Hase im Wald (2011)



Nr. 346 - Lisa Sodin & Lola Novak - Das kleine Schwein will was erleben (2011)



2 Die Mutter war nicht einverstanden, da haben die beiden heimlich ihre Sachen gepackt und sind in der Nacht davongeschlüchen.



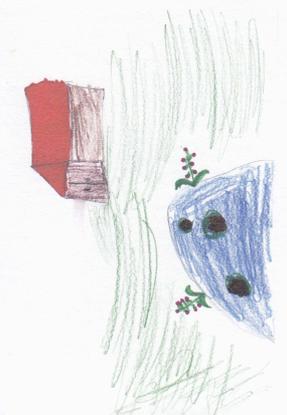
3 In der Nacht finden sie auf der Wiese eine Wunderblume. Sie nehmen sie mit.



4 Sie zeiten an einem schönen Plätzchen. Das Schwein Holt Wasser.



5 Sie kommen wieder nach Hause und pflanzen die Wunderblume ein. Sie vermehrt sich schnell.

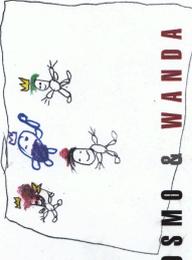


Nr. 348 - Aydin Aliyev - Cosmo & Wanda (2011)



M2  
DIVISION  
März 2011

A Y D I N A L I Y E V



**COSMO & WANDA**

---

A Y D I N A L I Y E V

**COSMO & WANDA**



1 Timmy birini na isiyi.

Timmy weiß nicht, was er sich wünschen soll.

2 Sonna bilai na izygi.

Dann weiß er, was Timmy sich wünscht.



---

3 Distaiki ya'ni o carginmosin.

Er wünscht sich, unsichtbar zu sein.



---

4 Sonna kwan na Abasi cedi. Sonna onni kapellera.

Dann werden seine Eltern kommen. Sie werden ihn suchen.



---

5 Ancog onu Anama-nama.

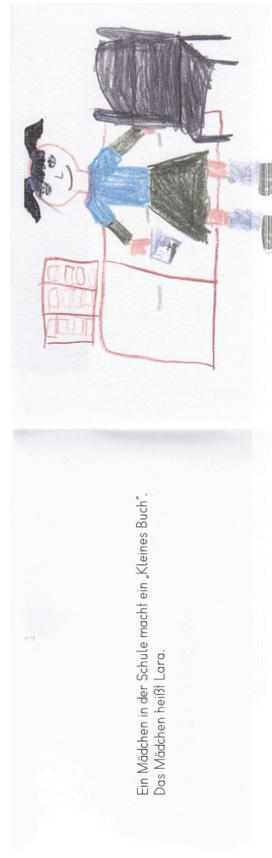
Aber sie haben ihn nicht gefunden.



Nr. 358 - Anouk Hohensinner - Ein Mädchen geht essen 2  
(2011)



**Nr. 365 - Nori Wiesmüller & Lara Demirer - Das Buch über Kleine Bücher (2011)**



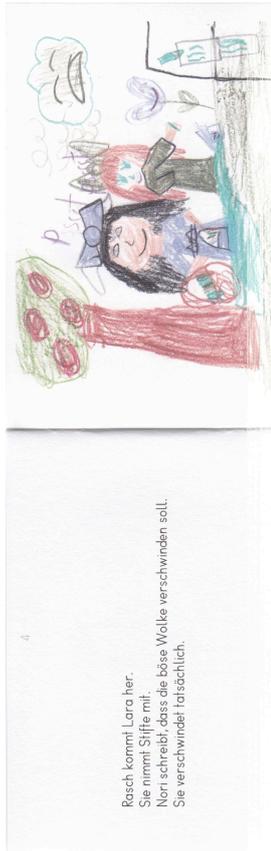
Ein Mädchen in der Schule macht ein „Kleines Buch“.  
Das Mädchen heißt Lara.



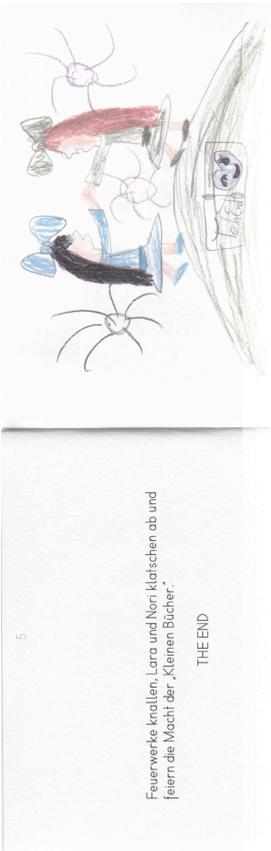
Nori sitzt zuhause und liest das „Kleine Buch“.  
In diesem Buch geht es um eine böse Wolke und eine Herzblume.  
Die böse Wolke versucht alles Gute auszulöschen.



Nori geht in den Park und bereitet ein Picknick vor.  
Da sieht sie die böse Wolke und die Herzblume.  
Schnell ruft sie Lara an.



Rasch kommt Lara her.  
Sie nimmt Stifte mit.  
Nori schreibt, dass die böse Wolke verschwinden soll.  
Sie verschwindet tatsächlich.



Feuerwerke knallen, Lara und Nori klatschen ab und feiern die Macht der „Kleinen Bücher“.

THE END

## 10. Abstract

„Kleine Bücher“ sind ein Medium für junge AutorInnen, eine Institution in der Mehrstufenklasse und eine pädagogische Methode. Sie bieten den SchülerInnen einen authentischen Rahmen für kreatives und multimodales Schreiben und vereinen daher eine Reihe von Eigenschaften. Anhand eines partizipativen Untersuchungsdesigns soll diese Praxis aus der Sicht der AutorInnen dargestellt und gleichzeitig durch systematische Beschreibungen ergänzt werden. Das Ergebnis ist eine Einschätzung, wie sich die Kleinen Bücher auf den Spracherwerb und die persönliche Entwicklung der AutorInnen auswirken: Eine wichtige Rolle spielt dabei ein Aufbauen auf bereits vorhandenen Fähigkeiten, das es ermöglicht, andere Modalitäten und Erstsprachen für den Schrift- und Zweitspracherwerb zu nutzen (*bootstrapping*). Das Bücher Schreiben stellt darüber hinaus einen zeitgemäßen Schreibprozess dar, der Gruppenarbeit und eine Beschäftigung mit Produktions- und Präsentationsaspekten nahelegt (*multiliteracy*). In Bezug auf die persönliche Entwicklung ist festzustellen, dass die SchülerInnen, besonders anhand von außerschulischen Themen (*third space*), eigene Positionen testen und verhandeln können. Dabei zeigt sich auch, dass ihre Rolle als AutorInnen mit einem gesteigerten Gefühl von Handlungsmacht (*agency*) einhergeht und schließlich auch für eine Auseinandersetzung mit anstrengenden Aspekten des Schrifterwerbs motiviert. Generell ist festzustellen, dass die Kleinen Bücher aufgrund ihrer inklusiven Eigenschaften einen geeigneten Umgang mit einer zunehmenden Diversität (*superdiversity*) in Bildungsinstitutionen darstellen. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist jedoch, dass diese Praxis nicht isoliert gesehen werden kann, sondern grundlegend in ihrer freinet-pädagogisch geprägten Klassenkultur verankert ist. Abschließend wird argumentiert, dass eine Umsetzung der Kleinen Bücher zumindest einen begrenzten, aber ernstgemeinten Rahmen für Experimente benötigt. In weiterer Folge sollte es das Ziel sein, diesen Rahmen möglichst weit auszudehnen.

"Little Books" are a medium for young authors, an institution in the multi-class and a pedagogical method. They provide students with an authentic context for creative and multimodal writing and therefore combine a number of properties. Based on a participatory research design its practice will be outlined from the author's perspective and simultaneously be completed by systematic descriptions. The result is an assessment of how Little Books affect the author's language learning and personal growth: An important role is played by a build-up on existing skills, which enables other modalities and first languages for second language and script acquisition (*bootstrapping*). Writing books is also a contemporary writing process that suggests teamwork and a concern with production and presentation aspects (*multiliteracy*). In terms of personal development it is clear that students are able to try out and negotiate subject positions, particularly when they are engaging with non-school topics (*third space*). There is also evidence that their role as writers is accompanied by an increase in a felt capacity to act (*agency*) and eventually motivates for a confrontation with stressful aspects of writing acquisition. In general it can be stated that due to their inclusive properties, Little Books constitute a suitable approach to an increased diversity in educational institutions (*superdiversity*). Another finding of the study is, however, that this practice cannot be seen in isolation, but is fundamentally rooted in its Freinet-inspired class culture. Finally, it is argued that an implementation of Little Books at least needs a limited but sincere framework for experimentation. Subsequently it should be the goal to extend this framework as far as possible.

## **11. Lebenslauf**

### **Persönliche Daten:**

Name: Stefan Pernes

Staatsbürgerschaft: Österreich

### **Ausbildung:**

1991 – 1995	VS Sonnenuhrgasse, Wien
1995 – 1999	AHS Amerlingstraße, Wien
1999 – 2003	Sir-Karl-Popper-Schule, Wien
2004 – 2006	Bakkalaureatsstudium Sozioökonomie, Wirtschaftsuniversität Wien
2006 – 2010	Bakkalaureatsstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien Erweiterungcurricula: Cultural Studies, Ästhetik und Kulturphilosophie
2010 – 2013	Masterstudium Angewandte Linguistik, Universität Wien Masterarbeit: Die große Freiheit kleiner Bücher. Multimodales Schreiben in der Mehrstufenklasse M2.

### **Berufserfahrung:**

seit 2005	Kunstagentur Kunst+ Eva Mikusch Back Office, IT-Support
-----------	--

**Sonstiges:**

2001 – 2003

Siemens AG

Betriebspraktika im Bereich Programm- und  
Systementwicklung

2003 – 2004

Zivildienst

Fun & Care Kindertagesheim für bilinguale und  
geschlechtssensible Kleinkindpädagogik