



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„ Es kann immer alles was gutes passieren“ –
Mündliche Erzählungen türkisch- und
deutschsprechender Grundschülerinnen und
Grundschüler zum mehrsprachigen Bilderbuch „Alles
gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly
Axster und Christine Aebi

verfasst von / submitted by

Katharina Federlein

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016/ Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Ass. Mag. Dr. Ulrike Eder

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
Teil I: Forschungsgrundlagen.....	6
2. Forschungsstand	6
2.1. Erzählen.....	6
2.1.1. Das Erzählen im (Zweit-)sprachenunterricht.....	14
2.2. Kinder- und Jugendliteratur im (DaZ)-Unterricht.....	23
2.2.1. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht.....	27
3. Forschungsmethoden.....	32
3.1. Forschungsfragen.....	32
3.2. Auswahl des Untersuchungsgegenstandes.....	33
3.3. Datenerhebung durch Videographie und Beobachtung.....	33
3.4. Gütekriterien.....	34
3.5. Datenaufbereitung durch Transkription.....	37
3.6. Qualitative Datenanalyse durch Interaktionsanalyse.....	38
3.7. Die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im Unterricht nach Eder.....	42
3.7.1. Texterleben.....	44
3.7.1.1. Emotionales Erleben.....	45
3.7.1.2. Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel.....	45
3.7.1.3. Imaginatives und kreatives Erleben.....	46
3.7.2. Kontextualisierung.....	47
3.7.2.1. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text.....	47
3.7.2.2. Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang.....	48
3.7.3. Orientierung im Text.....	49
3.7.3.1. Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Texts.....	49
Teil II: Empirische Untersuchung.....	49
4. „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“.....	49

4.1. Untersuchungsrahmen.....	50
4.2. Begründung für die Primärtextauswahl.....	51
4.3. Die Didaktisierung.....	52
5. Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung am Unterricht.....	57
6. Interaktionsanalyse unter Bezugnahme ausgewählter Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht nach Eder.....	63
6.1. Imaginatives und kreatives Erleben.....	64
6.2. Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel.....	69
6.3. Emotionales Erleben.....	73
6.4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text.....	76
6.5. Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang.....	79
6.6. Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Texts.....	82
7. Gescheiterte Sprechansätze.....	84
8. Zusammenfassung und Ausblick.....	87
9. Literaturverzeichnis.....	91
9.1. Primärliteratur.....	91
9.2. Sekundärliteratur.....	91

1. Einleitung

„Du, ich muss dir was erzählen!“ ist ein Satz, den Lehrende im Unterricht mit Grundschülerinnen und Grundschülern nur zu gut kennen. Kinder haben immer etwas zu erzählen, entweder untereinander oder wenn sie der Lehrerin oder dem Lehrer Neuigkeiten mitteilen wollen. Oftmals sind aber für Erzählungen die zeitlichen Ressourcen knapp und die Schülerinnen und Schüler müssen in ihrem Erzähldrang „gestoppt“ werden. Diese Beobachtung aus der Nachmittagsbetreuung, die ich bei Kindern der 4. Klasse Grundschule machte, brachte mich auf die Idee, ihren Erzählungen einen Raum zu geben. Im Rahmen meiner Masterarbeit ließ ich eine kleine Gruppe Schülerinnen und Schüler, die Deutsch und Türkisch sprechen, zu dem mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi erzählen.

Übergeordnetes Ziel meiner Untersuchung ist es, zu einer Reflexion und zu einer Erweiterung der zweitsprachlichen Unterrichtspraxis beizutragen, in dem sie das Sprachbildungspotenzial eines mehrsprachigen Bilderbuchs im Hinblick auf die Aktivität des freien mündlichen Erzählens aufzeigt.

Die Studie, die auf dem Weg der Handlungsforschung eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen versucht, soll somit als Impulsgeber für Lehrende dienen und eine als erfolgreich und lernfördernd empfundene Unterrichtsaktivität präsentieren. Ich möchte Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen, dass die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in mehrererlei Hinsicht äußerst gewinnbringend und effektiv ist: Der Einsatz wertet nicht nur die jeweilige Erstsprache auf, sondern fördert allgemeine Kommunikationsstrategien und die Entwicklung eines reflexiven Selbstbildes. Die Kinder entwickeln eigene Positionen und Meinungen, können diese im Unterrichtsgespräch frei formulieren und treten somit mit anderen Schülerinnen und Schülern in Interaktion. Neben diesen psychosozialen Zielen spielt auch die Förderung von sprachlichen und literarischen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Zum einen kommt es im Zuge einer mündlichen Erzählung zu einer Wortschatzaktivierung in der Erst- und Zweitsprache, zum anderen werden unbekannte Wörter gemeinsam erklärt und angeeignet. Weiters lernen die Schülerinnen und Schüler eine Erzählung zu strukturieren und narratologisch

stimmig aufzubauen.

Darüber hinaus findet ein Nachdenken über den Text statt – in diesem Fall über das mehrsprachige Bilderbuch. Inhaltliche und ästhetische Aspekte, die sich direkt auf die künstlerische Komposition von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ beziehen, sollen gemeinsam im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet und diskutiert werden.

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

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

Während es bereits einige Studien zum Erzählen im institutionellen bzw. pädagogischen Bereich gibt, wie zum Beispiel für den schulischen Kontext den ausführlichen Überblick von Konrad Ehlich (Ehlich 1984) oder die Ausführungen von Uta M. Quasthoff, die ihren Fokus auf das Erzählen im institutionellen Umfeld richtet (Quasthoff 2001), stellt das freie mündliche Erzählen zu einem mehrsprachigen Bilderbuch bisher ein Desiderat dar. An dieser Stelle möchte ich einen Beitrag zur Erforschung des Erzählens im zweitsprachlichen Unterrichtskontext leisten.

Im ersten Teil der Arbeit werde ich auf die Forschungsgrundlagen eingehen. Um die Ergebnisse der Studie theoretisch zu verorten, skizziere ich zunächst den derzeitigen Forschungsstand und zeige auf, welche Publikationen es im Bereich des Erzählens, insbesondere des Erzählens im (Zweit-)sprachenunterricht gibt. Anschließend folgt

ein Kapitel zum Stand der Kinder- und Jugendliteratur im (DaZ)-Unterricht und zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht.

In Kapitel 3 präsentiere ich die Forschungsmethode. Die erhobenen Daten werden qualitativ durch Interaktionsanalyse ausgewertet. Zunächst jedoch gehe ich auf die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes, die Datenerhebung durch Videographie und Beobachtung sowie Gütekriterien in Bezug auf qualitative Forschungen ein. Nach der Erläuterung des verwendeten Transkriptionssystems richte ich das Augenmerk auf die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht nach Eder (Eder 2007a). Diese adaptiere ich für meinen speziellen Unterrichtskontext, ordne die erhobenen Daten den sechs Teilkomponenten der drei Überkategorien des Texterlebens, der Kontextualisierung und der Orientierung im Text zu (vgl. Kapitel 3.7.ff) und strukturiere sie somit. Diese Kategorien helfen in Kapitel 6 dabei, die beobachteten Phänomene aus dem Unterricht zu analysieren und thematisch zu verorten. Im zweiten Teil der Arbeit steht die empirische Untersuchung im Vordergrund. Zuerst gilt die Aufmerksamkeit dem Untersuchungsrahmen, der Begründung für die Primärtextauswahl und der Didaktisierung, die die Grundlage für den Unterricht darstellt.

In Kapitel 5 nehme ich, als Forscherin, eine Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung am Unterricht vor. Dieses Kapitel soll eine Verbindung zwischen der vorangegangenen Theorie und dem interpretativen Analyseteil herstellen.

Schließlich widme ich mich den erhobenen Daten unter Bezugnahme der Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten nach Eder (Eder 2007a; s.o.). Dokumentiert wird hier die Analyse der Daten, die in transkribierten Szenen dargestellt werden (Kapitel 6). Darauf folgend deute ich die beobachteten Phänomene analytisch-interpretativ und setze sie mit den Ausführungen der in den ersten Kapiteln zitierten Autorinnen und Autoren in Beziehung, um eine valide Evaluation des Einsatzes von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ im Unterricht zu ermöglichen.

In Kapitel 8 resümiere ich die Ergebnisse der Arbeit, verorte diese im Rahmen der aktuellen Fachdiskussion und gebe einen kurzen Ausblick.

Teil I: Forschungsgrundlagen

2. Forschungsstand

Im Folgenden präsentiere ich den derzeitigen Forschungsstand. Zunächst werde ich auf das Erzählen und insbesondere auf das Erzählen im (Zweit)-sprachenunterricht eingehen, anschließend richtet sich der Fokus auf Kinder- und Jugendliteratur im (DaZ)-Unterricht und genauer auf mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht. Im Kapitel zum Erzählen im (Zweit)-sprachenunterricht betrachte ich unter anderem den Sammelband „Erzählforschung und Erzähldidaktik heute“ von Tabea Becker und Petra Wieler (Becker/Wieler 2013), sowie die Studie von Tabea Becker „Kinder lernen erzählen“ (Becker 2001). Auch Doris Reiningers biographisches Erzählen (Reininger 2009) werde ich im Hinblick auf mündliches Erzählen im DaZ-Unterricht näher erläutern.

In Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht erscheinen Emer O’Sullivans und Dietmar Röslers Publikationen (O’Sullivan/Rösler 2002; O’Sullivan/Rösler 2013) zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht erwähnenswert. Ebenso gehe ich unter anderem auf das Habilitationsprojekt von Ulrike Eder ein, die sich mit der wissenschaftlichen Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur (Eder 2015a, 143; Eder 2013, 250ff) beschäftigt.

2.1. Erzählen

„[...] nirgends gibt es und gab es jemals ein Volk ohne Erzählung; alle Klassen, alle menschlichen Gruppen besitzen ihre Erzählungen, und häufig werden diese Erzählungen von Menschen unterschiedlicher, ja sogar entgegengesetzter Kultur gemeinsam geschätzt: Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell und damit einfach da, so wie das Leben“ (Barthes 1988, 102).

Die menschliche Erzählfähigkeit gilt als eine Universalie, schon immer haben Menschen erzählt, um in und durch Erzählungen ihre Welt zu erklären. Der Linguist Konrad Ehlich bezeichnet das Erzählen als „elementare Form von Weltbewältigung und Weltbemächtigung“ (Ehlich 2004, 44). Das Erzählen hat eine beziehungsstiftende Funktion, wir positionieren uns, setzen uns mit Inhalten

auseinander und ordnen unsere Welt, vor allem im mündlichen Erzählen. Dietrich Weber spricht von „Erzählen als Allerweltstätigkeit“ (Weber 1989, 42), was wiederum Ehlichs weiteres Verständnis von Erzählen stützt. Dieser definiert einen Begriff zu dem „unter anderem berichten, beschreiben, darstellen, mitteilen, schildern, wiedergeben und schließlich erzählen, das Erzählen im engeren Sinne“ gehören (Ehlich 1983, 128ff). Genauer unterscheidet Konrad Ehlich zwischen „erzählen 1 und erzählen 2“. „Erzählen 1“ umfasst nach seiner Definition die alltagssprachliche Verwendung sprachlicher Tätigkeiten. „Erzählen 2“ besitzt charakteristische Funktionen und Strukturen, die sich von „erzählen 1“ unterscheiden, es geht hier vielmehr um die gemeinsame Teilnahme an einer Geschichte (vgl. Ehlich 1984, 8).

Nach Tabea Becker können die Fähigkeiten für den Typ „erzählen 1“ „unter die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten des allgemeinen sprachlichen Systems von Syntax und Semantik eingereiht werden“ (Becker 2001, 9), da diese Art des Erzählens auf Strukturen basiert, die zum allgemeinen Spracherwerb gehören und wir sie somit als Teil des Sprachsystems quasi automatisch erwerben (vgl. Becker 2001, 9). Zudem gibt es Indizien, dass auch das „erzählen 2“, also das Erzählen im engeren Sinne, zumindest teilweise automatisch vom Kind erworben wird, was für das Erzählen als „universelle Fähigkeit“ (Becker 2001, 9) sprechen würde.

Studien zeigten, dass bei geistig beeinträchtigten Menschen die Erzählfähigkeit in vollem Maße ausgebildet ist. Selbst bei schweren Gehirnschäden, die den Betroffenen einen Schulbesuch (beinahe) unmöglich machen, findet man normal ausgeprägte Sprach- und Erzählfunktionen vor (vgl. Becker 2001, 9). Einen wissenschaftlichen Beleg, dass Erzählen zu den sprachlichen Universalien des Menschen gehört, gibt es jedoch noch nicht. Trotzdem schreiben Forscherinnen und Forscher erwachsenen Sprechern Erzählstrukturen und –fähigkeiten zu, auch wenn diese nie didaktisch gefördert wurden und somit ein Bestandteil des allgemeinen Spracherwerbs sein müssten. Somit entwickeln wir Erzählfähigkeiten genauso wie Sprachfähigkeiten.

Beim Erzählen im alltäglichen Leben berichten wir unseren Mitmenschen von Erlebnissen, beschreiben Situationen, an denen wir oder andere teilgenommen haben und teilen mit, wie es uns gerade geht. Werner Knapp unterscheidet innerhalb dieser Alltagserzählungen zwischen drei verschiedenen Typen:

- a) Es handelt sich um vergangene Ereignisse, an denen der Erzähler in der Regel teilhatte, die für ihn also zum Erlebnis wurden.
- b) Es handelt sich um Ereignisse mit einer bestimmten Zeitstruktur. Das Erzählen richtet sich nach dieser Struktur, die in einem zeitlichen Nacheinander oder in einem Nebeneinander bestehen kann.
- c) Ereignisse können erzählt werden, die nicht selbst erlebt wurden, sondern von denen die erzählende Person erfahren hat (Knapp 1997, 61).

Im üblichen Sprachgebrauch ist das „Erzählen“ eine Art der Kommunikation, „bei der eine Sprecherin oder ein Sprecher über längere Zeit die Gelegenheit hat, einen mündlichen Text zu entwickeln, um damit bei den ZuhörerInnen Anteilnahme, Überraschung, Freude etc. auszulösen“ (Reininger 2009, 33). Diese erwarten vom Erzählenden dabei nicht eine sachliche, sondern „eine im weiteren Sinne unterhaltsame Repräsentation vergangener Ereignisse“ (Reininger 2009, 33), bei der es vor allem um emotionale und einfühlende Aspekte geht. So kommt es nur über solche Geschehnisse zu Erzählungen, die „gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit“ (Quasthoff 1980, 27; vgl. dazu auch Portmann-Tselikas 2011, 54) erfüllen und für die Zuhörerinnen und Zuhörer etwas Neues oder Interessantes enthalten.

Demzufolge ist das mündliche Erzählen ein interaktiver Prozess, der in einem sozialen Kontext stattfindet und somit zumindest eine erzählende und eine zuhörende Person benötigt (vgl. Reininger 2009, 17ff).

Uta Quasthoff und Heiko Hausendorf, die auf linguistische Gesprächsanalyse und Sprachentwicklung (u.a. Entwicklung von Diskursfähigkeiten) spezialisiert sind, betonen, dass sich Erzählkompetenz im Diskurs – beispielsweise zwischen Kind und Erwachsenen – entwickelt:

„Wir haben zudem empirisch festgestellt [...], daß der Zuhörer an der Lösung aller narrativen Teilaufgaben systematisch beteiligt ist. Diese Teilaufgaben können statt vom Erzähler von Fall zu Fall auch vom (erwachsenen) Zuhörer sogar gänzlich übernommen werden. Mit anderen Worten, es gibt Kindererzählungen, die fast vollständig vom erwachsenen Zuhörer durchgeführt werden, obwohl das Kind die Erzählerrolle behält [...] (Hausendorf/Quasthoff 1996, 125).

Die Zuhörenden stellen strukturelle Erwartungen an die Erzählung, die das erzählende Kind erfüllen muss. Dabei wird es jedoch vom Erwachsenen je nach Entwicklungsstand unterstützt, wobei sich der Erzählfluss und das Entstehen von Geschichten mit „wachsender narrativer Kompetenz“ steigern (Reininger 2009, 20). So sind die Erzählkompetenzen im Kindergartenalter noch rudimentär, wachsen aber mit zunehmendem Alter und eine Schülerin oder ein Schüler der 4. Klasse Grundschule sollte bereits in der Lage sein eine zusammenhängende Erzählung zu formulieren.

Weiters charakteristisch für das Erzählen ist, dass Erzählstruktur und -funktion in direkter Verbindung stehen. So wird nicht nur genügend Sprachmaterial benötigt, um den Erzählzweck erfüllen zu können, sondern auch das Ziel muss definiert sein, andernfalls bleibt das Erzählen für die Erzählenden bedeutungslos. Wie erwähnt realisieren sich Erzählfunktionen nach Doris Reininger in der Interaktion: „Ob Erzählende Lust dazu bekommen, dem Erzählen einen bestimmten Zweck zuzuschreiben (z.B. die Zuhörer zu unterhalten) hängt u.a. von der Qualität der Impulse und den Interaktionsbedingungen ab“ (Reininger 2009, 23). Daher ist es nicht zuletzt die Aufgabe der Lehrenden Schülerinnen und Schülern (bezogen auf die Schule), sowie allen Sprachenlernenden genügend Impulse zu geben, damit sie ins Erzählen kommen. Christiane von Stutterheim unterscheidet zwischen kommunikativen und interaktiven Intentionen beim Erzählen:

„Die kommunikative Funktion wird in der Hauptsache durch den Inhalt der erzählten Geschichte erfüllt. Eine typische kommunikative Funktion haben Erzählungen etwa im Zusammenhang mit argumentativen Diskursen, wo sie im Rahmen der übergeordneten Struktur Belegfunktionen übernehmen. Sprecher- und hörererorientierte Funktionen wie unterhalten oder beeindrucken sind auf der Ebene der sozialen Beziehungen der Diskursteilnehmer angesiedelt“ (von Stutterheim 2003, 446).

Somit befinden wir uns täglich in Situationen des mündlichen Erzählens, entweder um Standpunkte festzumachen, Mitmenschen zu unterhalten oder zu beeindrucken. Konrad Ehlich definiert das mündliche Erzählen als eine „alltägliche Kunst“ (Ehlich 2004, 43), die jeder Mensch beherrscht. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht bzw. den Zweitsprachenunterricht wird das Erzählen zu einer Kunstfertigkeit, die Lernende im Unterricht trainieren müssen. Im Sinne der Identitäts – und

Gruppenbildung sollte es hier die Möglichkeit geben, Erzählhandlungen auszuprobieren, um die „sich im außerunterrichtlichen Alltag immer wieder öffnenden Erzählräume mit zunehmender Sicherheit zu nützen“ (Reininger 2009, 24f).

Erzählerinnen und Erzähler leisten viel, sie holen im Gedächtnis gespeicherte Erinnerungen von selbst erlebten oder erfahrenen Ereignissen zurück und versprachlichen diese Informationen. Sie ordnen und werten das Erlebte oder Erfahrene und teilen es den Zuhörenden so mit, dass es nachvollziehbar für die Personen wird, die das Ereignis noch nicht kennen: „Dieser hohe Einsatz an sprachlichen, kognitiven und sozial-kognitiven Kompetenzen macht das Erzählen zu einer anspruchsvollen, aber auch ansprechenden Tätigkeit“ (Reininger 2009, 25).

Es ist ein menschliches Grundbedürfnis, sich Mitmenschen mitzuteilen und über Erlebnisse und Ereignisse zu berichten, „welches gleichzeitig kognitive Bedürfnisse (Erfahrungsbewältigung) und soziale Bedürfnisse (Austausch mit anderen) erfüllt“ (Quasthoff 1980, 44). Demnach wollen Menschen nicht nur über Handlungen und Situationen berichten, sondern ihren Zuhörerinnen und Zuhörern auch Gefühle und Wertvorstellungen vermitteln, die sie selbst mit dem Geschehen assoziieren. Konrad Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von einer „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1984, 8).

Erzählende entscheiden im Prozess des Erzählens darüber, wie und wann sie welche Personen und Orte in die Geschichte einführen. Sie schaffen Zusammenhänge zwischen Ereignissen, erzeugen Spannung und lösen diese wieder auf. Sie sind dafür verantwortlich welchen Inhalt die Erzählung trägt, ob sie lustig ist, schockiert oder überrascht. Wichtig dabei ist, dass sie sich dabei nicht nur in der „Welt des Erzählten“ (Reininger 2009, 26) bewegen, sondern den Kontakt zu den Zuhörenden („Welt des Erzählens“) (Reininger 2009, 26) aufrechterhalten:

„Erzählende übernehmen dabei die Mittlerrolle zwischen dem »Hier und Jetzt« und dem »dort und damals« und sind auf zweifache Weise gefordert. Zum einen geht es beim Erzählen um die individuelle narrative Verarbeitung, d.h. Organisation und Bewertung von Erlebnissen, zum anderen um die Einbeziehung der Zuhörenden“ (Reininger 2009, 26).

So verhält es sich auch in der Unterrichtssituation. Ist die Meldung einer Schülerin oder eines Schülers nicht relevant genug für die anderen, richten die zuhörenden Kinder und Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit auf andere in dem Moment interessantere Dinge inner- oder außerhalb des Klassenraumes. Auch hier versucht die Erzählerin oder der Erzähler den Wortbeitrag so spannend wie möglich zu gestalten, um die anderen zu involvieren, ein Gespräch oder eine Diskussion zu initiieren mit dem Ziel eine Stellungnahme und Feedback zu erhalten.

Natürlich hängt es nicht allein von der Sprechhandlung ab, ob eine Kommunikation zustande kommt. Soziale Komponenten wie Sympathie sind ebenso von Bedeutung und dürfen in dieser Überlegung nicht unberücksichtigt bleiben. Finden wir Personen sympathisch, unterhalten wir uns gerne mit ihnen, erzählen von uns und unserer Welt. Fehlt diese Sympathie ist es nur mehr schwierig ein Gespräch zu führen, es erfolgt gezwungenermaßen und ist nicht mehr authentisch. Die oben aufgezeigten Funktionen einer Erzählhandlung werden obsolet.

Wie bereits angeführt, wird der zuhörenden Person eine besondere Rolle zugeschrieben. Denn sie beeinflusst die Erzählung schon vor dem Erzählen: Die Feinabstimmung und Adaptierung der Erzählung hängt direkt von der Reaktion der Zuhörerinnen und Zuhörer ab und ist ein Vorgang, der sich kontinuierlich fortsetzt. In Form von Rückmeldungen (Augenkontakt, Kopfnicken, Körperhaltung) signalisieren Zuhörende, ob sie der Geschichte folgen und ob sie sie verstehen: „Gleich dem Gespräch ist das mündliche Erzählen als dialogische Kommunikationsform zu betrachten, deren Gelingen vom Mitwirken aller Interaktionspartner abhängt“ (Reininger 2009, 27).

Nach der interaktiv orientierten Erzählforschung kann eine Erzählung nur im Wechselspiel von Erzähler- und Zuhöreraktivitäten entstehen, was für die Sprachdidaktik bedeutet, dass „es bei der Förderung von Erzählkompetenz nicht nur um das Produzieren und Rezipieren von (isolierten) Erzählungen gehen kann, sondern auch um eine Darstellung des Erzählvorganges als interaktiven Prozess“ (Reininger 2009, 28; vgl. dazu auch Moser-Pacher/Steinweg 2011, 9 ff). Erzählungen werden demzufolge in zwischenmenschliche Kommunikationssituationen integriert, in den sogenannten „turn by turn talk“ (Gantefort 2013, 121). Christoph Gantefort beschreibt es anschaulich:

„Innerhalb dieses Musters wird also durch entsprechende Ankündigungen ein »Ticket« gelöst, welches Sprecher/-innen für eine gewisse Zeit das Rederecht sichert und es ermöglicht, dass eine narrative Diskurseinheit – durch gemeinsame Anstrengungen von Sprecher/-in und Hörer/-in – realisiert werden kann“ (Gantefort 2013, 121f).

Tabea Becker bezeichnet die gemeinsame Anstrengung auch als „Job“, als „konversationelle Arbeit“ (Becker 2001, 44), die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer ausführen müssen und die den Ablauf der Konversation organisiert. Dazu gehören Rückfragen, Einwürfe, Ergänzungen, aber auch sogenannte „backchannels“. Hierbei handelt es sich um Laute der Hörerin oder des Hörers wie „hmhm“, „aha“, die Zustimmung ausdrücken und der Sprecherin oder dem Sprecher signalisieren, dass die Zuhörenden ihren oder seinen Äußerungen folgen (vgl. Becker 2001, 43f).

Fragen der Zuhörerinnen und Zuhörer, die eher allgemein informationsorientiert sind und ein Ende der Erzählung beabsichtigen, wirken bei der erzählenden Person hemmend und haben oft das Ende der Geschichte zur Folge. Anders ist es bei Fragen, die „auf die Entwicklung der Ereignisse und die Bewertung durch die erzählende Person abzielen“ (Reininger 2009, 29). Hier empfinden die Zuhörenden die Relevanz des Gesagten als wichtig. Doris Reininger bezieht sich hier zwar auf den Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen Lernenden, doch folgende Situation gilt für Erzählsituationen allgemein:

„Zuhöreraktivitäten erhalten in der interkulturellen Kommunikationssituation ein besonderes Gewicht, da sie [...] den nichtmuttersprachlichen Erzählenden beim Erzählprozess unterstützen können. Bleiben sie aus oder werden in einem zu geringen Ausmaß hervorgebracht, so führt dies zu semantischen Missverständnissen einerseits und zu Irritationen auf der Beziehungsebene andererseits, da eine Nicht-Kooperation der zuhörenden Person als Ausdruck eines dominanten Verhaltens interpretiert werden kann“ (Reininger 2009, 31).

Missverständnisse und Irritationen auf der Beziehungsebene sind nicht nur bei nichtmuttersprachlichen Erzählenden problematisch, da diese bei allen Erzählerinnen und Erzählern Konsequenzen haben können. Scheitert eine Erzählung und somit die Kommunikation zwischen Gesprächspartnern kann das zu Frustration und

Versagensängsten führen. Hat die Erzählende oder der Erzählende das Gefühl das Gegenüber versteht sie oder ihn nicht, wird sie oder er versuchen seine Gedanken möglichst vollständig und korrekt zu formulieren. Doch irgendwann erscheint die Mühe zwecklos und es kommt zu einem Abbruch der verbalen Interaktion. Missverständnisse können aus verschiedenen Gründen entstehen: aus kulturellen, akustischen, lerntraditionellen Ursachen, aufgrund von interpersonalen Differenzen etc. Betrachtet man die Situation nun in einem Unterrichtskontext, ist es wichtig, dass die Lehrperson eingreifend wirkt, sodass sich Missverständnisse soweit wie möglich klären können und nicht im Raum stehen bleiben, da dies Auswirkungen auf die weitere Ausdrucksfähigkeit in der Fremd- aber natürlich auch in der Zweitsprache haben kann.

Demnach sollten Lehrende bereits im Grundschulalter beginnen, mündliche Erzählungen innerhalb der Klasse zu üben. Der Klassenraum wird als Schutzraum etabliert, in dem für alle faire Regeln gelten. Vor allem die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, erhalten hier die Möglichkeit, sich ohne Angst vor Fehlern zu äußern (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.1.; Wintersteiner 1990, 78f). Dabei ist natürlich zu beachten, dass die anderen Kinder im Raum angemessen mit den Fehlern der Mitschülerinnen und Mitschülern umgehen. An dieser Stelle bekommen Schülerinnen und Schüler, und nicht nur diejenigen die Deutsch als Zweitsprache lernen, die Chance Kommunikationsstrategien und entsprechendes Verhalten in einer Gesprächssituation zu trainieren: aufmerksam zuhören, Blickkontakt halten, offene Körpersprache, Signalisieren von Interesse etc.

Doris Reininger, deren Forschungsschwerpunkte im Bereich mündliches Erzählen, biografische Zugänge im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht, sowie Gruppenprozesse in Sprachlerngruppen liegen, schlägt vor, sich von der Unterrichtsform des Plenums zu entfernen und die Erzählsituationen in Paar- und Kleingruppenarbeit zu verlegen (vgl. Reininger 2009, 32). Meiner Meinung nach ist diese Idee sehr sinnvoll, und kommt vor allem den Lernenden zu Gute, die introvertiert sind und Angst haben, sich im Plenum zu äußern. Die Paar- oder Gruppenarbeit ermöglicht es, jede Schülerin und jeden Schüler angemessen zu Wort kommen zu lassen und auch die Rolle der Zuhörenden auszuprobieren:

„Diese Organisationsformen ermöglichen es Lernenden, so meine ich, das Zusammenspiel zwischen erzählender und zuhörender Person in einer relativ hierarchiefreien Konstellation für den »Ernstfall« – das außerunterrichtliche Gespräch mit einem Sprecher oder einer Sprecherin der Zielsprache – zu erproben“ (Reininger 2009, 32).

2.1.1. Das Erzählen im (Zweit-)sprachenunterricht

In der Erwachsenenbildung, so beschreibt es Doris Reininger, treffen Lehrende auf Lernerinnen und Lerner, die zumindest in ihrer Erstsprache in Bezug auf alltägliches Erzählen (= „erzählen 1“ nach Ehlich 1983, 128ff) „kompetente Erzählende“ sind (Reininger 2009, 21). Beim fremdsprachlichen Erzählen jedoch weicht ihre „Erzählperformanz“ auf mehreren Ebenen von der in ihrer Erstsprache ab (vgl. Reininger 2009, 21). Da sie über weniger sprachliche Mittel als in der Erstsprache verfügen, sind die narrativen Fähigkeiten mehr oder weniger eingeschränkt. Dies trifft nicht nur auf die Personengruppe fremdsprachenlernende Erwachsene zu, sondern auch auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Je nach Alter sind narrative Fähigkeiten noch rudimentär, auch in der Erstsprache. Insofern dürfte es ihnen schwerer fallen, in ihrer Zweitsprache Erzählungen zu formulieren. Da es im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache nur sehr wenig Literatur gibt, die das freie mündliche Erzählen bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter untersucht, beziehe ich mich hier auf Literatur, die nicht mit Fokus auf meine Zielgruppe publiziert wurde, sondern sich im Feld der Erwachsenenbildung und Deutsch als Fremdsprache bewegt, sich aber thematisch passend mit dem Erzählen im Unterricht auseinandersetzt.

Eike Thürmann beschäftigt sich mit Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht und weist auf eine ganz spezielle Qualität der zweiten Sprache hin: „Eine zweite Sprache ist vor allem anfänglich wie eine Maske, wie eine Verkleidung. Wer sich verkleidet, kann Alternativen zur gewohnten Identität erproben, kann mit seinem »alter ego« Erfahrungen sammeln“ (Thürmann 1994, 174). Dies gilt wiederum nicht nur für Erwachsene und DaF-Lernende, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Die Metapher der zweiten Sprache als Maske oder als Verkleidung, die man sich sozusagen in einer speziellen Situation „überstülpt“, finde ich sehr interessant. Gleichsam wie im Theater verwandeln sich

demnach die Lernenden – im Theater wären sie die Schauspieler – in eine andere Figur. In diesem Moment sind sie nicht sie selbst, sondern verkörpern eine andere oder – im Falle der Sprachlernenden – eine neue Person, die plötzlich ganz andere Möglichkeiten zu handeln besitzt. Frei von der Angst für Fehler oder mangelhafte Aussagen verurteilt zu werden, ist es möglich sich auszuprobieren, in andere Rollen zu „schlüpfen“ und Wagnisse einzugehen. Dieser Ansatz spielt auch auf die Dramapädagogik an, die immer häufiger im Unterricht eingesetzt wird. Nach Martina Turecek eröffnet das sprachliche und körperliche Experimentieren, das die Dramapädagogik charakterisiert, sogenannte „Schonräume des Probehandelns“ (Turecek 2015, 264). Auch in der durchgeführten Didaktisierung gibt es eine Aufgabenstellung aus der Dramapädagogik. In dieser sollten die Schülerinnen und Schüler ein Standbild bauen und sich dadurch in die Protagonistinnen des Bilderbuches hineinversetzen (vgl. Kapitel 4.3. Didaktisierung).

Darüber hinaus erhalten Lernerinnen und Lerner die Gelegenheit sich von außen zu betrachten und eine selbstreflektierende Position einzunehmen. Über das eigene Sprachhandeln zu reflektieren und sich dessen auch bewusst zu sein, ist ein sehr wichtiger Prozess beim Sprachen lernen.

In der direkten Interaktion verbessern Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Kompetenzen, was zu einer Steigerung der Gruppendynamik führen kann. Kinder wie auch Erwachsene lernen miteinander umzugehen, einander zu respektieren, zuzuhören und dem anderen konstruktives Feedback zu geben:

„Ich gehe davon aus, dass ein Unterricht, der die Fremdsprache nicht nur als System vermitteln will, sondern fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zum Ziel hat, nur dann erfolgreich sein kann, wenn Lernende ausreichende Möglichkeiten zur qualitativ vollen Interaktion erhalten und diese auch nutzen wollen“ (Reininger 2009, 49f; vgl. dazu auch Ehlich 2004; Claussen/Merkelbach 1995).

Auch im Zweitsprachenunterricht lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Sprachsystem, bestehend aus Grammatik und Orthografie etc., sondern sollen dies auch anwenden können. Mündliche Erzählungen sind bestens geeignet, Ideen und Gedanken zu formulieren, gleichzeitig mit Mitmenschen in Kontakt zu treten und mit den Ideen des Gegenübers, die vielleicht von eigenen abweichen, umzugehen:

„Über das Erzählen vermitteln sich gegenseitige Achtung, Respekt, die Wahrnehmung des Fremdartigen ebenso wie des Ähnlichen – zum Beispiel im gemeinsamen Erstaunen, in der gemeinsamen Freude, der Angst, der Empörung oder auch der Trauer, kurz, es entsteht eine seltsame und sehr besondere Nähe – eine wesentliche Voraussetzung für alles Lernen“ (Moser-Pacher/Steinweg 2011, 9).

Wie Doris Reininger heben Andrea Moser-Pacher und Reiner Steinweg die Herstellung von Nähe und Vertrautheit beim Erzählen hervor. Nur wenn wir uns wohlfühlen, gelingt es uns, uns zu öffnen und persönliche Erlebnisse darzustellen. Entscheidend ist zudem die Motivation, die Zuhörerinnen und Zuhörer zum aktiven Zuhören zu animieren und eine Beziehung zueinander aufzubauen. Helfend wirken parasprachliche (Lautstärke, Tempo, Tonhöhe) und außersprachliche Mittel (Mimik, Gestik, Proxemik) und der den Lernenden vertraute Raum des Unterrichts, der beschützend wirkt und in dem man sich ohne Angst vor Fehlern äußern kann (vgl. dazu Reininger 2009, 53; Moser-Pacher/Steinweg 2011, 13f).

Auch Werner Wintersteiner (Wintersteiner 1990) betont in seinen Ausführungen, dass Erzählen nur durch Erzählpraxis erlernbar ist und dass es die Aufgabe der Lehrperson ist, ein Klassenklima herzustellen, „in dem sich Lernende auf das Risiko des mündlichen Erzählens einlassen können“ (Wintersteiner 1990, 78f).

Erhalten Lernende demzufolge die Möglichkeit ihre Erzählfähigkeit innerhalb des Schutzraumes Klassenzimmer zu trainieren, beginnen sie sich aktiv mit der Zweitsprache auseinanderzusetzen. Sie strukturieren und organisieren nicht nur den Inhalt der Erzählung, sondern reflektieren auch die Verwendung von Vokabular und Grammatik. Sie lernen einen korrekten Satz zu bilden, die richtigen Worte zu benutzen, damit die anderen sie verstehen. Schülerinnen und Schüler müssen ihre Erzählung sinnvoll strukturieren, damit die anderen dieser folgen können und lernen mit Feedback und Fragen umzugehen.

Doris Reininger beschreibt das Erzählen als einen „komplexen sprachlichen und kognitiven Prozess, der (Sprach)lernprozesse auslösen und unterstützen kann“ (Reininger 2009, 60). Diese ungezwungene Art des Sprachtrainings eignet sich somit hervorragend für den DaZ-Unterricht und Lehrende sollten sie in die Schulstunden integrieren.

Die Studie von Tabea Becker „Kinder lernen erzählen“ (Becker 2001), die ich zuvor schon kurz erwähnte, behandelt kindliche Erzählfähigkeiten. Als Linguistin beschäftigt sich Tabea Becker unter anderem mit folgenden Forschungsschwerpunkten: Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Erzählforschung. Im Rahmen ihrer Dissertation untersuchte sie die Erzählfähigkeiten bei Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren. Das Ziel ihrer Forschung war eine ausführliche Beschreibung der Entwicklung von narrativen Strukturen im Hinblick auf bestimmte Erzählformen. Diese arbeitete die Forscherin einzeln aus und grenzte sie somit voneinander ab. In mehrmaligen Sitzungen ließ Tabea Becker die Kindergarten- und Grundschulkindern einer kleinen Stadt im Odenwald die vier Erzählformen Erlebnis-, Phantasie-, Bilder- und Nacherzählung ausführen und beobachtete deren sprachliche Entwicklung (vgl. Becker 2001, 6).

Im Folgenden möchte ich die Form der Erlebnis- und der Nacherzählung darstellen, da diese ebenfalls im Unterricht mit dem Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ auftreten.

Nach Tabea Becker haben Erzählungen immer eine kommunikative Funktion und sind daher in eine kommunikative Situation eingebettet, stünden sie für sich alleine, „wären sie nur ein künstliches sprachliches Konstrukt“ (Becker 2001, 59). Sie unterscheidet zwischen primärer Produktion und Reproduktion, wobei die erste Form fiktiv oder nonfiktiv sein kann. Als Gattungen kommen demnach Phantasie- oder Erlebnis-erzählung in Frage. Bei der Reproduktion gibt es eine visuelle oder auditive Vorlage, entweder in Form einer Bildergeschichte oder Nacherzählung (vgl. Becker 2001, 60). Da ein Bilderbuch aber keine Bildergeschichte ist, sondern eigene genrespezifische Eigenheiten besitzt (vgl. Thiele 2000), möchte ich auf die Bildergeschichte nicht näher eingehen und sie der Vollständigkeit halber hier nur nennen.

In einer nonfiktiven Erzählung sind Sprecherin oder Sprecher und Hörerin oder Hörer Teil der Erzählwelt, da diese die reale Welt ist. Die Sprecherin oder der Sprecher verbalisiert ein Ereignis (=ein Erlebnis), das entweder der Sprechende selbst oder eine andere Person erlebte. Dabei muss sie oder er verschiedene kognitive Aufgaben bewältigen: zunächst wählt sie oder er ein Ereignis, das erzählenswert erscheint, aus, wobei das Ausgewählte Teil des Weltwissens und des semantischen Wissens der oder des Sprechenden ist. Anschließend muss die oder der Erzählende

das Ereignis in den passenden zeitlich-räumlichen Kontext stellen und dabei die agierenden Personen bestimmen. Zuletzt folgt schließlich die Ausformulierung des Geschehens (vgl. Becker 2001, 61).

Gelingt es der Sprecherin oder dem Sprecher das zu Erzählende auszuwählen und zu formulieren, kann der Erwachsene in der Entwicklung der Geschichte unterstützend wirken. Tabea Becker geht in diesem Fall von einer Erwachsener-Kind-Konstellation aus, aber natürlich ist diese Situation genauso zwischen Mitschülerinnen und Mitschülern einer Klasse zu realisieren, die sich gegenseitig beim Erzählprozess fördern. Dies kann zum Beispiel durch Rückfragen oder Aufforderungen zum Weitererzählen geschehen (vgl. Becker 2001, 61f). Zu den kognitiven Anforderungen kommen die sprachlichen hinzu: Dazu gehört, dass die Erzählung zum einen kohäsiv und zum anderen narrativ strukturiert sein muss. Als Erzähltempus wird eine Vergangenheitsform gewählt, die auch beständig einzuhalten ist, eine Ausnahme ist das szenische Präsens. Das Thema der Geschichte ist ein Ereignis aus der wirklichen Welt (vgl. Becker 2001, 62).

Unter die Kategorie der Reproduktion fallen die Bildergeschichte und die Nacherzählung – hier möchte ich nur auf die Nacherzählung eingehen, da die Bildergeschichte für die Arbeit mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ nicht bedeutsam ist (vgl. oben). Die Nacherzählung rekonstruiert eine bereits formulierte Geschichte, wobei „eine vollständig strukturierte und verbalisierte Erzählung vor[liegt], so daß der Sprecher eine Unterstützung beim Strukturieren und Verbalisieren erfährt“ (Becker 2001, 64). Unter die kognitiven Aufgaben bei dieser Erzählsorte fallen die kognitive Verarbeitung der Geschichte, die Abstraktion der Erzählung zu einer mentalen Repräsentation, die Speicherung dieser im Gedächtnis und die Strukturierung des geistigen Konzepts. Letzteres bedeutet, dass die oder der Erzählende Akteure, Handlung, Zeit und Ort bestimmt. Schließlich erfolgt die Ausformulierung des gedanklichen Konstrukts (vgl. Becker 2001, 64).

Hier kann die Erzählung am stärksten von mehreren Sprechenden konstruiert werden, vorausgesetzt die Vorlage ist für alle gleichermaßen zugänglich. Das bedeutet die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner kann sprachliche, inhaltliche und strukturelle Hilfe anbieten und somit in Interaktion eine gemeinsame Geschichte bauen. Ergänzungen, Präzisierungen und/oder mehr

Hintergrundinformationen zu Handlung und Personen sind hier denkbar. Die sprachlichen Maßstäbe sind beinahe identisch wie bei einer Erlebniserzählung (vgl. oben): Die Geschichte sollte sowohl kohäsiv als auch narrativ strukturiert sein und die Erzählzeit ist wiederum eine Vergangenheitsform. Der einzige Unterschied zur weiter oben vorgestellten Erzählform ist, dass der Inhalt der Geschichte kein Ereignis aus der realen Welt ist, sondern sich an der jeweiligen Vorlage orientiert (vgl. Becker 2001, 64f).

Die Didaktisierung zu „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ versucht unter anderem diese Erzählformen zu generieren, wobei aber die Entscheidung für die eine oder andere Kategorie bei den Kindern liegt. Durch Arbeitsaufträge, die einen Spielraum lassen, können Schülerinnen oder Schüler „wählen“, welche Erzählform sie bevorzugen. So ist in manchen Momenten die Geschichte von Leonie und ihrem Umzug das Thema der Erzählung (Nacherzählung), in anderen geht es um ein Erlebnis der Kinder selbst (Erlebniserzählung).

Tabea Becker nimmt zum einen eine nachvollziehbare Strukturierung der Erzählformen vor, ist aber zugleich sehr präskriptiv. Die in ihren Ausführungen immer wiederkehrenden Formulierungen des „müssens“ (vgl. dazu Becker 2001, 59f), wie eine Erlebnis- oder Nacherzählung sein müssen, wirken ein wenig einschränkend. Ob das freie mündliche Erzählen bei Grundschulkindern wirklich so regelbehafet sein muss, ist fraglich. Natürlich braucht man, will man die Entwicklung des Erzählens bei Kindern untersuchen, Parameter, die einen Fortschritt anzeigen, doch könnte man die einzelnen kognitiven und sprachlichen Anforderungen eventuell ein wenig freier formulieren.

Neben den sprachförderlichen Aspekten des Erzählens, beinhaltet es zugleich eine identitätsstiftende und gruppenfördernde Funktion (vgl. dazu auch Erzählen als interaktiven Prozess). Indem der Erzählende seinen Mitschülerinnen und Mitschülern etwas mitteilen, sie also daran teilhaben lassen will, bildet er eine eigene Identität, ein „Selbst“ aus, das erlebte Geschehnisse bewältigen möchte:

„[...]die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Bewusstseins, die Herausbildung des „Selbst“, [hängt] sowohl mit der Fähigkeit [zusammen], Geschehnisse narrativ zu organisieren, als auch mit dem Bedürfnis, das in Geschichten geformte Geschehen mit anderen auszutauschen. Die individuelle Erfahrungsbewältigung, das »innere« Ordnen, Strukturieren und Verknüpfen von

Geschehnissen geht also einher mit dem nach »außen« gerichteten Austausch von Erfahrungen“ (Reininger 2009, 35).

Doris Reininger bezieht sich bei ihren Ausführungen zwar auf das biographische Erzählen, das eine besondere Form des Erzählens ist, doch einige Merkmale und Prozesse treffen auf das mündliche Erzählen im Unterricht zu: auch hier wird Vergangenes geordnet, strukturiert und für die Zuhörenden angemessen aufbereitet. Dazu gehört, dass der Erzählende in dem Moment, in dem er im Mittelpunkt steht, eine andere Rolle einnimmt, sich in eine andere Identität verwandelt. Plötzlich sieht sie oder er sich aus einer anderen Perspektive und kann diese nutzen, um „diese Identität weiter auszuhandeln“ (Reininger 2009, 42; vgl. dazu auch Kapitel 2.1.; Thürmann 1994, 174). Im geschützten Raum des Unterrichts, wo sich die Lernenden gut kennen, können diese sich ohne Angst vor Fehlern oder Missverständnissen ausprobieren.

Dies ist insbesondere deshalb wichtig, da es sich bei Erzählungen oft um sehr persönliche oder emotionale Geschehnisse handelt. Beim Erzählen zeigen wir unsere Persönlichkeit und geben dabei unsere Gefühle preis. So ist das menschliche Urbedürfnis von sich zu erzählen (vgl. Kapitel 2.1.) stets ein Wagnis, zu dem es ein wenig Mut und Überwindung braucht (vgl. Reininger 2009, 42). Das meinen auch Andrea Moser-Pacher und Reiner Steinweg, die beide aus dem pädagogischen Bereich stammen: „Sprachliches Wachstum, das zugleich auch persönliches Wachstum ist, kann sich kontinuierlich in einer Klasse entwickeln, die sich auf Geschichtenhören und Erzählen einlässt“ (Moser-Pacher/Steinweg 2011, 15).

So ist es nicht verwunderlich, dass die individuelle Persönlichkeit eine tragende Rolle spielt. Es gibt Personen, die sehr gerne von sich und ihrem Leben erzählen, andere dagegen sind introvertiert und äußern sich ungern. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es demnach feinfühlig mit den unterschiedlichen Charakteren der Lernenden umzugehen. In diesem Kontext erscheint es wichtig, dass Lehrende niemanden zwingen sich zu einem Thema zu äußern – dies sollte allein auf freiwilliger Basis geschehen. Vor allem betroffen sind Lernerinnen und Lerner im Erwachsenenalter, die zum Teil sehr unterschiedliche Lerntraditionen mitbringen und sich aufgrund von Angst vor Fehlern oder Unsicherheit nicht trauen zu äußern. Bei Kindern im Grundschulalter ist allerdings häufig festzustellen, dass diese sehr offen sind und gerne von sich und ihrer Welt berichten.

Einen ausführlichen Überblick zu aktuellen Entwicklungen im Bereich der Erzählforschung bietet der Sammelband von Tabea Becker und Petra Wieler, den die beiden Autorinnen 2013 herausgaben (vgl. Becker/Wieler 2013). Dieser Band gliedert sich in vier Schwerpunkte:

1. Erzählen in der Interaktion, als Erwerb und Prozess.
2. Erzählen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.
3. Einfluss ästhetischer Erfahrungen und narrativer Muster auf die mündliche und schriftliche Erzählproduktion.
4. Erzählen zwischen Literalität und Literarität.

Im ersten Teil nähern sich die Autorinnen und Autoren von einer erwerbtheoretischen Perspektive. So setzte sich beispielsweise Helga Andresen mit zwei Modellen der stufenförmigen Entwicklung narrativer Fähigkeiten auseinander (vgl. Andresen 2013, 19ff). Juliane Stude widmete sich der narrativen Bewusstheit als Ressource für den Erzählerwerb. Anhand von Phantasieerzählungen zeigte die Autorin, dass bereits Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren Strukturen und Funktionen von Erzählhandlungen wahrnehmen und im Ansatz realisieren können (vgl. Stude 2013, 53ff).

Da der zweite Bereich in Bezug auf meine Forschung – im Hinblick auf das Erzählen im Unterricht – sehr bedeutsam erscheint, möchte ich an dieser Stelle ein wenig genauer auf die Ausführungen der Autorinnen und Autoren eingehen. In diesem Kapitel des Sammelbandes untersuchten die Forscherinnen und Forscher narrative Texte zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Dabei fokussierten sie die Erst- und Zweitsprache der Kinder in ihrer kontrastiven Beziehung – ich dagegen konzentrierte mich auf die mündlichen Äußerungen der Kinder in ihrer Zweitsprache.

Zeynep Kalkavan beispielsweise erforschte die verbalen Strategien von Kindern im Kindergartenalter, die Türkisch als Erstsprache haben, beim Nacherzählen von Bilderbüchern. Dabei betrachtete sie Erst- und Zweitsprache im Vergleich (vgl. Kalkavan 2013, 99ff). Ihr Hauptaugenmerk lag auf der Analyse von (lexikalischen) Parametern, die Kohärenz erzeugen und Hörerorientierung fördern. Anhand der Erzählungen eines Kindes stellte sie dar, wie es dabei beide Sprachen nutzte (vgl. Kalkavan 2013, 113ff).

Mehr inhaltsorientiert analysierte Verena Blaschitz das narrativ-kreative Potenzial beim schriftlichen Nacherzählen. Sie zeigte zehnjährigen Kindern den 2-minütigen

Stummfilm „The lost envelope“ und ließ sie die Geschichte in ihrer Zweitsprache Deutsch nacherzählen (vgl. Blaschitz 2013, 121ff). Sie untersuchte, ob und inwiefern die Kinder Handlungsstränge des Films darstellten. Zudem wollte sie wissen, wo und wie die Schülerinnen und Schüler wesentliche Elemente in ihrer nacherzählten Geschichte platzierten.

Auch Meral Dollnick und Carol W. Pfaff beschäftigten sich mit schriftlichen Texten ihrer Lernenden. Hierbei standen die Textrahmungselemente Einführung und Schluss im Vordergrund (vgl. Dollnick/Pfaff 2013, 147ff). Die Schülerinnen und Schüler im Alter von 9-19 Jahren, deren Erstsprache Türkisch ist, verfassten narrative und erörternde Texte in ihrer Erstsprache Türkisch, Zweitsprache Deutsch und auch in der Fremdsprache Englisch. Meral Dollnick und Carol W. Pfaff konnten zeigen, dass die Lernenden in allen drei Sprachen die Elemente Einführung und Schluss verwenden und Prinzipien der Textgestaltung von einer Sprache in die andere übertragen konnten. Davon ausgehend sprechen sich die beiden Autoren für den Ausbau des sprachvergleichenden Unterrichts aus, um spezielle Ressourcen und Beziehungen zwischen Sprachen zu nutzen – was ich für einen sehr interessanten Gedanken halte. Diese in Teil 2 des Sammelbandes enthaltenen Beiträge fokussieren schriftliche oder mündliche Erzählungen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Erst- und/oder Zweitsprache. Dabei liegt das Augenmerk der Untersuchungen auf sprachlichen, strukturellen und textspezifischen Kompetenzen der Lernenden. Ebenso gibt es in diesen Studien keine mehrsprachige Textvorlage. Der Bereich der emotionalen Einbindung und die Involvierung der Lernerinnen und Lerner durch die Mehrsprachigkeit der Textvorlage dagegen bildet die Grundlage der hier vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 1).

Im dritten, sich anschließenden Teil des Sammelbandes thematisiert Kaspar H. Spinner den Einfluss ästhetischer Erfahrungen und narrativer Muster auf die mündliche und schriftliche Erzählproduktion. Er beschrieb die „Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den literarischen und lebensweltlichen Erfahrungen eines Kindes“ (Spinner 2013, 165ff), während Astrid Schmidt die „Fiktionalisierung in den Phantasieerzählungen“ vier- bis sechsjähriger Vorschulkinder untersuchte (Schmidt 2013, 175ff). Dabei konnte sie einen deutlichen Entwicklungsunterschied zwischen Kindern, die noch einige Zeit in den Kindergarten gehen und denen, die fast in der Schule sind, beobachten.

Mit den Textsorten Bildergeschichte, Erlebniserzählung und Fantasiegeschichte im Hinblick auf das mündliche und schriftliche Erzählen beschäftigte sich Tabea Becker (vgl. Becker 2013, 193ff) und zeigte dass für Schülerinnen und Schüler der dritten Grundschulklasse die Phantasieerzählung die best geeignete Erzählform ist, um Lernende von der Mündlichkeit auf die Schriftlichkeit vorzubereiten.

Im vierten Teil des Sammelbandes findet sich ein Artikel der Autorin Claudia Müller über den Einfluss der familialen Sprachsozialisation auf die Entwicklung narrativer Fähigkeiten in der Zweitsprache (Müller 2013, 233ff). In zwei Fallbeispielen zeigte sie die positiven Auswirkungen einer literalen Förderung innerhalb der Familie, wobei sie sich auf Daten aus Elterninterviews, teilnehmender Beobachtung und Nacherzählungen zu Bilderbüchern stützte.

Petra Wieler und Margita Pätzold hingegen richteten ihren Fokus wieder auf mündliche bzw. schriftliche Werke ihrer Schülerinnen und Schüler. So erzählten in Petra Wielers Ausführungen Grundschulkindern in ihrer Zweitsprache Deutsch mündlich wie schriftlich zu Bilderbüchern ohne Text (vgl. Wieler 2013, 255ff), während Margita Pätzold auf die lernwirksame Korrektur erzählender Lernertexte einging (Pätzold 2013, 279ff).

2.2. Kinder- und Jugendliteratur im (DaZ)-Unterricht

In den letzten Jahren ist ein zunehmendes Interesse an Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu verspüren. Daher ist auch die Nachfrage nach geeigneten Unterrichtsmaterialien für die Arbeit mit Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur gestiegen und die Erarbeitung und Erstellung von ansprechenden Materialien stellt Lehrende vor eine große Herausforderung (vgl. Eder 2007b, 285). Dabei ist vor allem die Bandbreite deren Einsatzes zu erwähnen, nicht nur im Kindergarten- und Grundschulalter ist die Arbeit mit kinderliterarischen Texten gewinnbringend, sondern auch im Erwachsenenalter können durch Kinder- und Jugendliteratur spannende erste Kontakte mit einer Fremdsprache entstehen.

Seit Beginn der 70er Jahre hat diese sich im deutschen Sprachraum entscheidend verändert. Von Texten, die Kindheit als Schonraum und Gegenwelt zur Welt der Erwachsenen abbildeten, geht die Tendenz nun hin zu einer Textwelt, in der „alle nur denkbaren gesellschaftlichen Probleme differenziert und kritisch zum Thema gemacht [werden]“ (Eder 2007b, 287). Des Weiteren differenzieren Autorinnen und

Autoren Figuren psychologisch aus, wie unter anderem die Charaktere in den Geschichten von Christine Nöstlinger zeigen und erlauben den Lesenden eine raschere Identifikation mit den Protagonistinnen und Protagonisten der Bücher (vgl. Eder 2007b, 287). Ebenso wirkt sich die Etablierung moderner Medien auf die Kinder- und Jugendliteratur aus – Kinder und junge Erwachsene kommen viel früher mit audiovisueller Kommunikation in Kontakt und erhalten dadurch „eine Vielzahl von Rezeptionskompetenzen, die sie in den Prozess der Literaturaneignung einbringen können“ (Eder 2007b, 287). Diese Tatsache spricht für einen Einsatz im Unterricht. Gerade das spezielle Zusammenspiel von Bild und Text (vgl. dazu die Interdependenz zwischen Text und Bild nach Thiele 2000, 42ff) macht vor allem Bilderbücher so reizvoll im Unterricht.

Darüber hinaus eignet sich Kinderliteratur für den Zweitsprachunterricht, da sie durch eine sogenannte Komplexitätsreduzierung charakterisiert ist. Das bedeutet komplexe innere und äußere Realitäten werden durch entsprechende sprachliche, literarische Mittel und strukturelle Modifizierungen vereinfacht. Dadurch entsteht eine Spannung, die charakteristisch für das ästhetische Potential von Kinderliteratur ist (vgl. Lypp 1994/95, 45; Eder 2007b, 290). Im Gegensatz zur Kinderliteratur, die bewusst mit dem künstlerischen Darstellungsmittel der Einfachheit und Wiederholung spielt, sind einfache Lehrbuchtexte oft mit „inhaltlicher Oberflächlichkeit“ verbunden (Eder 2007b, 300). Bilderbücher eignen sich bereits für Anfänger, um einen Zugang zu Wortschatz und syntaktischen Phänomenen zu bekommen:

„Auf der Ebene der Lexik bietet dieses Verfahren schon für Sprachanfänger die Möglichkeit, den im fremdsprachlichen Wörterbuch mental noch nicht ausreichend repräsentierten Wortschatz auf lustbetonte Weise zu automatisieren. So kann bei der Arbeit mit Texten der KJL bereits die Dekodierung (Wortkennung, syntaktische Analyse) einfachster sinntragender Textstrukturen zu einer differenzierten Begegnung mit dem Text führen“ (Eder 2007b, 300).

Weiters schafft die Unterrichtssituation neben der persönlichen Interaktion des einzelnen Lesenden mit dem Text auch Raum für das gemeinsame Aushandeln von Bedeutung im Text: „Durch die kollektive Rezeption und durch Diskussionen über den gemeinsam gelesenen Text können nicht nur sprachlich bedingte Verständnisschwierigkeiten geklärt werden, sie ermöglichen auch insgesamt eine

perspektivenreichere Textbetrachtung“ (Eder 2007b, 296f; vgl. hierzu auch den „Tell-Me“ Ansatz nach Aidan Chambers im Folgenden).

Noch einen Schritt weiter geht die Handlungs- und Produktorientierung des (fremdsprachlichen) Deutschunterrichts seit den 1980er Jahren. Sie hat den rezeptionsästhetischen Ansatz radikalisiert und fordert neben einer intensiven Beschäftigung mit dem Text auch eine eigene produktive literarische Auseinandersetzung mit der Vorlage. Lernende sind also nicht nur mehr Rezipientinnen und Rezipienten, sondern auch Produzentinnen und Produzenten, die aktiv und kreativ mit dem Text arbeiten. Ziel ist es, dass sie einen noch differenzierten Zugang zu diesem erhalten (vgl. Kast 1994, 8). Das könnte zum Beispiel bedeuten, dass Lernende den Text dramapädagogisch umsetzen, indem sie ein Standbild bauen und die Charaktere zum Leben erwecken (vgl. dazu Kapitel 2.1.1.; Thürmann 1994, 174).

2002 veröffentlichten Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler mit ihrem Aufsatz „Fremdsprachen lernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme“ (O’Sullivan/Rösler 2002) die erste Publikation, die den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht thematisierte.

Im Jahr 2009 folgte Ulrike Eders „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte“, in der die Autorin mit vielen Textbeispielen die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten vorstellt. Dieses Buch ist die erste und bislang einzige Monographie zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eder 2013, 256). Vier Jahre später publizierten Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler eine Einführung zur Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht.

Aus dieser ist auch der „Tell-me“ Ansatz nach Aidan Chambers entnommen, den ich hier kurz skizzieren möchte, da er sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern durchführbar ist (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013, 141f) und auch im Unterricht mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ aufgegriffen wurde.

Hierbei handelt es sich um eine Methode des britischen Autors Aidan Chambers, die Lernende motivieren soll, in der Gruppe über Bücher zu sprechen. Chambers geht davon aus, dass jede Leserin und jeder Leser wertvolle Erfahrungen mit dem Text macht (vgl. dazu auch das Lesen eines Textes als interaktiven Prozess), aber auch, dass die kollektive Lektüre der Gruppe komplexer ist, als die Einzellektüre.

Der „Tell-Me“ Ansatz integriert dies beides. Im Zentrum der Betrachtung stehen drei Bereiche über die sich die Lernenden austauschen. Chambers nennt sie die „Three Sharings“ (Chambers 1993, 16ff).

1. *sharing enthusiasms* – mitteilen, was einen als Leser begeistert hat oder auch nicht,
2. *sharing puzzles* – Schwierigkeiten beim Verstehen mitteilen und
3. *sharing connections* – mitteilen von Mustern oder Strukturen, inhaltlicher oder sprachlicher Art, die einem aufgefallen sind.

Während des Gesprächs hält die Lehrperson oder auch eine Schülerin oder ein Schüler an der Tafel fest, was der Gruppe gefallen und was ihr nicht gefallen hat. Ebenso nennen die Lernenden die Aspekte des Textes, die zum einen noch unklar und zum anderen besonders auffällig sind.

Danach ziehen die Lehrenden Verbindungslinien zwischen den Elementen, die in mehr als einer Spalte erscheinen. Die Gruppe entscheidet anhand der Themen, die die meisten Linien haben, was sie diskutieren wollen.

Durch das Entstehen einer Tabelle bzw. einem Schaubild erhalten die Lernenden einen Überblick, wobei jede und jeder den Aspekt nennen kann, der sie oder ihn wirklich interessiert. Zudem können Lernerinnen und Lerner die Beiträge im Laufe des Unterrichtsgesprächs ergänzen. Besonders schön ist es, dass die Anregungen über Bücher zu sprechen von den Kindern kommen. Sie teilen der Lehrperson mit, was sie beschäftigt, was ihnen gefällt bzw. was ihnen nicht gefällt. Diese nimmt die Impulse auf und bringt sie in eine Ordnung.

Meiner Meinung nach, eignet sich dieser Ansatz gut, um mit Grundschulern über (mehrsprachige) Bilderbücher zu sprechen. Vielleicht sollte man bei jüngeren Lernenden die drei Sharings modifizieren (insbesondere vereinfachen) und andere Fragestellungen formulieren. So könnte man eine Spalte „Was hat mir gut gefallen?“, eine Spalte „Was habe ich nicht verstanden?“ und eine dritte Spalte „Was fällt mir auf? Was ist besonders oder speziell (im Text, in den Bildern oder an den Sprachen, die im Buch enthalten sind)?“ anbieten. Ich habe diesen Ansatz zwar nicht explizit im Unterricht angewendet, jedoch traten einige Elemente automatisch in der Auseinandersetzung mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ auf. Beispielsweise teilten die Kinder mit, was ihnen gefiel und was ihnen nicht gefiel (vgl. Kapitel 6.4.). Zudem fragten die Schülerinnen und Schüler nach, wenn sie etwas nicht verstanden oder inhaltliche Aspekte im Bilderbuch unverständlich blieben.

Weiters stellte ich zwar einige zielführende Fragen, die Erzählungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler generieren sollten, doch häufig begannen die Kinder von sich aus Themen anzusprechen, die ihnen in Bezug auf das mehrsprachige Bilderbuch auffielen – beispielsweise die Illustrationen oder die Personenkonstellation (vgl. Kapitel 6.4.).

2.2.1. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht

Das Angebot an mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur scheint sich mehr und mehr zu vergrößern: In der Wiener städtischen Bücherei mit Schwerpunkt „Fremdsprachige Bücher/ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Fremdsprachige Bücher/Türkisch und Interkulturelles“ in der Pappenheimgasse (vgl. Büchereien Wien o.J., o.S.) gibt es beispielsweise ungefähr einhundert mehrsprachige kinder- und jugendliterarische Bücher. Diese beinhalten die Sprache Deutsch kombiniert mit Englisch, Türkisch, Persisch, Arabisch, Griechisch, Rumänisch, Kroatisch, Serbisch, Albanisch, Chinesisch, Italienisch, Katalanisch, Koreanisch, Kurdisch, Luxemburgisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Tamil, Tschechisch oder Ungarisch. Darunter finden sich Wörterbücher, Bildwörterbücher, Märchen und Geschichten. So gibt es für Kinder schon früh die Möglichkeit mit mehrsprachiger Literatur in Kontakt zu kommen. Die Kinder- und Jugendbücher eröffnen jungen Leserinnen und Lesern über Bilder und Geschichten in verschiedenen Sprachen neue (sprachliche) Welten.

In diesen Büchern sind Themen und Inhalte zu finden, die Kinder interessieren und daher unbedingt einen Platz im Unterricht finden sollten. Kinder- und Jugendbücher thematisieren Probleme und Aspekte aus dem Alltag wie Glück, Angst, Freundschaft, Eifersucht, Familie, Freunde, usw., die sich als Sprechkanäle eignen: „Sich in neuen sprachlichen Situationen erproben, ohne Angst vor dem Versagen zu haben [...], ist leichter möglich, wenn die Sprechkanäle für Kinder bedeutsam und motivierend sind, und wenn die Kinder sich sicher fühlen“ (Niemann 1998, 200).

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen bezeichnet Heide Niemann als elementar, sowohl im fremd- als auch im zweitsprachlichen Unterricht. Noch mehr als das Lesen und Schreiben bedeuten Hören und Sprechen die Möglichkeit sich in der Zweitsprache auszuprobieren und zu experimentieren. Durch die Lehrperson gezielt ausgewählte Sprechkanäle geben den Kindern Impulse zu eigener Produktion:

„Das stellt an die Lehrkraft die Anforderung, gezielt Anlässe für Aktivitäten zu schaffen, die den Kindern auch die Möglichkeit zum Ausprobieren und Experimentieren mit der fremden Sprache bieten. Ein sprachliches Handeln also, in dem nicht das Vermeiden von Fehlern oberstes Prinzip ist, sondern in dem es darum geht, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Kommunikation in einer fremden Sprache zu stärken“ (Niemann 1998, 200).

Über den Bezug zur Umwelt der Kinder erhält der Inhalt der Bücher eine Bedeutung und gemeinsame Aktivitäten erwecken Handlungen, Figuren und Orte zum Leben. Diese Überlegungen teilt auch Eva Maria Rastner. Sie betont, dass unsere heutige Gesellschaft mehr als je zuvor durch Vielfalt und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist, so dass innere und äußere Mehrsprachigkeit ein Teil des Unterrichts sein müssen. Denn hier ist der Ort, an dem Lehrende den Wert der unterschiedlichen Sprachen vermitteln sollten, dies gilt nicht nur für Kinder mit Minderheitensprachen, sondern genauso für Erwachsene (vgl. Rastner 2005, 20).

Allerdings gibt Eva Maria Rastner zu bedenken, dass sich viele Lehrkräfte vor einem Kontrollverlust ängstigen, wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenraum auf anderen Sprachen als auf Deutsch miteinander unterhalten, die die Lehrpersonen selbst nicht verstehen. Sie führt das als Hauptgrund an, warum andere Sprachen noch wenig Raum im Unterricht haben, was aber wiederum zu einer Demokratisierung des Lernprozesses beitragen würde (vgl. Rastner 2005, 25). Auch ich kann kein Türkisch, habe mich aber darauf eingelassen, und empfand die Erfahrung plötzlich selbst Lernende zu sein sehr positiv. Ich spürte die Schwierigkeiten und Probleme mit einer anderen Sprache ganz anders und es kam zu einem Perspektivenwechsel, der einen neuen Zugang zur Gefühlswelt der Lernenden ermöglichte.

Während es bereits einige Untersuchungen zum Erzählen und narrativen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache, zumindest teilweise unter Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Wieler 2013; Müller 2013) gibt, stellt die konkrete Arbeit mit *mehrsprachiger* Kinder- und Jugendliteratur im Zweitsprachenunterricht noch ein Desiderat dar.

Ein Beispiel dafür, wie man ein mehrsprachiges Bilderbuch im DaZ-Kontext nutzen kann, ist das Projekt, das Frida Kieninger mit ihrem Kurs durchführte. Sie beschreibt in ihrem Aufsatz, der übrigens in Eders Sammelband „Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I“ (vgl. unten) enthalten ist, wie sie mit Erwachsenen

das Bilderbuch „Das kleine Ich bin Ich – viersprachig“ im Zweitsprachenunterricht behandelte (vgl. Kieninger 2015, 221ff). Die Lernenden waren Migrantinnen und Migranten, größtenteils Flüchtlinge und Asylbewerberinnen und Asylbewerber mit unterschiedlichen Sprachniveaus, zumindest jedoch A 2.

Ihre Didaktisierung bestand aus einer Gesprächskonstruktion, wobei die Lernenden den Text durch Erraten (mit Hilfe von Hintergrundinformationen) mündlich erarbeiten sollten, sowie einer Literaturkonstruktion, bei der sie einen Textausschnitt aus dem „Das kleine Ich bin Ich“ rekonstruieren sollten. Mit Hilfe der vier im Buch vorkommenden Sprachen Deutsch, Serbisch, Kroatisch und Türkisch erschlossen die Lernenden den nicht ganz einfach zu verstehenden, gereimten Text. Die jeweiligen Erstsprachen, die den vier genannten Sprachen ähnlich sind, waren hier von Vorteil und erleichterten die Bewältigung der Aufgabe.

Zur Evaluierung ihres Unterrichts adaptierte Frida Kieninger die von Ulrike Eder ausgearbeiteten Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht (vgl. Eder 2007a, 189ff) und ging dabei auf Textverstehen, Textarbeit, das emotionale, empathische, kreative Texterleben und auf die Kontextualisierung der Übungen ein (vgl. Kieninger 2015, 221).

Frida Kieninger sieht in der Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch nicht nur den Vorteil, dass es dadurch zu einer Aufwertung der Sprachen im Unterricht kommt, sondern auch dass eine Sensibilisierung für Sprachvergleich, Sprachbewusstsein und die deutsche Syntax stattfindet. Durch die speziell konzipierten Aufgabenstellungen gelang es den Lernenden gemeinsam, die Aufgaben zu lösen. Der Einbezug anderer Sprachen und der jeweiligen Erstsprachen der Lernerinnen und Lerner führte zu einer Demokratisierung des Unterrichts. Nicht die Lehrperson war Expertin oder Experte für die Sprache(n), die im Unterricht vorkamen, sondern alle Lernenden zu gleichen Teilen. Mit Hilfe des eigenen Vorwissens und Sprachkenntnis versuchten die Kursteilnehmenden den mehrsprachigen Bilderbuchtext zu verstehen:

„Die Didaktisierung basiert auf einem Kinderbuchtext, der durch seine Mehrsprachigkeit unter anderem zum Sprachvergleich und zu Reflexionen über Sprachen und Werteverhältnisse motiviert. Er kann dazu beitragen, strukturelle, lexikalische und stilistische Unterschiede sowie Transferprozesse zwischen Sprachen zu thematisieren und er ermöglicht den Lernenden dabei, als ExpertInnen aufzutreten“ (Kieninger 2015, 231).

Als möglichen Kritikpunkt nennt sie die Auswahl des Textes, der durch seine gereimte Struktur und spezielle Wortwahl, die weit von der Alltagssprache entfernt ist, nicht leicht zu verstehen war. Doch trotzdem schafften es die A2-Lernenden gemeinsam, die Aufgabenstellungen zu lösen. Dieses Beispiel der Arbeit mit einem literarischen Text im Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht zeigt sehr schön, wie gewinnbringend es sein kann, Lernenden solche anzubieten. Auch wenn die Arbeit mit Bilderbüchern zumindest in Erwachsenenkursen zunächst ungewohnt erscheint, bietet sie einen außergewöhnlichen Zugang zur Fremd- bzw. Zweitsprache und wertet zugleich die jeweilige Herkunftssprache auf.

Wie auch Frida Kieninger beziehe ich mich auf Eders Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht (Eder 2007, 289ff). Kieninger adaptierte diese für ihren Lernkontext, ich dagegen für meine Unterrichtssituation (vgl. Kapitel 3.7.). Es wird deutlich, wie stimmig die Komponenten des Texterlebens, der Kontextualisierung und der Orientierung im Text für verschiedene Unterrichtskontexte mit unterschiedlichen Zielgruppen einsetzbar sind.

Weiters möchte ich in Bezug auf mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht auf das Habilitationsprojekt von Ulrike Eder eingehen (vgl. Eder 2015a, 143; Eder 2013, 250ff).

Da sich die Kinder- und Jugendliteratur in den letzten Jahren in zunehmendem Maß mit Mehrsprachigkeit in literarischen Texten beschäftigt, sich aber überwiegend auf sprachendidaktische Überlegungen fokussiert, setzt Ulrike Eder bei einer Grundlagenforschung im Bereich der Analyse mehrsprachiger Texte an. Dabei erarbeitet sie ein Untersuchungsinstrumentarium, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Disziplinen der Literaturwissenschaft, Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik dabei hilft, „die literarischen, sprachpolitischen und sprachendidaktischen Potenziale dieser Texte offen zu legen“ (Eder 2013, 261). Darüber hinaus strebt Ulrike Eder auch eine Analyse von Lehrmaterialien zur Arbeit mit mehrsprachiger (Kinder- und Jugend-)Literatur im Sprachenunterricht an (vgl. Eder 2013, 261).

Besonders betont die Forscherin dabei „die Berücksichtigung des jeweiligen Lernkontextes, auf den die Didaktisierungen fokussieren“ (Eder 2013, 261). Sie differenziert nach Altersgruppen und Zielgruppen (DaF oder DaZ), da die

Rahmenbedingungen des jeweiligen Kontexts grundlegend unterschiedlich sind (vgl. dazu Eder 2013, 261f).

In ihren Analysen der Primärtexte stellt Ulrike Eder Formen und Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit dar, worauf eine Modellanalyse des jeweiligen Textes folgt. Derartige Analysen gibt es schon zu dem deutsch-chinesischen Bilderbuch „Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen“ (Niemann 2008b) sowie dem englischsprachigen Original „The Pet Dragon. A Story about Adventure, Friendship, and Chinese Characters“ (Niemann 2008a) unter dem Titel »The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann« (Eder 2015b), und von „Die letzten Riesen. Der ergreifende Bericht des englischen Forschers Archibald Leopold Ruthmore über seine aufsehenerregende und verhängnisvolle Reise im Jahr 1850, bei der er im Inneren Asiens die letzten Riesen dieser Welt entdeckte“ (Place 1995). Der Titel dieser Analyse lautet »Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place« (Eder 2014).

Nicht zuletzt natürlich den Primärtext, der dieser Forschung zu Grunde liegt, untersuchte die Autorin: Mit ihrer Detailanalyse von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ (Axster/Aebi 2007) legte sie die Basis für die durchgeführte Didaktisierung. Durch ihre Überlegungen zu den Funktionen von Mehrsprachigkeit war es möglich eine zielgruppenspezifische Didaktisierung zu entwerfen, die das Sprachbildungspotenzial des mehrsprachigen Bilderbuchs möglichst effektiv nutzt (vgl. dazu Eder 2015a).

Ebenso gibt Ulrike Eder gemeinsam mit Eva Burwitz-Melzer (Universität Gießen) seit 2015 die Reihe Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht heraus. Das interdisziplinär angelegte Projekt vereint literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische, sowie sprachlehr- und sprachlerntheoretische Zugänge. Die Sammelbände enthalten sowohl empirische Untersuchungen zur Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur als auch konkrete Ideen für den Unterricht mit verschiedenen Textsorten und Medien. Den Herausgeberinnen ist vor allem die Sprachenvielfalt wichtig. Demnach sollen Untersuchungen aus dem Bereich der Erst- und Zweitsprachenförderung sowie Forschungen aus der Fremdsprachendidaktik vereint werden (Burwitz-Melzer, Eva/Eder, Ulrike, o.J.). Bisher erschienen zwei Bände,

Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I und II (Eder 2015c; Eder 2015d), der nächste ist bereits in Planung.

3. Forschungsmethoden

Im dritten Kapitel dieser Arbeit beschreibe ich die Forschungsmethoden. Zunächst werde ich auf die Forschungsfragen und die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes eingehen. Anschließend gebe ich einen ausführlichen Einblick in die Datenerhebung durch Videographie und Beobachtung, relevante Gütekriterien in einer qualitativen Untersuchung und schließlich in die Datenaufbereitung durch Transkription. Darauf folgt eine detaillierte Erklärung der Methode der Interaktionsanalyse und deren Eignung für das vorliegende Forschungsvorhaben. Den Abschluss des dritten Kapitels bilden die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im Unterricht nach Eder, die das Gerüst für die Analyse der empirischen Untersuchung bilden.

3.1. Forschungsfragen

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

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

Zunächst untersuche ich, in welchen Momenten die Schülerinnen und Schüler zu freien mündlichen Erzählungen ansetzen, ob der Impuls vom Bilderbuch ausgeht oder sie sich gegenseitig dazu motivieren, Erzählungen zu formulieren. Hierbei ist besonders interessant, inwiefern diese Geschichten in Interaktion erzählt werden (vgl. dazu Kapitel 2.1.1.).

Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit dem Gelingen einer Identifizierung mit den weiblichen Hauptdarstellerinnen des Buches. In „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ kommen drei Mädchen mit verschiedenen Charakterzügen als Protagonistinnen vor. Mich interessiert, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse zu den Figuren positionieren und wie sie dies verbal zum Ausdruck bringen. Diese Identifizierung ist gerade für das emotionale Erleben sowie die Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel (vgl. dazu Kapitel 3.7.1.1. und 3.7.1.2.) essentiell.

In der letzten Frage beziehe ich mich auf die Mehrsprachigkeit des Textes. Hier soll untersucht werden, welche Reaktionen die türkischen Elemente, die in Text und auch Bildtext integriert sind, hervorrufen. Da die Kinder dieser Untersuchungsgruppe Deutsch und Türkisch sprechen, haben sie einen besonderen Zugang zu den Sprachen des Buches.

3.2. Auswahl des Untersuchungsgegenstandes

Der Untersuchungsgegenstand sind demnach Gespräche zwischen wenigstens zwei Personen. Das Ziel der Interaktionsanalyse (vgl. dazu Kapitel 3.6.) ist nicht die Leistungen oder Verstehensprozesse der Personen zu analysieren, geeignete Verfahren hierfür wären das Interview oder ein schriftlich durchgeführter Test. In der Interaktionsanalyse steht der konkrete Unterricht im Vordergrund und „die Einsicht, dass im Unterricht der fachliche Inhalt nicht außen vor steht und durch geschicktes Unterrichten den Schülern nahegebracht wird“ (Krummheuer 2010, 1). Das bedeutet der Inhalt entsteht unmittelbar in der Unterrichtsinteraktion und „[ist] deswegen für die Schüler nur in der Weise erfahrbar, wie er in der konkreten Situation »thematisiert« wird“ (Krummheuer 2010, 1). Somit ist jeder Interaktionsprozess individuell und daher nicht zu replizieren. Vielmehr stehen Wechselprozesse, aufeinanderfolgende Rede- und Handlungszüge innerhalb des Unterrichtsgeschehens im Fokus der Untersuchung (vgl. Krummheuer 2010, 1; bzw. Kapitel 3.6.).

3.3. Datenerhebung durch Videographie und Beobachtung

Die Erfahrung zeigt, dass Lehrpersonen, die gleichzeitig den Unterricht abhalten und beobachten, viele Dinge nicht bewusst wahrnehmen, da die Konzentration auf dem

Unterrichtsgeschehen liegt und die Beobachtung nur am Rande erfolgen kann. Aus diesem Grund zeichnete ich die Arbeit mit dem Bilderbuch zusätzlich auf Video auf, was eine genauere Analyse zulässt.

Es handelt sich demnach um sprachliche und bildliche Daten, die die Kompetenz der Kinder in der Sprache Deutsch als Zweitsprache darstellen, wobei aber nicht eine Fehleranalyse der Äußerungen im Fokus steht, sondern die Qualität der Redebeiträge in Bezug auf das freie mündliche Erzählen – hervorgebracht durch das zweisprachige Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“.

Die videobasierte Unterrichtsbeobachtung hat den Vorteil, dass neben verbalen Aspekten der Interaktion im direkten Unterrichtsgeschehen auch die nonverbalen aufgezeichnet und noch im Nachhinein analysiert werden können. Punkte, die die Forscherin bei der unmittelbaren Unterrichtsbeobachtung nicht erfassen kann, werden mit Hilfe des Videomaterials im Nachhinein für die Auswertung rekonstruiert und wieder ins Bewusstsein geführt. Die Beobachtungen erfolgen also unter anderem „offline“ (Ricart Brede 2014, 139): „Audio- und videografische Beobachtungen bieten dabei den Vorteil der Iteration, d.h. der Wiederholbarkeit, was vor allem in Anbetracht der begrenzten Wahrnehmungskapazitäten für die Güte der Daten zuträglich ist“ (Ricart Brede 2014, 139). Die Beobachtung soll zudem ein „unstrukturiertes Beobachten“ (Ricart Brede 2014, 138) sein und „global angelegte Spontanbeobachtungen“ (Ricart Brede 2014, 139) zulassen.

Allerdings transkribierte ich nicht das ganze Videomaterial (2 x ca. 60 Minuten), sondern nur die für die Forschungsfrage relevanten Textstellen – in welchen Momenten des Unterrichtsgeschehens die Schülerinnen und Schüler zu freiem mündlichem Erzählen veranlasst wurden. Diese Textpassagen enthalten dabei alle wichtigen verbalen, paraverbalen sowie nonverbalen Äußerungen, da diese besonders Empathie und emotionale Gesten (vgl. Kapitel z.B. 6.2 und 6.3.) verdeutlichen, welche im Zusammenhang mit freiem mündlichem Erzählen von zentraler Bedeutung sind.

3.4. Gütekriterien

Qualitative Forschungen versuchen das Handeln und Interagieren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im untersuchten Feld zu verstehen. Sie haben das

Ziel das Untersuchungsfeld möglichst vollständig zu erfassen, „um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können“ (Schmelter 2014, 41). Dabei ist ausschlaggebend, dass das natürliche Umfeld der Untersuchung beibehalten wird und die Akteurinnen und Akteure selbst das Wort ergreifen. Im hier vorliegenden Fall ist dies das Unterrichtsgeschehen, innerhalb dessen sich die Lernenden in dialogischer Form miteinander und mit dem mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ auseinandersetzen. Die zentralen Beobachtungen aus der Erhebung überführte ich in Texte (Transkription) und verarbeitete sie mittels interpretativer Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse (vgl. Kapitel 3.5. bis 3.7.).

Wichtige Gütekriterien für qualitative Forschungsansätze, die auch in dieser Arbeit zum Tragen kommen, sind Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität. Das Prinzip der Offenheit beinhaltet, dass die Forschende dem zu untersuchenden Gegenstand offen gegenübersteht und der Blick nicht „bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014, 42). Unerwartete Erkenntnisse werden flexibel behandelt und das Forschungsvorhaben diesbezüglich umstrukturiert, falls es notwendig sein sollte. Dennoch aber ist es wichtig und zugleich unvermeidbar, dass jede Wahrnehmung einer Forscherin und eines Forschers von individuellem Vorwissen und gewissen Erwartungen geprägt ist:

„Bei qualitativen Analysen ist das Verstehen sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel der Interpretation von Texten – insbesondere wenn es um die (Re-)Konstruktion von latenten Sinnstrukturen und kommunikativen Absichten geht. Je mehr Vorwissen vorhanden ist, desto mehr und besser können wir verstehen bzw. begründete Hypothesen über die Bedeutung und Funktion von Texten aufstellen“ (Aguado 2013, 124).

Daher beschreibe ich die derzeitige Forschungslage zum Thema Erzählen und (mehrsprachige) Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht im zweiten Kapitel dieser Arbeit. Die Offenlegung dieses Vorwissens, die Reflexion des Forschungsprozesses und die Erläuterung der Bedingungen, in denen die Daten entstanden (in dem Fall das Unterrichtsgeschehen) sorgen für die notwendige Transparenz eines qualitativen Forschungszugangs.

Das Prinzip der Kommunikativität wurde insofern beachtet, da wir im Forschungskolloquium, welches den Entstehungsprozess dieser Arbeit begleitete, innerhalb einer Kleingruppe regelmäßig über unsere Forschungsvorhaben diskutierten und sich daraus wichtige Entscheidungen bezüglich des Vorgehens ergaben. Auch die wöchentlichen Lesetagebücher, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand forderten, zielten auf die Kommunikation über den Forschungsgegenstand. Der hiermit initiierte Einbezug anderer Meinungen leitet zum Prinzip der Reflexivität über, bei dem die Reflexionen der Forschenden über ihr Handeln selbst zu Daten generiert werden, die die anschließende Interpretation beeinflussen (vgl. Schmelter 2014, 43).

In Bezug auf Selbstreflexivität bzw. involviertes Forschen stellt Astrid Messerschmidt in ihren Ausführungen fest, dass „partizipativ angelegte Forschungsprojekte [dazu] neigen, die Machtdimensionen zu verdrängen, um die am Forschungsprozess Beteiligten »für sich selbst« sprechen zu lassen“ (Messerschmidt 2011, 93). Das bedeutet die Forscherin und der Forscher nimmt zwar am Geschehen selbst teil, versucht aber den Forschungsteilnehmenden möglichst viel Handlungsspielraum zuzusprechen und übersieht damit die eigene machtvolle Involviertheit in den Forschungsprozess.

Franz Breuer bestätigt diese Ausführungen und meint, dass sozialwissenschaftliche Forschung meist eine interagierende ist: „Stets ist der Forscher oder die Forscherin selbst Teil des Gegenstandes und des Gegenstandsfelds, der oder das zur Untersuchung steht – bzw. er oder sie macht sich dazu“ (Breuer 1996, 18). Demnach spielen Forschende eine zentrale Rolle, ohne die die Daten von Ereignissen nicht erhoben würden: „[...]wir [haben] es ganz überwiegend mit Phänomenen zu tun, die – unter anderem – als Reaktion der Feldmitglieder bzw. der Beteiligten auf die Präsenz des Wissenschaftlers zustande kommen“ (Breuer 1996, 18). Dennoch aber sollte dieses Untersuchungsfeld möglichst ungestört und natürlich belassen sein: „[P]ersonale, körperliche, emotionale und kognitive Resonanzen“ (Breuer 1996, 18) des Forschenden sollten die Datenerhebung möglichst wenig beeinflussen, damit den Ergebnissen zumindest eine gewisse Objektivität zugesprochen werden kann.

Breuer folgert weiters, dass „[s]ozialwissenschaftlich-psychologische (»reaktive«) Daten das Produkt des Interaktionsprozesses eines interpersonalen Systems aus Forscher/n und Untersuchungspartner/n in einem spezifischen Kontext [sind]“

(Breuer 1996, 18).

Dass dieser Kontext – die Unterrichtssituation – nicht frei von Machtverhältnissen ist, ist mir als Forscherin bewusst und wird dementsprechend in den Ausführungen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt.

Die oben genannten Gütekriterien führen schließlich zum Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, die ebenfalls zu beachten ist. Dieser wird in qualitativen Forschungen großer Wert beigemessen, wobei die Forderung nach Transparenz zentral ist: Da „in möglichst unveränderten Untersuchungskontexten eine Standardisierung der Erhebungsmethoden nicht möglich ist, kann die Güte der Untersuchungen beispielsweise nicht durch Replikation geprüft werden“ (Schmelter 2014, 42). Durch eine möglichst exakte Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses und einer genauen Begründung der Datenauswahl möchte ich diesem Umstand Rechnung tragen.

3.5. Datenaufbereitung durch Transkription

Für die Transkription wird das Transkriptionssystem der Interaktionsanalyse der Universität Kassel herangezogen (vgl. Krummheuer 2010, 8f). Dies überzeugt durch seine Übersichtlichkeit und scheint für den zu transkribierenden Text angemessen, da es sowohl verbale, nonverbale wie auch paraverbale Äußerungen vereint. Im Folgenden soll die Transkriptionslegende einen Einblick in das Schema geben:

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

Paralinguistische Sonderzeichen:

(.)	Pause (max. 1 sec.)
(..)	Pause (max. 2 sec.)
(...)	Pause (max. 3 sec.)
(4 sec.)	Pause mit Angabe der Länge
\	Senken der Stimme
-	Stimme bleibt in der Schwebe
/	Heben der Stimme

Denn fett für starke Betonung
j a a gesperrt für gedehnte Aussprache

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

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

Die transkribierten Textabschnitte werden in kleinerer Schriftgröße und abgesetzt in den Fließtext eingefügt, zudem nummeriere ich die einzelnen Abschnitte in Szenen durch. Jede Szene erhält wieder eine Nummerierung, jeweils beginnend mit Zeile 1. Dieses Vorgehen garantiert eine übersichtliche Handhabung der transkribierten Textstellen. Zur Anonymisierung der Schülerinnen und Schüler verwende ich die Abkürzungen S1-S6, ich als Lehrperson werde mit L abgekürzt. Indirekte Zitate aus dem Video kürze ich mit der exakten Minuten- und Videoangabe ab (Videsequenz 1= 1. Sitzung und Videsequenz 2= 2. Sitzung, abgekürzt mit VS 1 und VS 2), zum Beispiel (vgl. VS 1, 03:08- 03:33).

3.6. Qualitative Datenanalyse durch Interaktionsanalyse

Nach Sevilen Demirkaya „[ist] die Analyse qualitativer Daten der zentrale Arbeitsprozess mit den Informationen aus und zu einem Wirklichkeitsausschnitt“ (Demirkaya 2014, 213). Dabei werden aus dem erhobenen Text, in meinem Fall den Daten des Videomaterials, Wirklichkeit rekonstruiert und wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abgeleitet. Das Ziel der qualitativen Datenanalyse ist das Sinnverstehen. Ich möchte kommunikative Handlungen – die Interaktion mit dem Bilderbuch und die Interaktion der Kinder untereinander – die als Rohdaten festgehalten sind, bezüglich des entsprechenden Forschungsinteresses bewerten und interpretieren (vgl. Demirkaya 2014., 213; vgl. dazu weiterführend Mayring 2002; Mayring 2010). Das bedeutet, ich untersuche inwiefern das mehrsprachige Bilderbuch als Sprech Anlass für die Kinder dient und welche Wirkung die Zweisprachigkeit des Textes auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch und Türkisch

sprechen, hat.

Die Datenanalyse basiert „auf der Grundlage eines in Textform aufbereiteten Datenmaterials“ (Demirkaya 2014, 214). In diesem konkreten Fall ist dies das Transkript, das auf dem aufgenommenen Videomaterial beruht. Dieser Text bezeugt die „Wirklichkeitsdeutungen und –konstruktionen der Forschungsteilnehmenden“ (Demirkaya 2014, 214) und soll als zitierfähiges Element in die Bewertung der Analyse einfließen.

Sinnverstehen kann nicht ohne gegebene Voraussetzungen gelingen, es handelt sich vielmehr um Anschlussprozesse. Demnach erfassen Forschende in den Daten nur das, was ihnen Konzepte und Forschungserkenntnisse (theoriegeleitete Datenanalyse), aber auch individuelles Vorwissen und Erfahrungen bereits liefern. Daher ist es besonders wichtig, dass sich Forschende stets mit gewissen Zweifeln an den Gegenstand annähern und diesen transparent reflektieren (vgl. Demirkaya 2014, 215). Diesbezüglich beschreiben Soeffner und Hitzler in ihren Ausführungen sehr treffend, dass

„Forschende bei ihren Rekonstruktionen der Konstruktionen im Text nicht die Rolle objektiver Erkenntnisproduktionsapparate einnehmen, sondern mit ihren individuellen sprachlichen und symbolischen Kenntnissen wie auch ihrem alltäglichen und theoretischen Vorverständnis unaufhebbar involviert sind in den Prozess der Erkenntnisproduktion“ (Soeffner/Hitzler 1994, 31).

Das heißt: Forschende gehen nicht ausschließlich nach einem festgelegten Analyseraster vor, sondern persönliche Erfahrungen und Kenntnisse fließen ebenfalls in den Erkenntnisprozess mit ein.

In diesem Kontext möchte ich auch Karin Aguado (2013) anführen, die sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung auseinandergesetzt hat. Sie plädiert dafür, die typischen Kriterien der qualitativen Forschung zu berücksichtigen:

Transparenz, Offenheit und Flexibilität (vgl. Kapitel 3.4. Gütekriterien). Diese ergeben sich ebenfalls aus der Annahme, dass jede Wahrnehmung einer Forscherin und eines Forschers von individuellem Vorwissen und gewissen Erwartungen geprägt ist. Die Offenlegung des Vorwissens, die Reflexion des Forschungsprozesses und die

Erläuterung der Bedingungen, in denen die Daten entstanden sind (in dem Fall das Unterrichtsgeschehen) sorgen für die notwendige Transparenz und werden in den entsprechenden Kapiteln dieser Arbeit ausführlich behandelt. Zudem versuche ich jede Phase (Vorbereitung, Durchführung, Aufbereitung und Auswertung) gemäß des Anspruchs auf „Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Aguado 2013, 125) exakt und ohne Lücken zu dokumentieren.

Bei der Analyse und Evaluation werde ich mich an der Interaktionsanalyse, vorgestellt durch die Universität Kassel, orientieren. Die Interaktionsanalyse basiert auf der Analyse von Transkripten, „die von Teilen einer Videoaufnahme gemacht werden“ (Krummheuer 2010, 2). Demnach transkribierte ich die Stellen des Unterrichtsgeschehens, die einen Sprechanlass für die Kinder darstellen.

Das Online Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel (vgl. Krummheuer 2010, 2) schlägt fünf Analyseschritte vor, die allerdings nicht als statisch festes Schema zu verstehen sind, sondern lediglich als Gerüst dienen.

1. Gliederung der Interaktionseinheit
2. Allgemeine Beschreibung
3. Ausführliche Analyse der Einzeläußerungen – Interpretationsalternativen (re-)konstruieren
4. Turn-by-Turn-Analyse
5. Zusammenfassende Interpretation (Krummheuer 2010, 2)

Die Gliederung der Interaktionseinheiten erfolgt im hier vorliegenden Forschungsprojekt durch die Zuordnung zu den Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht nach Eder 2007 (vgl. Eder 2007a, 189ff; bzw. Kapitel 3.7.), wobei ich diese für den speziellen DaZ-Kontext der Erhebung adaptierte. Diese Komponenten ermöglichen eine Unterteilung in kleinere Einheiten und erlauben eine theoretische Verortung des Unterrichtsgeschehens.

Die allgemeine Beschreibung, die sich im Schema von Krummheuer unter Punkt 2 befindet, erfolgt im Kapitel 5 unter „Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung am Unterricht“. In Kapitel 6 und 7 folgt schließlich die Analyse der Äußerungen bzw. der einzelnen Interaktionseinheiten, die ich anhand der Komponenten des aufgabenorientierten Unterrichts sinnverstehend interpretiere.

Die Analyse erfolgt mithilfe der jeweiligen transkribierten Textpassage, die anschließend beschreibend zusammengefasst (paraphrasiert) und in einem weiteren

Schritt abstrahiert gedeutet wird. Verhalten (nonverbal und paraverbal) und mündliche Äußerungen sollen in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden, wobei ich mehrere Komponenten oder Phänomene in einen Kontext stelle, die einander schließlich erklären oder ergänzen. Auf diese Weise möchte ich Verhaltensweisen und Reaktionen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler begründen.

Zudem versuche ich gleichzeitig eine Verbindung mit einer zumindest partiellen Turn-by-Turn-Analyse herzustellen. Das heißt, gemäß der Konversationsanalyse, untersuche ich die Gespräche „Zug um Zug“ (Krummheuer 2010, 3). Im Fokus steht somit der Gesprächsverlauf:

„Die Frage der Turn-by-Turn-Analyse lautet also gewissermaßen: Wie reagieren andere Interaktanten auf eine Äußerung, wie scheinen sie die Äußerung zu interpretieren, was wird gemeinsam aus der Situation gemacht? Indem man diese Beziehungen rekonstruiert, rekonstruiert man die gemeinsame, Zug um Zug erfolgende Themenentwicklung der Interaktion“ (Krummheuer 2010, 3).

Die hier vorgestellte Vorgehensweise eignet sich insbesondere, da sie eine zum einen detaillierte Betrachtung der Interaktionseinheiten ermöglicht und zum anderen Spielraum für sinnverstehende Interpretationen lässt. Zuletzt erfolgt wie vorgeschlagen die zusammenfassende Interpretation, die auch in die Evaluation, bzw. in die Bewertung des Unterrichtsgeschehens überführt.

Da es sich bei der Erhebung um eine Interaktionsanalyse handelt, kann es keine Vergleichsgruppe geben, die die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch in ein Verhältnis setzen könnte. In dieser Untersuchung geht es um die Momente im Unterricht, die die Lernenden zum freien Erzählen motivieren. Da die Ergebnisse bei jeder anderen Vergleichsgruppe variieren würden, wäre das Gütekriterium der Reliabilität nicht gegeben. Bei qualitativen Forschungen, die mit einer Interaktionsanalyse verknüpft sind, ist dies aber auch nicht erforderlich. Ihre Aufgabe ist es thematische Entwicklungen, wie sie beispielsweise für Forschungen im Bereich der Fachdidaktik interessant sind, zu rekonstruieren. Sie hat ihren Ursprung in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, „die für die spezifischen Gegebenheiten der Analyse von Unterrichtsgesprächen weiterentwickelt wurde“ (Krummheuer 2010, 1).

3.7. Die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im Unterricht nach Eder

Im Folgenden werde ich die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht nach Eder vorstellen, da diese, wie bereits erwähnt, als theoretische Kategorien zur Analyse der erhobenen Daten dienen (vgl. Eder 2007a, 189ff): Ulrike Eder hebt für die Arbeit mit literarischen Texten die Aufgabenstellung hervor und definiert zwölf Grundkomponenten, denen sie drei Hauptkategorien überordnet:

1. Texterleben

E1: Kognitives Erleben

E2: Emotionales Erleben

E3: Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel

E4: Imaginatives und kreatives Erleben

2. Orientierung im Text

O1: Strukturierung des Leseprozesses

O2: Vorgegebene Lesestrategien zur Orientierung im Text

O3: Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Textes

O4: Metakognitives Wissen über strategische Lesehandlungen

3. Kontextualisierung.

K1: Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text

K2: Kontext Lernziel

K3: Intertextuelle Kontextualisierung

K4: Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang

Ihre Ausführungen beziehen sich auf den Deutsch als Fremdsprache Kontext, ich adaptiere sie allerdings hier für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht mit meiner speziellen Lernendengruppe.

Im Folgenden erläutere ich daher nur die für die Analyse relevanten sechs Komponenten aus den Komplexen des Texterlebens, der Kontextualisierung, sowie der Orientierung im Text im Detail.

Im Fokus dieser Analyse stehen das Emotionale Erleben (E2), das Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel (E3), das imaginative und kreative Erleben (E4), die Beziehung zwischen Lernenden und dem literarischen Text (K1), die Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang (K4),

sowie die Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Textes (O3). Somit insgesamt sechs Komponenten, die ich ausgehend von der/den Forschungsfrage(n) (vgl. Kapitel 3.1.) zu passenden Textpassagen im Videomaterial zuordne. Diese Auswahl zielt darauf ab darzustellen, inwiefern es den Lernenden bei der Auseinandersetzung mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ gelingt, Emotionalität, Reflexivität, Empathie und Perspektivenwechsel (E2 und E3) zu entwickeln.

Des Weiteren versuche ich die Kinder mit Hilfe der Aufgabenstellungen dazu zu motivieren, über den Text zu diskutieren, Leerstellen zu füllen (K4) und kreative Ideen (E4) zu entfalten. Dadurch soll schließlich eine Beziehung zwischen Bilderbuch und Lesenden entstehen, ob und wie dies gelingt, wird die Komponente K1 zeigen. Die Komponente O3 stellt dar, inwiefern die Kinder auf die inhaltliche und formale Strukturiertheit von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ reagieren.

Mittels der Didaktisierung sollte zum einen ein thematischer Rahmen gestaltet werden, an dem ich mich in der konkreten Unterrichtssituation orientieren konnte. Zum anderen geben die oben genannten Komponenten bereits ein theoretisches Gerüst, durch das die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch beurteilt werden kann und in einem weiteren Schritt der Darstellung der Untersuchungsergebnisse dient.

Die Auswahl der zu transkribierenden Textstellen erfolgt basierend auf dem Auftreten von

- a) Interaktionsmustern
- b) Kommunikationsstrategien
- c) der Reaktion auf die im Buch vorkommende Mehrsprachigkeit.

Zu a) gehören relevante Interaktionsmuster zwischen den Kindern untereinander, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem mehrsprachigen Bilderbuch. Auch diese Konstellation verstehe ich als Interaktion. Zentral sind emotionale Äußerungen zueinander oder in Bezug auf das Buch und solche, die die Lebenswelt der Kinder betreffen. Ebenso achte ich auf wertende Anmerkungen in Bezug auf die Illustrationen und die Protagonistinnen. Auch Vermutungen und Überlegungen der Kinder zu inhaltlichen Aspekten allgemein sind von Relevanz.

Zu Punkt b) zähle ich nonverbale Verhaltensmuster, wie Blickkontakt, Körperhaltung, Mimik und Gestik, sowie die Anwendung von Kommunikationsstrategien, die für ein gelingendes Unterrichtsgespräch entscheidend sind. Zum Beispiel beobachte ich, ob die Kinder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zuhören, ob sie sie ausreden lassen oder ob sie sich gegenseitig um sprachliche Hilfe bitten und sich diese auch geben.

Neben den beiden oben angeführten Aspekten, ist auch die Mehrsprachigkeit, die im Buch ein relevantes Textmerkmal ist, von Belang. Ich untersuche, wie die Kinder auf die türkischen Textelemente reagieren. Dies ist insbesondere interessant, da diese Schülerinnen und Schüler Türkisch und Deutsch sprechen. Sie sind also in der Lage auch die türkischen Textelemente in den Illustrationen und im Fließtext zu verstehen und rezipieren somit Leonies Geschichte auf eine andere Weise als einsprachige Kinder. All diese genannten Punkte zeigen schließlich das Sprachbildungspotenzial von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ und lassen Aussagen über das Bilderbuch als Erzählanlass zu.

3.7.1. Texterleben

Eder's Hauptkategorie des Texterlebens enthält alle Komponenten, die dafür sorgen, dass das Lesen eines Textes zu einem interessanten und emotionalen Erlebnis wird. Durch die Lektüre des Textes selbst, bietet sich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit auf sehr unterschiedliche und letztlich individuelle Art und Weise mit und in dem Text zu leben:

„Ein intensives Texterleben macht nicht nur die kognitive, emotionale und kreative Auseinandersetzung mit einem literarischen Text im Rahmen des Unterrichts möglich, sondern sie gibt den Lernenden gleichzeitig wichtige Impulse, sich auch unabhängig vom Unterricht auf zielsprachige Literatur einzulassen“ (Eder 2007a, 203).

Dies gilt insbesondere für Deutsch als Zweitsprache lernende Kinder, die im Laufe ihrer Schullaufbahn auf weitere deutschsprachige Literatur treffen werden. Die hier herangezogenen Komponenten sind

- a) Emotionales Erleben (E2)
- b) Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel (E3)
- c) Imaginatives und kreatives Erleben (E4)

3.7.1.1. Emotionales Erleben

Affektive Komponenten sind im Fremd- wie auch im Zweitsprachenunterricht von enormer Bedeutung und werden im Emotionalen Erleben (E2) wiederaufgegriffen. Sind wir emotional ergriffen oder berührt, bleiben Inhalte besser im Gedächtnis haften, während Belangloses schnell wieder vergessen wird. Literarische Texte haben eine Appellfunktion, die eine direkte emotionale Einbindung der Leserinnen und Leser möglich macht. Bestimmte Textstellen lösen Emotionalität aus: „So steigern etwa Unbestimmtheitsstellen und scheinbare Unstimmigkeiten die Spannung und damit auch die affektive Beteiligung der Lesenden am Geschehen der Textwelt“ (Eder 2007a, 205).

Entsprechende Aufgaben bringen Emotionen hervor, die die Lernenden schließlich konkret artikulieren. Die Diskussion mit anderen, ermöglicht es Gefühle wahrzunehmen und bewusst zu machen, vor allem auch deshalb weil Emotionen sehr vielfältig sind: „Weil sie in hohem Maß von soziokulturellen Prägungen, persönlichen (Kindheits-)Erinnerungen und Gefühlsdispositionen sowie von der momentanen Verfassung der Lernenden abhängen, sind sie zudem individuell oft sehr unterschiedlich“ (Eder 2007a, 206).

3.7.1.2. Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel

„Unter Empathiefähigkeit versteht man die Möglichkeit, sich kognitiv und emotional in andere Menschen oder in literarische Figuren hineinzusetzen“ (Eder 2007a, 206). Die Lesenden haben am Schicksal der Protagonistinnen und Protagonisten einer Geschichte teil, „auch dann, wenn die Gewohnheiten und Einstellungen dieser Figuren ihnen zunächst fremd erscheinen oder wenn die Textwelt nicht mit ihrer eigenen Erlebniswelt übereinstimmt [...]“ (Eder 2007a, 206).

Sich in den Text hineinzusetzen bedeutet für Leserinnen und Leser, dass sie Themen, Situationen und Lebenskontexte aus einer anderen Perspektive, die ihnen zunächst noch fremd ist, erfahren. Es gibt aber auch die umgekehrte Situation, in der

Lernende sich nicht mit einer Person identifizieren können, sie ihnen also fremd bleibt. Doch das ist eine ebenso wichtige Erfahrung: „Wenn Lesende eine andere Perspektive übernehmen (Empathie) oder sie bewusst als fremde Perspektive wahrnehmen (Alteritätserfahrung), werden sie implizit dazu angeregt, über ihre eigene Weltsicht [...] nachzudenken“ (Eder 2007a, 206).

Gerade in der Arbeit mit Kindern erscheint mir dieser Punkt interessant. Kinder sind noch sehr offen, was Perspektiven und Perspektivenübernahme angeht und sie entscheiden spontan, ob sie Empathie für eine Person, eine Protagonistin oder einen Protagonisten empfinden oder den Perspektivenwechsel ablehnen.

Lernende müssen dieses Einfühlungsvermögen trainieren. Nicht immer geschieht es automatisch, dass wir uns in Personen einfühlen und mit Hilfe gewisser Aufgabenstellungen (siehe Didaktisierung) gelingt es leichter, Kinder dazu zu motivieren, einen Sichtwechsel vorzunehmen.

In literarischen Texten findet sich zudem oft eine Multiperspektivität, die „einen vielfältigen und differenzierten Diskurs mit dem und über den Text und einen Wechsel zwischen den Perspektiven (K4 und E1) [initiiert]“ (Eder 2007a, 207). Durch das mehrperspektivische Angebot an die Lesenden werden deren Erfahrungs- und Wissenshorizont vergrößert, was sich schließlich auch auf die fremd- bzw. zweitsprachlichen Ausdrucksfähigkeiten niederschlägt (vgl. Eder 2007a, 207).

3.7.1.3. Imaginatives und kreatives Erleben

Bereits das Lesen des Textes stellt einen aktiven und kreativen Akt dar: „Die Rezipientinnen und Rezipienten erarbeiten die (Be-)Deutung des Textes aufgrund ihres jeweils persönlichen Wissens und ihrer Erfahrung. Lesen wird damit zu einem konstruktiven und kreativen Prozess“ (Eder 2007a, 208).

Die Lernenden füllen durch Imagination Leerstellen, wodurch ein intensives Texterleben möglich ist (vgl. Kapitel 6.1.). Gezielte Aufgaben, die auch Raum für eigene Ideen und Vorstellungen lassen, wirken dabei unterstützend.

3.7.2. Kontextualisierung

Bei der Kontextualisierung handelt es sich um Aufgaben, die das Augenmerk auf den „spezifischen Kontext, in dem der zielsprachige literarische Text gelesen wird“ lenken (Eder 2007a, 190).

3.7.2.1. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text

Hierbei treten Leserinnen und Leser in Interaktion mit dem Text, sie entwickeln einen speziellen Dialog mit diesem und konstruieren auf diesem Weg Bedeutung (vgl. Eder 2007a, 191). Damit dies geschehen kann, muss dieser sorgfältig ausgewählt werden und sich „in hohem Maße an den jeweiligen Lernenden orientieren“ (Eder 2007a, 191). Das zweisprachige Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ eignet sich für den Einsatz in der ausgewählten Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse haben Türkisch als Erstsprache und lernen Deutsch als Zweitsprache, wobei auch die angesprochenen Themen des Buches sich auf die Erfahrungen und Interessen der Kinder beziehen: „Um das Interesse und die Motivation der Lernenden [...] während des gesamten Leseprozesses aufrecht und damit die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Text lebendig zu erhalten, ist es notwendig, dass die Texte ihnen etwas zu sagen haben“ (Eder 2007a, 191).

Richtet man die Textauswahl an die Bedürfnisse der Zielgruppe ist ein effektiveres Lernen möglich. Leichter haben es Lehrende bei Grundschulkindern, da diese in Bezug auf das Berichten über persönliche Erfahrungen und Ereignisse noch aufgeschlossen sind (vgl. oben).

Damit lebensweltliche Diskurse zustande kommen und bereits vorhandenes Weltwissen verknüpft werden kann, ist es demnach unerlässlich, dass eine Beziehung zwischen Leserin, Leser und dem Text entsteht. Förderlich ist es noch vor der Lektüre eine Aufgabe zum Antizipieren und Inferieren zu stellen. Mit Hilfe dieser tauchen die Lernenden in die Thematik ein, formulieren erste Ideen und richten ihre Aufmerksamkeit auf das Buch.

Eine Beziehung zwischen Text und Lesenden, initiiert durch deren Vorwissen und lebensweltliche Erfahrungen, ist vor allem dadurch möglich, „weil Leerstellen (auch Unbestimmtheitsstellen) im Text den Lesenden immer wieder Möglichkeiten

eröffnen, die Textwelt in einem kreativ-konstruktiven Rezeptionsprozess mit ihrer persönlichen Identität und ihrem kulturellen Umfeld zu verknüpfen“ (Eder 2007a, 192).

Die Leerstellen in Büchern veranlassen uns demzufolge über Figuren, Handlungen und Umgebungen nachzudenken. Wir konstruieren uns eine eigene Welt, in der Platz für unsere Fantasien und Vorstellungen ist. Diesen Fantasien mündlichen Ausdruck zu verleihen, ist die zentrale Aufgabe bei der Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ im Rahmen der von mir erstellten Didaktisierung.

3.7.2.2. Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang

Durch das selbstständige Ausfüllen der Leerstellen im Text und das in Interaktion Treten mit dem Bilderbuch, bieten sich zahlreiche Sprechanlässe an: „Während sich Sprachunterricht viel zu oft mit der »Simulation von Kommunikation« begnügt, können literarische Texte durchwegs authentische interaktive Unterrichtssituationen schaffen“ (Eder 2007a, 195). Aber nicht nur Textstellen generieren Sprechanlässe, sondern vor allem die Illustrationen eines Bilderbuches (vgl. auch Thiele 2000, 42ff; bzw. Kapitel 6.4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text).

Ulrike Eder betont zudem, dass Schülerinnen und Schüler „im Zuge der kooperativen Auseinandersetzung mit dem Text [...] eine Routine in den für die Diskussion über den Text notwendigen Kommunikationsstrategien entwickeln [können]“ (Eder 2007a, 196). Darunter fallen etwa:

- Kontakt knüpfen und erhalten,
- Bedeutungen umschreiben, erfragen und klären,
- Feedback einholen und geben,
- Kommunikationsprobleme artikulieren,
- eigene Positionen entwickeln (vgl. Eder 2007, 196).

3.7.3. Orientierung im Text

Die Komponente der Orientierung im Text umfasst die Aufgabenstellungen, die Lernende beim Lesen eines literarischen Texts unterstützen und sie auf das spätere selbständige Rezipieren von Texten vorbereiten.

3.7.3.1. Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Texts

Bei der Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Texts steht die „spezifische sprachliche Form“ (Eder 2007a, 200) im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese kann helfen, den Text zu verstehen und definiert in gewissem Maße auch die Deutungsmöglichkeiten: „Durch [...] die ausgeprägte Strukturiertheit vieler literarischer Texte entsteht ein dichtes Netzwerk textinterner Bezüge, das dabei hilft, inhaltliche Zusammenhänge (Kohärenz) herzustellen“ (Eder 2007a, 200). Ulrike Eder plädiert dafür, zunächst auf literarische Genres zurückzugreifen, die den Lesenden bereits bekannt sind. Demnach scheint an dieser Stelle ein Bilderbuch besonders geeignet. Bei „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ handelt es sich aber nicht nur um ein Bilderbuch – in dem Text und Bild miteinander korrespondieren (vgl. Thiele 2000, 42ff), sondern um ein zweisprachiges Bilderbuch, das wiederum spezielle genrespezifische Merkmale aufweist und somit um eine Dimension erweitert wird. Diese zu entdecken kann für Lesende äußerst spannend sein (vgl. Eder 2007a, 200).

Teil II: Empirische Untersuchung

4. „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“

Die im ersten Teil vorgenommene theoretische Verortung des Themenfeldes sollte zunächst einen Einblick in den Bereich des Erzählens und das Erzählen im Zweitsprachenunterricht geben. Ebenso habe ich aktuelle Forschungen zur (mehrsprachigen) Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht versucht darzustellen.

Bevor ich mich nun der konkreten Analyse der von mir erhobenen Daten widme,

möchte ich zunächst kurz auf den Untersuchungskontext, auf die Primärtextauswahl und auf die von mir erstellte und durchgeführte Didaktisierung eingehen, deren Lernwirksamkeit ich mit dieser Untersuchung darstelle.

4.1. Untersuchungsrahmen

Das Lernpoint, indem ich als Forscherin die Erhebung durchführte, ist ein Nachhilfe-Institut für Schülerinnen und Schüler der Grundschule, Mittelschule, Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Unter- und Oberstufe), der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL), der Handelsakademie (HAK) und der Handelsschule (HAS). Das Institut unterstützt Kinder und Jugendliche bei schulischen Schwierigkeiten, wobei bestehende Lerndefizite auch unter Einbezug der Eltern aufgearbeitet werden. Der Verein legt großes Augenmerk auf eine gut funktionierende Kommunikation zwischen Institut, Elternhaus und Schule. Schul- und Elterngespräche finden daher in regelmäßigen Abständen statt.

Das Lernpoint wurde im Jahr 1998 gegründet und hat seinen Hauptsitz im 10. Bezirk. Zwei weitere Bildungszentren sind im 17. und 20. Bezirk. Hauptsächlich bietet der Verein Matura-Kurse und Nachhilfeunterricht für Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe bis zur Matura an. Kleine homogene Gruppen (ca. sechs Lernende) ermöglichen eine intensive Betreuung bei den Hausaufgaben und bei der Vorbereitung auf Schularbeiten. Außerdem wird das soziale Zusammenleben gefördert: Ausflüge und andere Freizeitaktivitäten sollen den Gruppenzusammenhalt und zwischenmenschliche Bindungen stärken (vgl. Lernpoint o.J., o.S.).

Während meiner Tätigkeit als Gruppenleiterin in der Nachmittagsbetreuung, habe ich das Institut als sehr aufgeschlossen und familiär kennengelernt. Es herrscht eine angenehme, lockere Lernatmosphäre und die Kinder und Jugendlichen scheinen gern dorthin zu kommen. Das Kollegium und auch die Institutsleitung stehen in einem regen und kollegialen Austausch miteinander. Ich habe mich für diese Institution entschieden, da der schon bestehende Kontakt den Zugang zum Feld erleichterte.

Ich führte die Didaktisierung mit vier bzw. sechs Kindern im Alter von 9-11 Jahren, also 4. Klasse Grundschule durch. Es handelte sich, wie erwähnt, um Kinder, die Deutsch und Türkisch sprechen. Die Unterrichtseinheiten, zweimal jeweils ca. 60 Minuten, fanden Mitte April 2015, unter meiner Anleitung, nach der üblichen

Hausaufgabenbetreuung von 16.30 bis 17.30 Uhr statt. In der ersten Einheit waren sechs Schülerinnen und Schüler, davon vier Jungen und zwei Mädchen, in der zweiten waren vier Kinder anwesend, davon drei Jungen und ein Mädchen.

Die Lernenden dieser Gruppe gingen täglich in die Nachmittagsbetreuung des Lernpoints und erhielten Hilfe bei den Hausaufgaben und bei der Vorbereitung auf Schularbeiten. Zudem hatten sie jede Woche eine Lesestunde, in der eine externe Lehrerin gezielt mit den Kindern Bücher las und mit diesen arbeitete. Die Gruppe der Kinder war homogen, zumindest in Bezug auf Alter und Erstsprache Türkisch, Zweitsprache Deutsch. Bezüglich der Lesesozialisation unterschieden sie sich aber. So lasen einige der Schülerinnen und Schüler zu Hause sehr viel, andere weniger.

Wie erwähnt, war ich dort selbst als Nachhilfelehrerin tätig und erlebte diese Gruppe in der Nachmittagsbetreuung. Die Kinder kamen nach der Schule mit unterschiedlicher Motivation in die Hausaufgabenbetreuung. In den meisten Fällen schickten die Eltern sie, um das Klassenziel zu erreichen oder sie auf den Wechsel in das Gymnasium vorzubereiten. Dieser Heterogenität im Klassenzimmer musste Rechnung getragen werden, da die Ziele der Schülerinnen und der Schüler verschieden waren. Eine gute Beziehung zu den einzelnen Kindern und eine positive Gruppenatmosphäre halfen dabei, sie auch noch nach dem normalen Schulunterricht zum Weiterlernen zu motivieren.

Große Unterstützung erhielt das Projekt durch den Institutsleiter, der bei der Organisation half und als Brücke zwischen Forscherin und Eltern fungierte. Alle Eltern gaben ihr Einverständnis in Form einer schriftlichen Erklärung, dass ihre Kinder am Unterricht teilnehmen und dabei gefilmt werden dürfen. Das Filmmaterial wird nicht veröffentlicht, sondern dient nur zu wissenschaftlichen Analysezielen durch die Forscherin.

4.2. Begründung für die Primärtextauswahl

„Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ ist ein Bilderbuch, in dem die drei Protagonistinnen auf Deutsch und/oder Türkisch zur Sprache kommen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe sprechen sogar beide Sprachen und haben mir als Lehrperson gegenüber einen entscheidenden Vorteil, denn sie können die türkischen Sätze und Wortlisten, die sich im Buch befinden, verstehen und haben somit einen anderen Zugang zum Buch, als Lernende, denen Türkisch unbekannt ist.

Die Mehrsprachigkeit eröffnet somit eine „neue“ sprachliche Welt, die das Texterleben vielfältiger macht (vgl. dazu auch das „mehrperspektivische Angebot“ nach Eder 2007a, 207). Diese Schülerinnen und Schüler können die Zweisprachigkeit des Textes durch gezielte Fragestellungen (vgl. dazu Kapitel 4.3. Didaktisierung) nutzen, wodurch eine Interaktion innerhalb der Lernendengruppe, aber auch mit dem Text entsteht.

„Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ erscheint weiters interessant für diese Schülerinnen und Schüler, da die Kinder die Themen, die im Bilderbuch angesprochen werden, in ihrem Alltagsleben wieder finden. Auch sie haben entweder eigene Erfahrungen mit den Themen Umzug und Fremdheit gemacht oder kennen Mitschülerinnen und Mitschüler, die umgezogen sind. Freundschaft, Einsamkeit, Eifersucht, Verlustangst und Unsicherheiten in Bezug auf Sprachen lernen sind ebenso Teil im Leben dieser Kinder, die gerade kurz vor der Pubertät stehen. Diese emotionalen, psychologischen Themen berühren die Persönlichkeit der Kinder und erlauben eine rasche Identifikation mit den Protagonistinnen.

4.3. Die Didaktisierung

Im Unterricht behandelten wir einzelne Aufgabenstellungen aus der, unter anderem im Seminar Kinder- und Jugendliteratur unter der Leitung von Frau Dr. Ulrike Eder im Wintersemester 2014 erarbeiteten, Didaktisierung. Die Beschäftigung mit Literatur im Kontext von DaF-/DaZ-Unterricht ist fester Bestandteil im Modul 5 des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

An dieser Stelle möchte ich den Unterrichtsentwurf exemplarisch anhand einiger Beispiele vorstellen, die das Sprachbildungspotenzial von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ verdeutlichen.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Cover des zweisprachigen Bilderbuches auseinander. Sie erklärten, woran der Buchumschlag sie erinnert und worum es in der folgenden Geschichte gehen könnte. Das Antizipieren und Bilden von Hypothesen sollte ihr Vorwissen aktivieren und sie in die Thematik der Stunde leiten. Ebenso forderte die Thematisierung des Buchtitels „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ zu weiteren Hypothesen und Annahmen auf. Hier gab es kein „Richtig“ oder „Falsch“, ich ließ alle Ideen gelten

und sammelte sie im Plenum.

Nach dieser kurzen Einführung lasen die Schülerinnen und Schüler das Bilderbuch gemeinsam. Mindestens zwei Kinder sahen in ein Buch, so dass jedes guten Zugang zu Text und Bild hatte. Fragen, die während des Lesens aufkamen, sollten möglichst gleich thematisiert werden. Das Missachten von eventuellen Unklarheiten oder Fragen hätte frustrierend und unbefriedigend auf manche Lernende wirken und das genaue Verstehen der Geschichte verhindern können. Anschlussfragen („Was fällt euch an diesem Bilderbuch auf?, Was ist besonders?, Was haltet ihr davon, dass hier zwei Sprachen vorkommen?“) zeigten, ob es von Seiten der Schülerinnen und Schüler eine innere Bereitschaft gab, sich mit dem Bilderbuch auseinander zu setzen.

Der nächste Arbeitsschritt behandelte das Thema Emotionen. Anhand der Bildimpulse im Buch erarbeiteten die Kinder die Gefühle von Leonie. So konnten die Lernenden im Buch „stöbern“ und nach für sie relevant und interessant erscheinenden Illustrationen suchen. Dieser freie erste nähere Kontakt mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ sollte Neugierde und Interesse bei den Kindern erwecken. Im Folgenden findet sich ein Beispiel aus dem Buch, in dem Leonies Gefühlslage deutlich zum Ausdruck kommt.

Wie fühlt sich Leonie wegen des Umzugs?
Bist du schon einmal umgezogen?
Warst du schon einmal in einem anderen Land?
Wie hast du dich gefühlt?
Wie hast du dir den neuen Ort vorgestellt?
Warum musstest du umziehen?

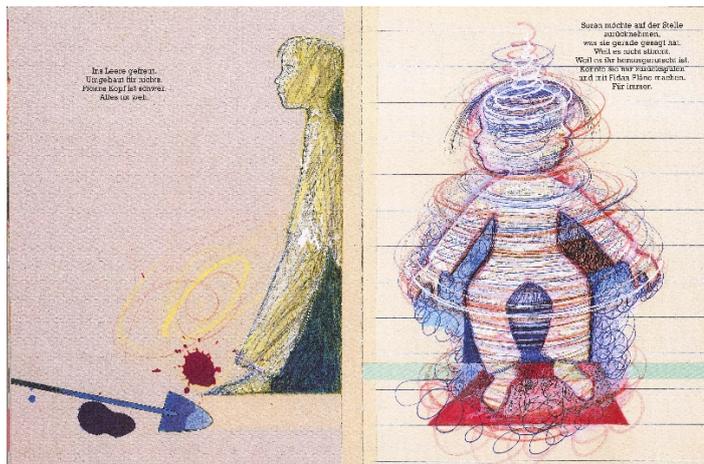


(aus Axster/Aebi 2007, o.S.)

Gemeinsam mit den Kindern unterteilte ich die Ergebnisse in einer Tabelle nach positiven und negativen Gefühlen. Das Ziel der Aufgabe war, sich in Leonie hineinzusetzen. Dies diente der Förderung von Emotionalität und Reflexionsfähigkeit. Der Anschluss an ihre eigene Lebenswelt und ihre eigenen Erfahrungen motivierte die Schülerinnen und Schüler zu sprachlichen Äußerungen.

Ähnlich verlief die nächste Aufgabenstellung, in der sich die Kinder mit den Emotionen von Fidan und Suzan, den beiden in Istanbul lebenden Mädchen,

auseinandersetzen sollten. Folgende Bilder gaben dabei Hilfestellung.



(aus Axster/Aebi 2007, o.S.)

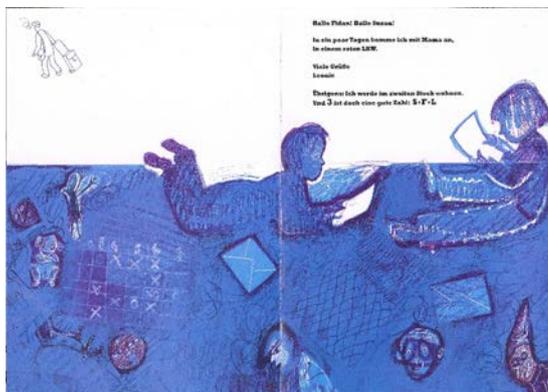
Gerade weil Suzan und Fidan einerseits Freundinnen sind, andererseits aber unterschiedliche Gefühle in Bezug auf Leonies bevorstehende Ankunft entwickeln, lernten die Kinder verschiedene Perspektiven kennen und konnten darüber nachdenken, wie sie in diesem Moment fühlen würden und ob sie die Emotionen der beiden Mädchen nachvollziehen können. Denn während Fidan sich sehr auf Leonie freut, sieht Suzan mit äußerst gemischten Gefühlen in die Zukunft (vgl. dazu auch das „mehrperspektivische Angebot“ nach Eder 2007a, 207).

In der zweiten Einheit ging es zunächst um das Thema Sprache. Die Kinder spielten Lehrerin und Lehrer und brachten mir türkische Ausdrücke aus den Wortlisten im Buch, aber auch Ausdrücke aus ihrem Alltag bei. Das Ziel war, dass am Ende eine eigene wichtige-Wörter-Liste „Deutsch-Türkisch“ entstand. Als Vorbild diente Leonies wichtige-Wörter-Liste am Ende des Buches (vgl. Axster/Aebi 2007, o.S.). Leonie fertigt diese Liste an, um die für sie wichtigsten Vokabeln greifbar zu haben, wenn sie in der Türkei ankommt. In der abschließenden Szene treffen Suzan, Fidan und Leonie zum ersten Mal aufeinander und Leonie erinnert sich in diesem Moment an ihre Liste und kann mit der Begrüßung „Hoşgeldin“ reagieren. In dieser Aufgabenstellung sollte demnach auf die Erstsprache der Kinder Bezug genommen werden. Alle Lernenden in dieser Gruppe sprechen Türkisch und konnten die türkischen Wortlisten, die sich im Buch befinden, entschlüsseln, übersetzen und mir schließlich erklären.

Die folgende Aufgabe bestand darin, ein Standbild zu bauen. Zwei bzw. drei Kinder waren die Darstellenden, die anderen die Standbildbauerinnen und Standbildbauer. Die Darstellerinnen und Darsteller konnten von den standbildbauenden

Mitschülerinnen und Mitschülern so formiert werden, dass sie dem vorgegebenen Bild möglichst nahe kamen, es waren aber auch Abweichungen und Uminterpretationen möglich. War das Standbild fertig, blieben die Lernenden einige Zeit in ihren Figuren verharren und „verschmolzen“ mit ihren Charakteren. Nun tippten die Kinder die „erbauten“ Figuren an. Wen die Lernenden antippten, der sprach die Gedanken und Gefühle seines Charakters aus. Die Standbildbauerinnen und Standbildbauer durften den Figuren auch Fragen stellen, auf die die Darstellenden antworteten.

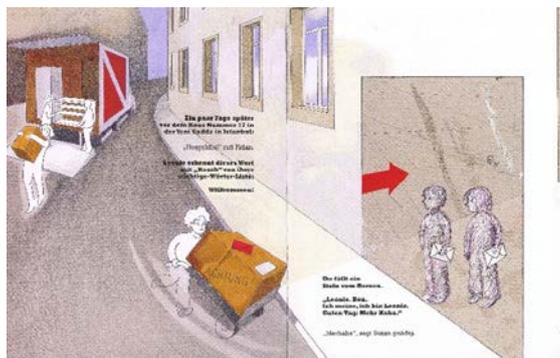
Impuls 1:



(aus Axster/Aebi 2007, o.S.)

1. Fidan und Suzan haben Post bekommen. Was sind ihre Gedanken?
2. Fidan und Suzan öffnen Leonies Brief und lesen ihn. Was denken sie sich? Was würden sie Leonie antworten? Tippe sie an und frag sie!

Impuls 2



(aus Axster/Aebi 2007, o.S.)

Leonie kommt in der Yeni Caddé an. Denkt euch ein Gespräch zwischen den drei Mädchen aus! Was sagen sie?

Durch das Standbild sollten die Schülerinnen und Schüler erneut in die Figuren des Buches „schlüpfen“. Sie wurden ein Teil der Geschichte und fühlten wie Suzan und

Fidan. Diese „künstlich“ nachgestellte Situation sollte die Kinder zum Sprechen anregen, und damit Gedanken und Gefühle artikulieren lassen. Mittels des Einsatzes einer Aktivität aus der Dramapädagogik (vgl. dazu einführend Tselikas 1999; Turecek 2015; Sambanis 2013) sollte schließlich ein noch intensiveres Sich-hineinversetzen erreicht werden.

Die letzte Aufgabe bezog sich auf das Thema Umzug und neue Lebensumgebung. Bist du schon einmal umgezogen? Was würdest du alles einpacken, um dich in der Türkei bzw. in Istanbul wie zu Hause zu fühlen? Welche Gegenstände sind wichtig? Welche Gegenstände packt Leonie ein? Hier entwickelten die Kinder einen vielleicht etwas pragmatischeren Zugang zum Thema Umzug und Fremde. Sie sollten sich überlegen, was sie benötigen würden, um sich in einer fremden Umgebung wohlfühlen. Natürlich konnten das auch nicht materielle Dinge sein, wie Freunde, Familie, Gesundheit etc. Alle ausgesprochenen Ideen dienten als Sprech Anlass.

Bei der Arbeit mit dem Bilderbuch im Unterricht verzichtete ich bewusst auf eine zu starke Lenkung durch Arbeitsaufträge bzw. Arbeitsblätter, um den Schülerinnen und Schülern möglichst viel Freiraum zum Erzählen zu lassen. Zu starke Beeinflussung hätte irritierend und kontraproduktiv auf die freie Sprachproduktion wirken können.

Weiters war es mir ein Anliegen bei der Durchführung der Didaktisierung großen Wert auf eine angenehme Atmosphäre zu legen. Die Kinder sollten sich wohlfühlen, das Lesen und Arbeiten mit dem Buch als etwas Entspannendes und Anregendes empfinden. Die kleine Gruppe an Kindern garantierte, dass wir auf alle Redebeiträge eingehen konnten. Ebenso hoben wir auch gemeinsam die herkömmliche Sitzordnung auf. Gewöhnlich sitzen die Kinder alleine oder zu zweit an Schulbänken mit Blickrichtung zur Tafel. Während der Arbeit mit dem Bilderbuch dagegen bildeten die Kinder einen Halbkreis, so dass sich alle Schülerinnen und Schüler gegenseitig sehen konnten. Das Ziel war es zum einen die Aufmerksamkeit auf das Buch zu lenken und es so in den Mittelpunkt des Geschehens zu rücken, zum anderen aber auch die Kommunikation innerhalb der Gruppe zu fördern. In einem Halbkreis sitzend hatten die Kinder direkten Blickkontakt zu mir und den anderen Lernenden und nicht den Rücken der Vorderfrau oder des Vordermannes vor sich. Ich hatte mich dazu entschieden, den Unterrichtsentwurf, den ich auch konzipiert habe, selbst durchzuführen, damit die Kinder nicht durch eine unbekannte Lehrperson irritiert würden und sich trauten frei zu erzählen (vgl. dazu auch Kapitel 3.4.

Gütekriterien).

5. Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung am Unterricht

Im Folgenden beschreibe ich den Unterricht aus meiner Sicht, um eine Brücke zwischen dem theoretischen Konstrukt der Didaktisierung und dem interpretativen Analyseteil zu schlagen.

Die erste Einheit fand Mitte April 2015 nach der üblichen Nachmittagsbetreuung statt. An diesem Tag waren sechs Kinder, davon vier Jungen und zwei Mädchen, anwesend. Mein Freund, der zur technischen Unterstützung mitgekommen war, und ich betraten den Raum, in dem die Kinder zuvor noch Hausaufgabenbetreuung erhielten. Die Atmosphäre war entspannt, lebhaft, die Schülerinnen und Schüler liefen lärmend durch den Raum und zeigten Neugierde am kommenden Geschehen. Die Videokamera, die wir vor Beginn des Unterrichts am Fenster installierten, registrierte die Kindern zwar, sie schien aber im weiteren Verlauf der Stunde keine Rolle mehr zu spielen und die Kinder ignorierten sie. Nachdem wir die Kamera so positionierten, dass das Unterrichtsgeschehen schräg von vorne zu sehen war, verließ meine Begleitperson, der die Kinder nur wenig Beachtung schenkten, den Raum. Bevor der Unterricht beginnen konnte, veränderten die Lernenden und ich die herkömmliche Sitzordnung, in der Tische und Sessel in Zweierreihen hintereinander angeordnet stehen. Gemeinsam rückten wir die Tische an die Wände und die Sessel zu einem Halbkreis in der Mitte. Anschließend suchte sich jedes Kind einen Sitzplatz, was nicht einfach war, da es bezüglich des Sitznachbars bei einigen Kindern spezielle Wünsche gab. Nachdem alle einen Platz gefunden hatten, bekamen immer zwei Lernende ein Buch, um der Geschichte von Leonie folgen zu können.

Der erste Kontakt mit dem, den Kindern noch fremden Bilderbuch, war äußerst positiv. Die Schülerinnen und Schüler überlegten, was das Thema des Buches sein und wovon Leonies Geschichte handeln könnte. Sie zeigten sich sehr interessiert, wollten gleich in das Buch hineinsehen, um mehr zu erfahren. Ein Schüler zeigte sich anfangs allerdings durch das Bilderbuch irritiert, er betitelte es als „Babybuch“ und stellte klar, dass er keinen Anlass sah, sich nun damit auseinanderzusetzen. Die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler stimmten teilweise mit ihm überein, konnten aber schließlich doch überzeugt werden, in der weiteren Stunde damit zu

arbeiten. In diesem Moment zeigte sich deutlich, dass der Schüler sich in seiner Kompetenz mit Literatur umzugehen angegriffen fühlte. Viertklässlerinnen und Viertklässler behandeln meist schon Lektüren mit über hundert Seiten. Die Idee, ein Bilderbuch als Sprechanlass einzusetzen, musste demnach zunächst gerechtfertigt werden. Nach diesen anfänglichen Unsicherheiten bezüglich des Buches und des Sinnes sich damit auseinanderzusetzen, konnte die eigentliche Arbeit beginnen.

Während des Lesens hörten die Lernenden aufmerksam zu, eine Schülerin übernahm die türkischen Textteile, da ich als Lehrperson dieser Sprache nicht mächtig war und die Kinder als Expertinnen und Experten für die türkische Sprache fungieren sollten. Ich fragte sie, wer gerne die türkischen Textabschnitte lesen wollte, sofort erklärten sich einige Kinder bereit und schließlich wählte ich eine Schülerin aus, die die türkischen Sätze im Buch vorlesen sollte. Bei Suzans und Fidans wörtlichen Äußerungen, die im Buch auf Türkisch sind, setzten interessanterweise auch die anderen Kinder mit dem Lesen ein, als ob sie sich ebenfalls angesprochen fühlten, die türkischen Passagen auszusprechen. Ebenso fielen die türkischen Wörterlisten auf und erweckten von Beginn an große Neugier. Zugleich diskutierten die Kinder die Illustrationen des Buches, die im gesamten Verlauf des Unterrichts eine wichtige Rolle einnahmen. Die Schülerinnen und Schüler betrachteten die Zeichnungen, insbesondere die Darstellung der Protagonistinnen und erzählten einander, was sie sehen konnten (vgl. 6.4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text). Zunächst schien es, als wäre es schwierig für die Kinder sich in die Geschichte einzufinden, die Figur der Leonie erzeugte große Probleme. Immer wieder sprachen die Schülerinnen und Schüler sie mit „er“ an und ich wies sie darauf hin, dass Leonie ein Mädchen ist. Bevor wir mit der ersten Aufgabe zu Leonies Emotionen begannen, hatten die Kinder Zeit, das Buch wirken zu lassen. Von besonderem Interesse waren erneut die türkischen Listen, die sie alle gemeinsam suchten, lasen und übersetzten.

Sich in die Situation von Leonie hineinzusetzen und nachzufühlen wie es ihr im Moment des bevorstehenden Umzugs geht, bereitete den Lernenden zu Beginn Schwierigkeiten. Erst allmählich konnten sie sich vorstellen, was Leonie beschäftigte. Die Kinder diskutierten das Gefühl der Angst, mangelnde Sprachkenntnisse und Einsamkeit im Plenum und einige Schülerinnen und Schüler übertrugen die Begebenheit auf das eigene Leben. Sie formulierten ihre Geschichte, wie sie ebenfalls einsam waren, keine Freunde hatten und wie und warum sich diese Situation für sie änderte. Währenddessen hörten die Mitschülerinnen und Mitschüler

gespannt zu, stellten Fragen, um das Gesagte richtig zu verstehen und signalisierten somit Interesse am Erzählten. In dieser Phase der Unterrichtsstunde griff ich nicht ein. Die Kinder sollten Gelegenheit bekommen, frei zu formulieren und sich emotional und reflexiv zu äußern.

Die für diese Einheit abschließende Aufgabe stellte eine visuelle Annäherung an das Bilderbuch dar. Die Lernenden sollten sich ihr „Lieblingsbild“ aussuchen, begründen, warum es ihnen am besten gefällt und den anderen präsentieren. Diese Aufgabe ist in der Didaktisierung nicht enthalten und ich setzte sie spontan ein, da die Schülerinnen und Schüler mittlerweile sehr unruhig und unkonzentriert waren. Durch die Illustrationen wollte ich sie wieder ins Unterrichtsgeschehen zurückholen. Nach kurzem Überlegen fand jedes Kind sein Lieblingsbild und präsentierte es den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern. Das Suchen nach dem passenden Bild schien den Lernenden zu gefallen, sie begründeten ihre Auswahl der Bilder und gingen auch auf die Beiträge der Mitschülerinnen und Mitschüler ein. Besonders die Farb- und Raumgestaltung der Illustrationen stieß auf gemischte Meinungen (vgl. Kapitel 6.4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text). Nach ungefähr 50 Minuten Unterricht beendete ich die erste Sitzung. Inzwischen waren die Kinder sehr erschöpft und begannen sich mit anderem als dem Bilderbuch zu beschäftigen. Mit dem Hinweis, dass wir in der nächsten Woche noch einmal mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ arbeiten würden, durften sie nach Hause gehen.

Die zweite Einheit fand ungefähr eine Woche nach der ersten statt, erneut nach der üblichen Hausaufgabenbetreuung von 16.30-17.30 Uhr. An diesem Tag waren nur vier der Kinder, die auch am ersten Teil der Erhebung teilgenommen hatten, anwesend, davon drei Jungen und ein Mädchen. Um wieder in die Geschichte mit Leonie einzusteigen, fragte ich, was in dem Buch passiert sei. Sehr genau konnte ein Schüler Auskunft geben, wobei die anderen seine Aussagen ergänzten und weitere Informationen hinzufügten. Sie kritisierten heftig, dass im Buch nur Mädchen vorkämen und kein einziger Junge. Diese Problematik knüpft an die vorherige Sitzung an, auch hier gab es bei den Schülerinnen und Schülern erhebliche Irritationen, ob Leonie ein Junge oder ein Mädchen ist – im Buch hat sie eher jugenhafte Züge und auch die Kleidung ist neutral gehalten. Weiters thematisierten die Kinder in diesem „Brainstorming“, einem Gedankenaustausch über die letzte

Stunde, erneut die Illustrationen. Die Bilder, die im Buch vorkommen, erzeugten teilweise großes Unverständnis und Missfallen, was sie im Plenum untereinander diskutierten. An dieser Stelle war es meine Aufgabe die Probleme der Lernenden mit dem Bilderbuch zu fokussieren und zu thematisieren. Schließlich gelang es durch die nächste Aufgabe, die von der Bildgestaltung des Buches wegführte und sich mit dessen Sprache beschäftigte, die Aufmerksamkeit der Kinder wieder auf den Text zu lenken.

Die Schülerinnen und Schüler sollten nach den Wörterlisten in „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ suchen und mir türkische Wörter und Wendungen beibringen. Begeistert kamen fast alle Kinder an die Tafel, um mir Wörter zu diktieren. Ich nahm dabei die Rolle der Lernenden ein und versuchte mich auch in der Aussprache der Wörter, welche die Kinder ansagten. Die Situation führte zu einer ungewohnten neuen Konstellation innerhalb des Klassenzimmers. Dies äußerte sich vor allem in der räumlichen Anordnung der Personen im Raum. In herkömmlichen Unterrichtssituationen steht die Lehrperson in der Nähe der Tafel oder bewegt sich in der Mitte des Raumes, während die Lernenden auf ihren Plätzen sitzen. In diesem Moment saß fast keines der Kinder mehr auf dem Sessel, das Geschehen verlagerte sich zur Tafel, wo sie Wörter suchten, diktierten und bei der Aussprache halfen.

Die entstandene Wörterliste (siehe unten) enthält einige Wörter, die auch in „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ in den Listen von Leonie zu finden sind. Die Themen Geburtstag und Familie wurden wieder aufgegriffen. In ihrer Euphorie türkische Worte zu benutzen und mir diese zu vermitteln, kamen insbesondere die Schüler bald auf die Idee, türkische Schimpfwörter beibringen zu wollen. Dies ließ ich allerdings nur begrenzt zu, da die Schüler begannen, sich gegenseitig zu beschimpfen und die Aufgabe ins Lächerliche zu ziehen.

<i>elma</i>	<i>Apfel</i>	<i>çok teşekkür</i>	<i>vielen Dank</i>
<i>armut</i>	<i>Birne</i>	<i>el</i>	<i>Hand</i>
<i>dedem</i>	<i>Opa</i>	<i>dondurma</i>	<i>Eis</i>
<i>benim dedem</i>	<i>mein Opa</i>	<i>hoşgeldin</i>	<i>Willkommen</i>
<i>cadde</i>	<i>Straße</i>	<i>benim doğum günü var</i>	<i>Ich habe Geburtstag</i>
<i>çilek</i>	<i>Erdbeere</i>	<i>doğum günü</i>	<i>Geburtstag</i>
<i>çidalik</i>	<i>Sushi</i>	<i>ben</i>	<i>ich</i>
<i>çileklidondurma</i>	<i>Erdbeereis</i>	<i>aile</i>	<i>Familie</i>

<i>hiç</i>	<i>nichts</i>	<i>benim hiç yok</i>	<i>ich weiß nichts</i>
<i>bilgisayar oyunu</i>	<i>Computerspiele</i>	<i>kardeş</i>	<i>Bruder, Schwester</i>
<i>gelmiyor</i>	<i>komm nicht</i>	<i>yeni</i>	<i>neu</i>
<i>hadi</i>	<i>jetzt</i>	<i>renkli kağıttar</i>	<i>bunte Blätter</i>
<i>hadi, gel, bak</i>	<i>Komm und sieh!</i>		

Die anschließende Aufgabe, bei der die Kinder ein Standbild bauen sollten, bereitete Schwierigkeiten. Zunächst sollten sie eine Szene aus dem Buch „nachbauen“, in einem nächsten Schritt allerdings sollten sie versuchen diese Situation zu spielen und ein Gespräch zwischen den Darstellenden entstehen zu lassen. Es schien als wären die Lernenden überfordert, das an sie Herangetragene umzusetzen. Fehlende Konzentration und Unruhe machten es beinahe unmöglich das Standbild zu realisieren. Auch bei dieser Aufgabe war es wieder ein Problem, dass die Protagonistinnen alle weiblich waren und die Jungen kein Mädchen spielen wollten. Zunächst sollten sie die Szene umsetzen, in der Suzan und Fidan den Brief von Leonie bekommen (vgl. Kapitel 4.3. Didaktisierung). Allein das „in-Position-bringen-der-Körper“ fiel den Schülerinnen und Schülern schwer und sie redeten zu diesem Zeitpunkt alle durcheinander. Nur mit großer Mühe konnte ich ein wenig Ruhe in den Klassenraum bringen. In der Szene, in der Leonie am Ende in Istanbul ankommt, stellten zwei der Lernenden Suzan und Fidan dar, ein Schüler war Leonie. Die Aufgabe war ein Gespräch mit Leonie zu führen, sie zu begrüßen, als Vorlage diente das Buch. Dies allerdings schien für die Schülerinnen und Schüler eine zu große Herausforderung zu sein. Zwar konnten sie Begrüßungsfloskeln wie „Herzlich willkommen“, „Guten Tag“ oder das türkische „Hoşgeldin“ zueinander sagen, doch einen Dialog oder ein Gespräch entwickelten sie nicht. Für das Scheitern dieser Aufgabe gab es mehrere Gründe. Zum einen schien ihnen die Art des Rollenspiels fremd zu sein, sie wussten nicht genau, was ich verlangte und zu einer Überforderung führte. Sie sollten in eine andere Figur „schlüpfen“ und diese nach ihren Vorstellungen spielen. Zum anderen hätte ich expliziter formulieren sollen, was die Aufgabe der Kinder war und weitere Hilfestellungen geben müssen. Nach Abbruch dieses Versuches ein Element aus der Dramapädagogik einzusetzen, um die Schülerinnen und Schüler zum freien Sprechen zu animieren, folgte eine Aufgabe zum „Kofferpacken“. Jedes Kind bekam einen kleinen Koffer aus Papier, in den sie Dinge, die sie in der Fremde brauchen würden, um sich heimisch zu fühlen, notieren sollten. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Kinder ein wenig Zeit für sich selbst

nachzudenken, was sie mitnehmen wollten. Sie suchten sich einen ruhigen Platz im Klassenraum und notierten die Dinge, die ihnen einfielen. Da der Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt sehr interaktiv und kommunikativ ausgelegt war, schien diese Phase der Ruhe im Klassenraum gut zu tun. Jedes Kind bekam die Zeit sich zu konzentrieren und gedanklich zehn Dinge „einzupacken“. Die Lernenden nannten ausschließlich materielle Dinge, da sie argumentierten, dass man Familie und Freunde nicht in einen Koffer packen könnte. Nachdem alle Kinder ihre Listen präsentiert hatten, sollten sie überlegen was Leonie einpacken könnte, bevor sie ihre Reise nach Istanbul antritt. Leonies Liste ähnelte sehr stark der Liste der Kinder. Interessanterweise packten sie aber für Leonie ein Wörterbuch, ein Buch auf Türkisch oder Deutsch, ein Lexikon und eine Landkarte von der Türkei ein (vgl. dazu Kapitel 6.1.). Mit dieser Aufgabenstellung endete die zweite Einheit der Arbeit mit dem Bilderbuch nach ungefähr fünfzig Minuten. Die Lernenden schienen erneut am Ende ihrer Konzentration.

Im Nachhinein betrachtet erscheint mir die zeitliche Organisation der beiden Sitzungen problematisch. Nach Schule und Nachmittagsbetreuung war die Motivation noch eine Stunde länger zu bleiben, um mit einem mehrsprachigen Bilderbuch zu arbeiten, nur begrenzt gegeben. Für die Zukunft wäre es besser, Arbeit mit Kinderliteratur in den Schulalltag zu integrieren, da dort die Konzentrationsspanne sicherlich deutlich größer ist. Ein Argument, das allerdings für das oben dargestellte Setting spricht, ist die kleine Anzahl an Lernenden. Innerhalb dieser kleinen Gruppe konnten alle Kinder ausreichend zu Wort kommen und fühlten sich wohl, wodurch eine inspirierende Unterrichts Atmosphäre entstehen konnte. Im herkömmlichen Schulalltag ist eine Arbeit mit einer so kleinen Gruppe nur innerhalb von speziellen Förderstunden möglich oder wenn eine zusätzliche Lehrperson den Klassenunterricht unterstützt.

Ebenso negativ könnte sich die zu starke Fokussierung auf die Didaktisierung ausgewirkt haben. Ich ließ mich sehr von den ausgearbeiteten Arbeitsaufträgen leiten und hätte den Kindern noch mehr Zeit zur freien Produktion lassen können und müssen. Dazu sei aber angemerkt, dass es eine gewisse Lenkung des Unterrichtsgesprächs bedurfte, da sonst die Erzählungen der Kinder sehr weit von der eigentlich Thematik der Unterrichtsstunde weggeführt hätten. Immer wieder gab es Momente, in denen die Schülerinnen und Schüler sich über Themen, die sich vom Bilderbuch entfernten, unterhalten wollten bzw. Situationen in denen keine

Kommunikation zustande kam, da die Aufgabenstellung zu komplex oder unklar war (vgl. dazu Kapitel 7 gescheiterte Sprechansätze).

Als positiv festzuhalten ist aber, dass die Kinder sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten auf die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch eingelassen haben. Nachdem ich sie anfangs sozusagen überzeugte, konnten sie ihre Aufmerksamkeit durchaus auf das Buch richten und zeigten durch zahlreiche Wortbeiträge Interesse am Unterrichtsgeschehen.

6. Interaktionsanalyse unter Bezugnahme ausgewählter Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht nach Eder

Die folgende Analyse erfolgt nach den in Kapitel 3.7. ff. beschriebenen Komponenten des aufgabenorientierten Unterrichts nach Eder (2007a). Mit Hilfe der von Ulrike Eder definierten Komponenten können die ausgewählten Textstellen strukturiert und in einen größeren Kontext gestellt werden. Darüber hinaus wird deutlich wie die Kinder durch emotionale Einbindung und Selbstreflexivität zum Sprechen motiviert werden bzw. wie es nicht gelingt.

Die Reihenfolge der Komponenten ist folgende:

1. Imaginatives und kreatives Erleben
2. Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel
3. Emotionales Erleben
4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text
5. Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang
6. Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Textes

Die Reihenfolge der Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Texten im Unterricht folgt nicht der von Ulrike Eder vorgeschlagenen Ordnung (vgl. Kapitel 3.7.), sondern richtet sich zum Teil nach dem Aufbau der Didaktisierung, aber auch nach dem thematischen Kontext. So beginnt die Analyse mit dem imaginativen und kreativen Erleben und der Aufgabe an die Kinder sich vorzustellen, was in „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ passieren könnte. Diese Anordnung der

Komponenten soll einen für die Leserin und den Leser nachvollziehbaren Einblick in die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch geben.

6.1. Imaginatives und kreatives Erleben

Wie erwähnt beschreibt das *imaginative und kreative Erleben* das Lesen des Textes als aktiven und kreativen Akt. Aufgrund von persönlichen Erfahrungen und Weltwissen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem angebotenen Text auseinander, konstruieren Bedeutung und Realität, wodurch eine Nähe zum Text entstehen kann. Plötzlich ist er nicht mehr nur ein schriftliches Konstrukt, sondern eine Erfahrungswelt, die die Welt der Kinder tatsächlich berührt. Gezielte Aufgaben, die Raum für eigene Ideen und Vorstellungen lassen, helfen den Lernenden dabei. Hierunter fallen auch das Antizipieren und das Bilden von Hypothesen vor der Lektüre des Textes, da die Lernenden aus ihrem individuellen Weltwissen Bedeutungen konstruieren und Inhalte mit ihnen bereits bekannten Kontexten verknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler sahen nur das Cover und den Titel des Buches („Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“) und sollten anhand dessen überlegen, was in der Geschichte mit Leonie passieren könnte (VS 1, Szene 4):

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | L | Was könnte passieren mit Leonie? / Sie zieht nach Istanbul. - |
| 2 | S6 | Al s o, sie denkt es passiert etwas Böses, aber es passiert etwas.... Gutes! / |
| 3 | S1 | Er findet viele Freunde. \ |
| 4 | S2 | Weil sie wegzieht hat sie keine Freunde mehr, aber dort findet sie wieder Freunde. \ |
| 5 | L | Aha...Freunde...was noch? / |
| 6 | S5 | Er geht neue Schule. - |
| 7 | L | Sie kommt in eine neue Schule! / Sie...das ist ein Mädchen. - Und was könnte das Problem sein? / Was hat sie für Gefühle? / |
| 8 | S4 | Sie will lernen. \ |
| 9 | S1 | < Heimweh! / <i>Kinder reden gleichzeitig und rufen ihre Ideen aus.</i> |
| 10 | S2 | < Sie kann nicht Türkisch! - |
| 11 | S1 | < Sie hat Heimweh. \ |
| 12 | S2 | Sie hat Heimweh bekommen. \ |
| 13 | S1 | Das Problem war, sie konnte nicht Türkisch reden. \ |
| 14 | L | J a, das ist ein großes Problem, wenn man die Sprache nicht kann. \ |

Noch vor dem eigentlichen Lesen des Textes gelang es den Kindern Vermutungen anzustellen, welche Konsequenzen der Umzug für Leonie haben könnte. Sie erwarteten (durch den Titel), dass am Ende „alles gut“ wird, aber der Weg dorthin konnte schwierig sein. Zunächst verliert Leonie ihre Freunde in der alten Heimat

(vgl. Z. 4), sie kommt in eine neue Schule (vgl. Z. 6) und sie kann noch kein Türkisch (vgl. Z. 10). Diese Umstände führen zu Heimweh, was die Kinder durchaus als problematisch erkannten. Trotzdem aber gibt es Hoffnung, nämlich dass Leonie in Istanbul neue Freunde finden wird. Ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem Weltwissen, was es bedeutet in ein fremdes Land zu ziehen, konnten sie sich vorstellen, wie die Situation für Leonie in Istanbul sein könnte. Zunächst nannten sie äußere Faktoren wie Schulwechsel, Freunde verlieren, nicht Türkisch sprechen können, in einem weiteren Schritt aber näherten sie sich Leonies Gefühlen, nämlich dass sie Heimweh haben könnte (vgl. VS 1, 26:00ff). In dieser Situation war auch das Unterrichtsgespräch unruhig, die Lernenden sprachen alle zur gleichen Zeit und wollten ihre Ideen formulieren. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Frage nach Leonies Situation durchaus eine lebensweltliche Bedeutung für die Kinder hat. Vermutlich kamen auch sie bereits mit Umzug, neuer Sprache, fremder Kultur etc. in Kontakt, entweder weil sie es selbst erlebten oder Kinder kennen, denen es ähnlich erging und die auch in eine fremde Umgebung umgezogen sind.

Besonders interessant war und das zeigt die folgende Textstelle, dass die Schülerinnen und Schüler unbedingt wissen wollten, aus welcher Stadt in Deutschland Leonie wegzieht – obwohl im Buch nicht einmal konkretisiert wird aus welchem Land Leonie wegzieht. Diese Leerstelle im Text empfanden einzelne Kinder als äußerst unbefriedigend und es folgten Spekulationen, woher sie denn kommen könnte (VS 1, Szene 5).

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | S3 | Irgendwas ist blöd (.) am Buch.\ Sie sagen nicht in welcher Stadt sie war. - |
| 2 | L | Ja, irgendwo in Deutschland. \ Das ist nicht so wichtig. \ |
| 3 | S6 | In - (.) Wie heißt das nochmal - (.) Düssel (.) oder Düsseldorf? / |
| 4 | S5 | Düsseldorf! - |
| 5 | L | Vielleicht kommt sie aus Düsseldorf! / |

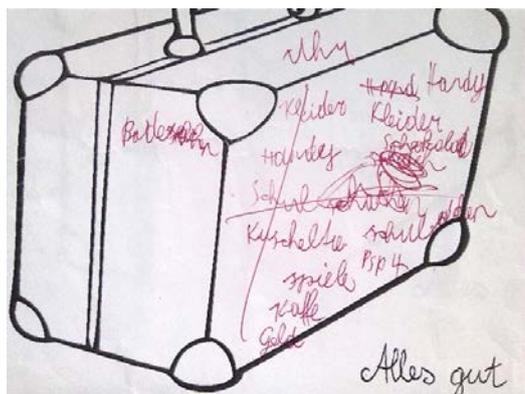
Der Umstand, dass einige Lernende nicht wissen, woher Leonie kommt, war für die Kinder unverständlich. Ich griff zwar ein und beteuerte, dass diese Information für die Handlung des Buches nicht wichtig ist, für die Schülerinnen und Schüler schien sie es jedoch zu sein. So stellten die Kinder eine Vermutung in den Raum und nannten eine Stadt in Deutschland, die ihnen bekannt ist (vgl. Z. 3,4).

Die Frage nach der Herkunft bzw. nach der Heimatstadt war für manche der Kinder höchst wichtig. Zwar sind alle in Österreich geboren, ihre Eltern bzw. ihre Großeltern

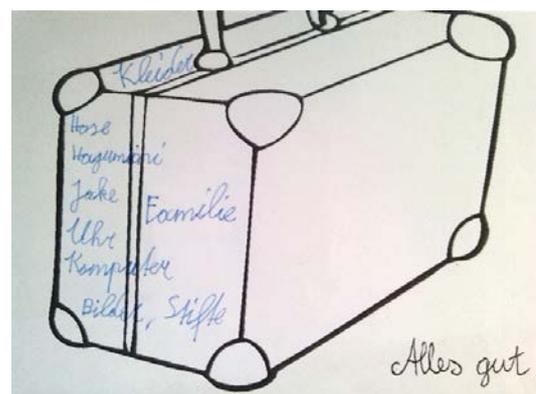
jedoch haben türkische Wurzeln. Somit sind in den Familien Migration und das Erlernen einer neuen Sprache bedeutsame Aspekte, die im Alltag der Kinder eine Rolle spielen. Die Frage „Woher komme ich?“ oder „Woher kommen meine Eltern?“ ist Rastner zufolge entscheidend für die Identitätsfindung und die Entwicklung der Persönlichkeit. Seine kulturellen und sprachlichen Wurzeln zu kennen, ist – so Rastner – die Basis für die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur und Sprache (vgl. dazu Rastner 2005, 24f).

Ebenfalls zum imaginativen und kreativen Erleben gehörte die Aufgabe des Kofferpackens. Um den Kindern einen pragmatischeren Zugang zum Thema Umzug und neue Lebensumgebung zu geben, sollten sie sich überlegen, welche zehn Dinge sie mitnehmen würden, um sich in der Türkei heimisch zu fühlen.

a)



b)



Jedes Kind durfte im Anschluss an diese Phase in Einzelarbeit präsentieren, was es mitnehmen würde. Nachdem S3 mit seiner Aufzählung endete, entwickelte sich zwischen S2 und S3, die Zwillingbrüder sind, eine Erzählung, die nicht die konkrete Aufgabenstellung generierte. Die eigentliche Aufgabe der Kinder war es in diesem Moment zu erzählen, was sie alles einpacken würden. Doch stimuliert durch die Situation, kam es spontan zu einer Erzählung, die vom eigentlichen Thema wegführte. Da in dieser Situation aber eine Anschlusskommunikation stattfand und die Kinder miteinander in Interaktion traten, möchte ich die Aufgabe nicht als gescheitert betrachten (vgl. dazu im Vergleich Kapitel 7). Während des Überlegens, was bei einem Umzug in die Türkei von Nöten wäre, kam das Gespräch auf Freunde, die für das eigene Wohlbefinden in einem anderen Land wichtig sind. S2 erinnerte

sich in diesem Augenblick an eine Katze, die er und S3 bei einem Besuch in der Türkei gesehen hatten und die einen lustigen Namen hatte (vgl. VS2, 38:10). Sie hieß „Pispis“, was auf Deutsch „dreckig dreckig“ bedeutet. S2 und S3 begannen freudig davon zu erzählen, wie sie die Katze am letzten Tag ihres Türkeibesuchs in die Luft hoben, auf den Boden fallen ließen und sie wieder auf allen Vieren landete. Auf meinen Einwand, dass das Hochwerfen der Katze gemein wäre (vgl. VS2, 38:26), entgegnete S3, dass S2 dies getan hatte, er selbst hatte Angst vor Hunden und Katzen. Weiters fuhr S2 fort, wie er der Katze den Bauch kraulte und die Katze sich vor Wohlbehagen auf den Rücken rollte (vgl. VS2, 38:33). S3 fügte hinzu, wie das Tier S2 anschließend mit Babypfoten gekratzt hatte. Nachdem S2 und S3 endeten, schnellte sofort S1s Arm in die Luft und er fragte, ob er nun seine für einen Umzug relevanten Dinge vorlesen durfte. Für S2 und S3 war das Erzählen dieser Katzen-Geschichte bedeutsam, doch für S1, der zwar zuhörte und die beiden Brüder auch ausreden ließ, war es dringlicher seinen Beitrag zur Packliste auszusprechen. Nach diesem kurzen Einschub, fokussierte sich das Unterrichtsgespräch erneut auf die zu packenden Koffer. Folgende Dinge stuften die Kinder als wichtig ein: Uhr (3), Badesachen, Handy, Kleider (4), Schokolade, Schulsachen, Spiele, Kaffee, Geld, PSP (2), T-Shirts, Schnorchel, Schwimmausrüstung, Badehose, Haargummi, Jacke, Computer, Bilder, Stifte, Kuscheltier, Familie. Da die Kinder diese Gegenstände auf Deutsch niederschrieben, soll auf eine türkische Übersetzung an dieser Stelle verzichtet werden.

Nur S4 nannte Familie als wesentlich sich in der Türkei heimisch zu fühlen. Wobei die Lernenden das Einpacken wortwörtlich nahmen und argumentierten, dass man Freunde und Familie nicht in einen Koffer packen könnte. S1 dagegen hielt Schokolade für zentral, auf den Einwand, dass die Schokolade auf der Reise schmelzen wird, entgegnete S1, dass er sie dennoch mitnehmen will, weil die Schokolade in der Türkei „voll schlecht“ ist (VS 2, 38:59). Diese Aussage traf auf kontroverse Meinungen und kurz kam es zu einer Diskussion, ob die Schokolade in der Türkei wirklich so schlecht ist, dann schwenkte das Gespräch um auf Erdbeeren. Hier allerdings herrschte Konsens, dass die Erdbeeren in der Türkei gut sind, viel besser als in Österreich (vgl. VS 2, 39:00ff).

Interessant erscheinen weiterhin die Gestaltung der Koffer a) und b), die exemplarisch oben abgebildet sind. S1, der Koffer a) beschrieb, schien sich nicht sicher bei der Auswahl seiner Gegenstände. Man sieht, wie er mehrere Male seine

eingepackten Sachen durchstrich. Zum Schluss strich er mit zwei großen Linien viele Dinge von der Packliste. Die vorerst entfernten Schulsachen fügte der Schüler später jedoch wieder ein, er erkannte sie doch als essentiell. In dieser Situation zeigt sich, dass S1 nicht sicher war, was er wirklich in der Fremde braucht. Es fielen ihm viele Dinge ein, doch im Nachhinein stellte er sich die Frage, ob ein Handy, Schulsachen, Kuscheltier etc. wirklich das ist, was er benötigen wird. Eventuell stellte die Vorstellung eines sich nähernden Umzugs eine zu große Herausforderung dar oder erzeugte bei S1 Unmut, weil er nicht umziehen möchte. Bei b) war die Anordnung der Gegenstände auffällig. Während die anderen Kinder ihr Gepäck in der Mitte des Koffers platzierten, drängte sich bei b) alles an den linken Rand des Koffers. Es schien als sollte noch Platz übrig bleiben, für Dinge, die vielleicht noch eingepackt werden könnten. Die Frage, was in der Ferne wirklich wichtig ist, ist nicht einfach zu beantworten, und man möchte sie vielleicht wenn möglich offen lassen.

Die abschließende Frage bezog sich auf Leonie. Die Kinder sollten überlegen, was Leonie einpackt, bevor sie ihre Reise nach Istanbul antritt. Im Buch wird sie von Beginn an mit vielen Umzugskartons, die in der ganzen Wohnung herumstehen, dargestellt. Sogar der Buchumschlag des Bilderbuches selbst ist wie ein Umzugskarton gestaltet, was das Thema sehr präsent macht.

Die Liste, die die Kinder für Leonie entwarfen, ähnelte sehr stark ihrer eigenen, aber zum Schluss nannten sie Dinge, die sie bei ihrem eigenen Umzug nicht eingepackt hatten (vgl. Koffer oben): Basketball, Geld, Stifte zum Malen, Uhr, Zahnbürste, ein Mitbringsel für Suzan und Fidan, Kuscheltiere, Kleidung, Hose, Haargummi, da sie ja ein Mädchen sei (vgl. VS 2, 43:11- 43:15). An dieser Stelle ist Leonie eindeutig ein Mädchen, das wie andere Mädchen einen Haargummi benötigt. Unbeachtet blieben alle bisherigen Zweifel, ob Leonie tatsächlich ein Mädchen ist – in dieser Situation konnte sie interessanterweise ganz eindeutig einen Haargummi gebrauchen. Weiters nannten die Kinder für Leonies Packliste: Leonies wichtige-Wörter-Liste, ein Buch zum Lesen auf Deutsch oder Türkisch, ein Lexikon und eine Landkarte von der Türkei (vgl. VS 2, 42:19ff).

Es war für die Kinder selbstverständlich, dass Leonie, die in ein fremdes Land zieht, ihre wichtige-Wörter-Liste mitnimmt, da sie sich ja ohne sie nicht verständigen kann. Des Weiteren aber packt sie auch noch ein Buch zum Lesen ein – auf Deutsch oder Türkisch. Es leuchtet ein, dass sie ein Buch auf Deutsch mitnehmen könnte, das Buch auf Türkisch dagegen verwundert ein wenig. Leonie beginnt gerade erst,

Türkisch zu lernen, bis sie aber eines auf Türkisch lesen kann, dauert es noch ein wenig. Dennoch wird Türkisch automatisch ein Teil von Leonies Lebenswelt. Der Umstand allein, dass sie nach Istanbul umziehen wird, reicht aus, um diese Verbindung zu ziehen. Auch das Lexikon und die Landkarte der Türkei erscheinen hier passend. Beides zeigt, dass Leonie aus der Perspektive der Kinder bereit ist, sich der neuen Lebensumgebung zu stellen. Die Kinder realisierten, was es bedeutet, das Land zu verlassen und sich woanders neu orientieren zu müssen. Gefühle der Fremdheit und Unsicherheit bekämpft man am effektivsten mit Wissen über das Zielland und Sprachkenntnissen, um ein Teil der neuen Lebenswelt zu werden. Wie in nachfolgenden Szenen noch deutlich wird, stellt die gelingende Kommunikation mit Fidan und Suzan, den Mädchen, die in Istanbul auf Leonie warten, den Schlüssel zur neuen Welt dar. Funktioniert der Austausch mit den beiden neuen Freundinnen, muss Leonie keine Angst mehr vor der fremden Stadt und der unbekanntem Sprache haben.

6.2. Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel

Das Erleben von Empathie und Perspektivenwechsel umfasst die Fähigkeit sich in andere Menschen oder in literarische Figuren hineinzudenken (vgl. Eder 2007a, 206). Mit der Frage nach den Gefühlen von Leonie, deren Umzug nach Istanbul nun unmittelbar bevorsteht, soll dieser Perspektivenwechsel bewirkt werden:

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | L | Was denkt ihr –, welche Gefühle hat Leonie?/ |
| 2 | S1 | Angst! / |
| 3 | L | Warum? / |
| 4 | S1 | <i>S2 und S5 unterhalten sich währenddessen.</i> Weil sie nach Türkei umzieht. \ |
| 5 | L | Deswegen hat sie Angst? / <i>L. muss zur Ruhe ermahnen.</i> |
| 6 | S2 | Nein, nein nicht nur deshalb –, sondern sie kann auch nicht gut Türkisch. - |
| 7 | S6 | <i>fällt S2 ins Wort.</i> Sie kann nicht Türkisch und hat Angst, dass sie sich nicht gut ausdrücken kann. \ |
| 8 | S4 | Und da fühlt sie sich so traurig. \ |
| 9 | S6 | Allein! Einsam! – |
| 10 | S2 | Sie hat nicht so viele Freundinnen. \ |

Zunächst stellten die Schülerinnen und Schüler das Gefühl der Angst (vgl. Z. 2) in den Raum. Leonie hat Angst, weil sie in die Türkei ziehen muss und das eigentlich gar nicht will. S2 ergänzte die Aussage von S1 und merkte an, dass sie Angst hat, weil Leonie kein Türkisch kann (vgl. Z. 6). S6 präziserte die Angst schließlich,

indem sie meinte, dass Leonie Angst hat, weil sie sich aufgrund der mangelnden Türkischkenntnisse nicht gut ausdrücken kann und sie daher dort von niemandem verstanden wird (vgl. Z. 7). Hier zeigt sich wie sukzessive im Unterrichtsgespräch Bedeutungen und Kontexte geschaffen werden. Ein Kind stellte das Gefühl der Angst in den Raum, worauf die anderen reagierten und die Aussage verfeinerten. Das Resultat war schließlich, dass Leonie traurig und einsam ist, weil sie durch die neuen Umstände keine Freundinnen hat. An dieser Stelle wurde deutlich, wie die Kinder auf zweifache Art in Interaktion traten. Zum einem miteinander, indem sie auf die Wortbeiträge der Mitschülerinnen und Mitschüler eingingen und diese präzisierten. Zum anderen interagierten sie mit dem Bilderbuch, in dem sie eine Antwort auf die Frage nach Leonies Gefühlslage suchten.

Den Lernenden gelang es schließlich Empathie für Leonie zu empfinden. Die literarische Figur erschien nicht mehr abstrakt und ungreifbar, sondern nahm allmählich eine (reale) Gestalt an – beinahe so – als wäre sie eine Mitschülerin, die in die Türkei umziehen muss. Das empathische Erleben stellte eine wichtige Komponente im Verstehensprozess dar und in dieser Situation war den Kindern klar, warum die Protagonistin des Buches in dieser Weise fühlt bzw. fühlen (muss).

Um die Schülerinnen und Schüler zu weiteren Aussagen zu bewegen, fragte ich weiter (VS 1, Teil der Szene 12, beginnend mit Zeile 8).

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

In Zeile 16 wird der Perspektivenwechsel durch emotionale Einbindung sehr deutlich. S1 begann von seinen persönlichen Erfahrungen zu erzählen. Er war auch einsam, hatte keine Freunde bis er schließlich Torwart wurde und nun alle mit ihm befreundet sein wollen. S1 versetzte sich damit zunächst in Leonies Rolle und fühlte nach wie ihr es geht. Er berichtete aus seiner Erfahrung und erzählte, dass er erst Tormann werden musste, um von den anderen Kindern akzeptiert zu werden. Dass er emotional ergriffen war, zeigte sich durch sein nonverbales Verhalten. Während er sprach, suchte er den direkten Blickkontakt zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern, die zunächst noch unaufmerksam waren, und klatschte dabei in die Hände. S1 stellte fest, dass nun auch für ihn alles gut ist, da er nicht mehr einsam ist und Freunde gefunden hat. An dieser Stelle fand sogar ein zweifacher Perspektivenwechsel statt. Zunächst erfuhr S1 die Situation aus Leonies Sicht und konnte diese auf sein eigenes Leben übertragen. Weiterhin formulierte er seine Geschichte und stellte fest, dass er sich verändern, eine neue Perspektive einnehmen musste, um nicht mehr einsam zu sein. Diese Selbstreflexion ist enorm wichtig und ermöglicht den Kindern eine kritische Sicht auf sich selbst und ihre Umgebung (vgl. dazu auch Reininger 2009, 42). Das Nachfragen von S2 und der Lehrperson unterstützten den Prozess und zeigten Interesse an der Erzählung von S1. Dieses Feedback war zentral und signalisierte dem erzählenden Jungen, dass die anderen Kinder der Geschichte zuhörten und sie somit von Bedeutung war. Gleichzeitig stellte sie auch ein Wagnis dar, denn S1 gab persönliche Informationen preis, die ihn angreifbar machten. Offensichtlich fühlte er sich im Gruppenverband sicher genug, um seine Geschichte zu formulieren. Die Involvierung der anderen Kinder, die durch die gestellte Frage gelang, beinhaltet identitätsstiftende und gruppenfördernde Elemente (vgl. Reininger 2009, 35; bzw. Kapitel 2.1.1.). Denn plötzlich fühlten sich auch andere Lernende veranlasst ihre eigene Geschichte zu erzählen.

- 23 S4 Bei mir war es auch so! -
 24 S2 >In der ersten Klasse gab es einen (.) also, der ist fett. - Deshalb wollte niemand mit ihm befreundet sein.\ Ähmm.(.) ich wollte aber mit ihm befreundet sein und ich bin zu ihm gegangen und er hat mir gesagt, ich hab urviele Spielzeuge. – Willst du, dass ich sie dir gebe? / Und danach haben die andern das auch gehört und sie sind, nur damit sie ein paar Spielzeuge kriegen, sind sie mit ihm Freund gewesen.\ *Unterbricht S4 und beginnt mit seiner Erzählung, dabei rutscht er unruhig auf seinem Stuhl hin und her. S4 meldet sich weiterhin und kommt schließlich doch zu Wort.*
 25 S4 In der ersten Klasse hatte ich keine Freunde, weil eine ähh (.) von meinen Freundinnen ähh hat die andern angelügt, dass ich ähh so äh Schimpfwörter

gesagt hab, deswegen sind sie bis zweite Klasse nicht mit mir befreundet. \
Aber in der 3. und 4. habe ich jetzt sehr viele Freunde.\

Kinder beginnen schon früh ihre Position innerhalb des sozialen Umfelds zu definieren. Dazu gehören Familie, Freunde aber auch die Institution der Schule. Innerhalb des Klassenverbundes werden Hierarchien ausgehandelt, es findet eine Selbstpositionierung statt. Darüber hinaus ist es wesentlich, wer mit wem befreundet ist, wer beliebt ist und auch materielle Werte spielen in diesem Mechanismus des Aushandelns bei Kindern eine zentrale Rolle. Die Möglichkeit, sich Gehör zu verschaffen, sich den anderen mitzuteilen und die Meinung anderer zu erfahren, stellt einen Teil unserer Weltbewältigung dar (vgl. Ehlich 2004, 44; bzw. Kapitel 2.1.). Das Erzählen hilft uns und stärkt die Beziehungen innerhalb einer Gruppe. An oben angeführter Stelle merkt man, dass die Vertrautheit der Kinder untereinander dazu führte, dass sie sehr persönliche Dinge, die zudem einmal unangenehm waren, ansprachen. Ebenfalls erzählfördernd wirkte die Kleinheit der Gruppe. Bei sechs bzw. vier Lernenden gab es genug Raum auf jeden einzelnen Redebeitrag einzugehen und bei Unklarheiten nachzufragen. S2 erzählte wie ein Kind, das sich durch seine Körperlichkeit von den anderen unterschied, zunächst ausgeschlossen wurde, sich aber scheinbar mit materiellen Dingen Freunde „erkaufen“ konnte und aus der Einsamkeit herauskam. Auch S4, die S2 einmal unterbrach, die sich aber schließlich doch das Rederecht sichern konnte, schilderte wie andere Mädchen, die sie der Lüge bezichtigten, sie von der Gruppe ausschlossen, sich dies aber über die Zeit hinweg aufgelöste und es so zu einem positivem Ende für sie kam.

Generell aber gilt ein Mensch als erfolgreich, wenn er sozial sehr gut eingebunden ist. Das „viele Freunde haben“ ist ein Trend, der beispielsweise auch im sozialen Netzwerk Facebook verbreitet ist. Wer viele hundert Freunde hat, gilt als beliebter, geselliger, kommunikativer Mensch und scheint erfolgreich mit seiner Umwelt zu agieren. Schon Kinder streben diese scheinbare Beliebtheit an. Letztlich aber ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Szene in ihrer eigenen Welt nach Entsprechungen suchten, die sie an das Buch anlegen konnten. Die Situation, die bereits emotional sehr aufgeladen war, führte zur nächsten Situation, die das emotionale Erleben noch intensiver verdeutlicht.

Türkei gefährlich sei, begann der Schüler mit einer Erklärung. Seine Ausführungen erschienen nun genauso hektisch wie seine Körpersprache. Beinahe aufgebracht stieß S3 kurze Halbsätze aus (vgl. Z. 31f), die er mit Mimik und Gestik unterstrich.

In diesem Moment gelang eine gemeinsame Konstruktion der kurzen Schilderung, da S2 und S3 Brüder sind, die das Ereignis gemeinsam erlebten. Dadurch erhielt die Geschichte eine ganz andere Dynamik, es war wie ein Wechselspiel, in welchem der eine dem anderen den Ball zuwarf. S2 ergänzte, dass er Schuld am Bluten des Kopfes von S3 sei (Z. 32ff). Beide Jungen nahmen in dieser Sequenz die „Mittlerrolle zwischen dem »Hier und Jetzt« und dem »dort und damals«“ (Reininger 2009, 26) ein, versuchten die „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1984, 8) und ließen die anderen Kinder an einem selbst erlebten Ereignis teilhaben. Allerdings blieb die Geschichte der beiden Jungen ein wenig unverständlich, auch die Körpersprache zeigte wie sie mit „Händen und Füßen“ damit rangen, die Erzählung zu formulieren, im Deutschen aber nicht über genügend sprachliche Mittel verfügten, um das Erlebte zu schildern.

Die anderen Kinder hörten dennoch gespannt zu und signalisierten durch Blickkontakt ihr Interesse. „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ fungierte in diesem Moment als Stimulus, als Sprech Anlass, die Schülerinnen und Schüler griffen Leonies Situation auf und übertrugen sie auf ihre eigene Welt. Interessanterweise schien auch die Vorstellung, eines Tages tatsächlich in die Türkei zu ziehen, für einige Kinder, die türkische Verwandte haben und Türkisch sprechen können, durchaus eine Option. Dies belegt folgende Szene, die sich zeitlich allerdings vor der obigen Szene abspielte:

- 1 L Würdet ihr auch gerne umziehen? /
- 2 S 1,2, **Jaa.** -
4,5
- 3 S 4 Ich wollte gerne umziehen.
- 4 L Wohin? /
- 5 S 4 Nach Paris.\
- 6 L Dann musst du Französisch lernen! -
- 7 S 1 Und Englisch auch. \
- 8 S 6 Ich will nach Italien. \
- 9 L S2, du? /
- 10 S 3 In die Türkei und ein größeres Haus kaufen, (.) dass ich nicht mehr **neben dem da** schlafen muss. \ *Zeigt mit der Hand auf seinen Bruder, S3.*
- 11 L Warum willst du in die Türkei ziehen? /
- 12 S 3 Ich kann Türkisch und (.) mein Opa hat ein Geschäft. \
- 13 L Was für ein Geschäft? /
- 14 S 3 Ähm, wie heißt das nochmal? / *sucht nach einem bestimmten Wort.*

- 15 S 2 Er hat es verkauft. \ *Sein Bruder, S3, mischt sich ins Gespräch ein und will mehr Informationen geben.*
- 16 S 3 Nein, er hat jemand anderen eingestellt. \ *S2 richtet sich an seinen Bruder, S3. Wie heißt das nochmal? Wedelt mit der Hand in der Luft und sucht nach einem bestimmten Ausdruck. Er sieht die anderen Schülerinnen und Schüler fragend an.*
- 17 S 2 Einer seiner Angestellten hat Poker gespielt und hat das Geschäft verloren. Mein Opa hat (.) es wieder zurück (.) *Stockt schließlich und bricht den Satz ab.*
- 18 L ...es wieder zurückbekommen? / *L. hilft beim Beenden des Satzes.*
- 19 S 2 Ja. \
- 20 L Also, S2, warum in die Türkei? / Weil du Türkisch kannst und weil dein Opa dort ein Geschäft hat? /
- 21 S 6 Und Techniker ist? / Oder? / *will S2 Hilfestellung geben.*
- 22 S 3 Nein! -

Die Frage nach einem Umzug in ein anderes Land, stellte zum einen eine Beziehung zwischen den Lernenden und dem Text her, zugleich aber kam es zu einer affektiven Beteiligung der Kinder, denn die Frage bezog sich auf ihre individuellen Lebenserfahrungen und Zukunftsvorstellungen.

Sie empfanden einen Umzug in ein anderes Land oder in die Türkei als etwas Aufregendes, Spannendes, nicht wie Leonie zu Beginn des Buches als etwas Bedrohliches. Diese Situation im Unterricht rief weitere Erlebnisse und Ereignisse, die mit dem Thema Umzug in ein anderes Land verbunden sind, hervor. S3 berichtete zunächst, dass er gerne in die Türkei ziehen und dort ein größeres Haus kaufen würde, damit er nicht mehr neben seinem Bruder S2 schlafen muss. Er distanzierte sich von S2 und sah in einem Umzug die Chance seinen eigenen Weg zu gehen. Auf die Frage, warum er die Türkei als Zielland wählt, antwortete er, dass er Türkisch sprechen kann und sein Opa dort ein Geschäft hat. Erwähnenswert ist, dass S3 in diesem Moment erkannte, dass es eindeutige Vorteile hat, die Sprache bereits zu beherrschen, Verwandte im Zielland und sogar vielleicht eine Arbeitsstelle in Aussicht zu haben. S3 wollte seine Geschichte weitererzählen, wollte den anderen Kindern mitteilen, welches Geschäft sein Opa hat, fand jedoch nicht den richtigen Namen dafür. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass S3 zwar erkannte wie elementar die Sprache ist, in diesem Moment fehlte sie ihm aber, genau wie in der Szene zuvor (vgl. Z.27ff). Daraufhin ergriff S2 erneut das Wort und gab die Information, dass der Opa das Geschäft bereits verkauft hätte (vgl. Z. 15). S3 jedoch ließ sich nicht beirren und fügte an, dass der Opa jemand anderen eingestellt hätte, diese Information richtete er dezidiert an seinen Bruder (vgl. Körpersprache Z. 16). Es war nicht ganz klar, ob er noch immer der Besitzer ist oder eine andere Person

den Laden nun übernommen hat. Zu den anderen Kindern gerichtet, suchte er erneut nach einem Ausdruck, der die Art des Geschäfts erklären sollte. Er wollte offensichtlich unbedingt mitteilen, um welchen Laden es sich handelt, fand aber die gesuchte Bezeichnung nicht. Unterdessen nahm sich S2 abermals das Rederecht und schilderte wie ein Angestellter seines Opas durch Pokerspielen dessen Geschäft verlor (vgl. Z. 17), doch am Ende ging offenbar doch alles gut aus, denn der Großvater konnte den Laden wieder zurückbekommen. Die Geschichte, die erneut eine eigene Dynamik entwickelte, da S2 und S3 als Erzählende daran beteiligt waren, stoppte plötzlich. Die Erzählung wies einige Lücken auf, die Zuhörenden konnten den Informationen nicht genau folgen, S3 nicht das erklären, was er gerne wollte, obwohl er explizit bei seinen Mitschülerinnen und Mitschülern nach Hilfe suchte. Er wendete Kommunikationsstrategien an, die ihn aus seiner „Sprachlosigkeit“ herausholen sollten, dies gelang auch, da S6 auf die Forderung von S3 reagierte. Sie bot ihm eine Lösung an, nämlich dass der Opa ein Techniker ist (vgl. Z. 21). Dies allerdings schien nicht richtig zu sein oder zumindest nicht die Bezeichnung, die S3 suchte (vgl. Z. 22). Die Erzählung, die als dialogische Kommunikationsform von allen Interaktionspartnern abhing (vgl. Reininger 2009, 27), war an dieser Stelle nur bedingt erfolgreich. Vielmehr wirkte das mehrfache Unterbrechen von S2 als störend und erschwerte das Zuhören der anderen. Zudem könnte man mit Tabea Becker argumentieren, dass die Erzählung, die als Erlebniserzählung eingestuft werden kann, weder kohäsiv noch narrativ strukturiert ist und somit keine Entwicklung in der Erzählhandlung zu finden ist.

6.4. Beziehung zwischen den Lernenden und dem literarischen Text

In (mehrsprachigen) Bilderbüchern sind die Illustrationen meist aufwendig gestaltet und bieten vielseitige Sprechanlässe, generieren Dialoge oder Monologe, sind Ausgangspunkt für Assoziationen und Erzählungen, vor allem dann wenn es sich um „Leer- oder Unbestimmtheitsstellen“ handelt (Eder 2015a, 159).

Bei der Arbeit mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ ließen sich die Kinder von den Bildern irritieren. Das unten angeführte Beispiel soll helfen, die These zu stützen (VS 2, Szene 2 ab Zeile 9):

- 9 S 3 Sie hat die Menschen äh (.) auf irgendwas gemalt. \
- 10 L Warum? /
- 11 S 3 Weil sie nicht weiß wie sie aussehen, was für Kleider sie haben und welche Hautfarbe. -
- 12 S 2 Ja, sie hat so gezeichnet. \
- 13 L Sie hat das gemalt, meint ihr? /
- 14 S 2 Ja. \
- 15 L Die Leonie hat das gemalt. -
- 16 S 4 Ja, Leonie wollte ich sagen! -
- 17 S 1, S 2 **Ja!**-
- 18 S 3 Und hier ist so ein Riesenplakat. \ *Er hält zwei Buchseiten in die Höhe und zeigt sie den anderen.*
- 19 S 2 Das ist ja voll schiach, (.) wer malt bitte kritzelnkratzen Menschen an (.) So hat sie gemacht. \ *S2 bewegt die Hand schnell hin und her und macht das „kritzelnkratzen“ nach..*
- 20 S 4 < Ja, so! -
- 21 S 2 So hat sie gemacht. \ *Malt mit der Hand die Zeichnung nach.*
- 22 L Warum hat sie es so gemacht? / Was glaubt ihr? /
- 23 S 2 Und hier hat sie Tic Tac Toe gespielt mit jemandem (.) und sie hat zwei gemacht und schon eingeringelt, das sind nicht die Spielregeln! - *Steht auf, hält das Buch in die Höhe und zeigt es den anderen Kindern.*
- 24 L Vielleicht haben sie andere Spielregeln. -
- 25 S 2 Das ist'n **Foul!** -
- 26 S 4 Sie hat so angemalt, weil sie die Gesichter nicht erkennen könnte, was sie anziehen werden. \
- 27 S 2 < Ja, aber (.) Aber sie hätte überall Farbe nehmen können, ich mach auch nicht ein Bild und S3 hat eine gelbe Jacke an. \

Zunächst stellten die Kinder fest, dass Leonie die Zeichnungen selbst angefertigt hätte. Suzan und Fidan werden im Buch nicht als konkrete Personen gezeigt, sondern nur schemen- und skizzenhaft. Sie haben weder Hautfarbe, noch Gesichtskonturen und die Kinder meinten den Grund dafür zu kennen: Leonie weiß nicht wie Suzan und Fidan aussehen, welche Kleidung sie tragen und welche Hautfarbe sie haben (vgl. Z. 11ff). S3 zeigte seinen Mitschülerinnen und Mitschülern eine Doppelseite aus dem Buch, es ist die Szene zu Beginn, an der Leonie an einem riesig wirkenden Tisch sitzt, vor ihr liegen eine Liste und ein Karton (vgl. Kapitel 4.3. Didaktisierung). Leonie wirkt verloren an diesem Tisch, auf der Papierunterlage ist Gekritzeln in Kreisen, schwarze Tintenflecken und Fragezeichen zu sehen. In sich gekehrt sitzt Leonie dort und malt etwas für den Betrachter nicht sichtbares. S3 hielt die Doppelseite des Buches demonstrativ in die Luft, damit alle anderen Kinder es sehen konnten, doch er ließ keine Ausführungen folgen. Er sagte nicht, warum er es auswählte oder warum er es den anderen zeigen wollte. Daraufhin nahm sich S2 das Rederecht, die Chance S3s war vorüber. S2 beschäftigte die Illustration, in der sich Fidan bezüglich ihrer Zukunft zu dritt unsicher ist. Er meinte, es sei „schiach“, wer male bitte „kritzelnkratzen“ (Z. 19). S2 machte sein Missfallen des Bildes sehr deutlich.

Er kritisierte, dass die Figur, in diesem Fall Fidan, nur skizzenhaft gezeichnet ist, weil – und das jedoch erkannten die Kinder zuvor – Leonie nicht weiß, wie Suzan und Fidan aussehen, da sie sie noch nie gesehen hat. Der Schüler S2 bekundete an dieser Stelle seinen Missmut dem Buch gegenüber. Er war es auch, der zu Beginn der Unterrichtsstunde „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ als Baby-Buch betitelte. Seine Skepsis hielt demnach an und er fand Platz für Kritik in der Gestaltung der Illustrationen. Auch das nicht korrekt durchgeführte „Tic Tac Toe“-Spiel sorgte für Verstimmung. „Tic Tac Toe“ ist ein Spiel, das unter Kindern im Grundschulalter beliebt ist und bei dem es feste Regeln gibt, die hier aber anscheinend nicht richtig ausgeführt wurden. S2s Körpersprache zeigte seine Empörung, er stand auf, hielt das Buch mit beiden Händen in die Höhe und zeigte es den anderen Kindern. Ich versuchte einlenkend zu wirken und merkte an, dass sie vielleicht nach anderen Spielregeln spielen. Doch das betitelte S2 nur als „Foul“ (Z. 25), die Regeln des Spiels, die hier nicht eingehalten werden, sorgten für große Verstimmung und irritierten diesen Schüler.

Darüber hinaus spiegelten S2s Ausführungen persönliche Welterfahrung und –wissen und ein subjektives Bildempfinden wider, das durch Medien- und Literaturerfahrung, welche die Kinder mitbringen, geprägt ist. In diesem Moment entfernte sich der Schüler vom Buch und baute statt Sympathie Antipathie zu den Figuren auf. Es entstand eine Distanz zwischen Protagonistin und Lernendem, die die anderen Kinder teilweise teilten, indem sie S2 zustimmten. S2 begann sogar beinahe zu schimpfen, seine Tonlage änderte sich und seine Ausführungen wichen intonatorisch deutlich vom normalen Erzählen ab. S2 machte seinem Unmut Luft, wobei hier das Schimpfen interessanterweise eine ähnliche Funktion wie das Erzählen einnahm. Es ging um Weltbewältigung, darum die Welt zu erklären, die uns fremd erscheint. Der Schüler formulierte seine Meinung, stellte sie zur Diskussion in den Raum, forderte die anderen auf zu reagieren. Doch die Reaktion der übrigen Kinder blieb aus, S2 fand zwar Gehör, doch keine explizite Zustimmung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler.

6.5. Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang

Bei der *Kommunikation über den literarischen Text im Unterrichtszusammenhang* bieten sich durch das selbstständige Ausfüllen der Leerstellen im Text zahlreiche (authentische und interaktive) Sprechansätze an, wobei gleichzeitig Kommunikationsstrategien trainiert werden.

Die oben ausgeführte Komponente lässt sich sehr gut auf die folgende Szene beziehen. Der Schüler S2 fasste in der zweiten Unterrichtseinheit den Inhalt des Buches zusammen. Die anderen Kinder hörten zu, während eines den Erzählenden innerhalb dieser kurzen Sequenz dreimal unterbrach bzw. verbesserte (VS 2, Szene 1):

- 1 S2 Ähm, dieses Mädchen, ähmm, sie wird ausziehen, aber sie wollte es nicht. Sie war schüchtern.
- 2 S1 <Umziehen. fällt S2 ins Wort.
- 3 S2 Umziehen?/ verbessert sich daraufhin selbst.
- 4 L Ausziehen oder umziehen das ist dasselbe.\
- 5 S2 lacht. Ok, ähm, aber sie wollte es nicht. Sie war schüchtern, denn sie konnte nicht sehr gut Türkisch.\ Sie wollte nach, sie wollten nach Istanbul fahren. Und -
- 6 S1 Fahren oder fliegen?/ fällt S2 wieder ins Wort und unterbricht ihn.
- 7 S2 Fliegen und Fahren ist das gleiche. Nur einmal mit Auto und einmal mit dem Flugzeug.\ zeigt mit dem Arm in die Luft und macht eine Fahrtbewegung nach.
- 8 S1 Ok ok.\
- 9 S2 Ähm, sie lernt Türkisch bevor sie in die, bevor sie zu Istanbul fährt. (.) Ähhh. Und danach, als sie < angekommen ist, (.) \
- 10 S1 <Sind zwei Freunde gekommen.\ unterbricht S2 erneut im Redefluss.
- 11 S2 Ja, sie hat zwei neue Freunde bekommen.\ Und sie ha- (.) die türkischen zwei neuen Kinder, also (.) die Freunde von diesem Mädchen haben sie wenigstens verstanden, ein bisschen.\

Interessanterweise benutzte S2 an dieser Stelle das Adjektiv schüchtern. Dieses Adjektiv haben wir erst in der vorhergehenden Unterrichtsstunde gemeinsam geklärt, nämlich im Zusammenhang mit Leonies und ihren eigenen Gefühlen bei einem bevorstehenden Umzug. Einige Schülerinnen und Schüler kannten die Bedeutung des Wortes nicht, daher erklärte ich es. S2 griff das Adjektiv wieder auf und setzte es in Bezug zu Leonie. Es schien, als könnte die Arbeit mit dem Bilderbuch nachhaltige Wirkung erzielen. Ohne erneut darauf einzugehen, setzte er das Adjektiv im korrekten Kontext, nämlich dass Leonie schüchtern ist, weil sie kein Türkisch spricht und sie Suzan und Fidan noch nicht kennt, ein.

Anschließend versuchte S2 den Inhalt des Buches wiederzugeben und setzte zu einer ausführlichen Inhaltsangabe (=Nacherzählung) an. Aber schon nach dem ersten Satz unterbrach ihn S1. Dieser wies ihn darauf hin, dass es umziehen und nicht ausziehen heißt. Kurze Zeit herrschte Verwirrung, so dass ich beschwichtigend eingriff und hervorhob, dass der Bedeutungsunterschied von ausziehen und umziehen in diesem Fall nicht relevant ist. Ich unterschied in dem Moment (vgl. Z. 4) nicht zwischen aus- und umziehen, da ich die Erzählung vorantreiben und die Störung durch S1 möglichst kurz halten wollte. S2 fuhr mit seinen Ausführungen fort, aber schon nach dem nächsten Satz fiel S1 S2 erneut ins Wort, was alle Kinder störte. S1 wollte genauer wissen, ob Leonie nach Istanbul fliegt oder fährt, eine Leerstelle, die ihm Buch nicht konkretisiert wird. Für ihn schien diese Information allerdings relevant zu sein. Darauf entgegnete S2, dass fahren und fliegen das gleiche ist, nur einmal mit dem Auto und einmal mit dem Flugzeug.

S2 setzte ein drittes Mal an, mit der Absicht seine Erzählung nun endlich abzuschließen, doch S1 hinderte ihn wieder daran. Er nahm den zu erzählenden Inhalt vorweg und verunsicherte S2 damit kurzzeitig (vgl. Z. 10,11). Der Schüler S2 jedoch ließ sich nicht beirren und konnte seine Geschichte schließlich doch noch erfolgreich zu Ende führen.

Während S3 und S4 zuhören und meist auch Blickkontakt mit dem Erzählenden hielten, brach S1 herkömmliche Kommunikationsmaximen, nämlich, dem Gegenüber zuzuhören und ihn ausreden zu lassen. Zu erwähnen ist, dass sich S1 auf meine Aufforderung hin, den Inhalt von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ wiederzugeben, ebenfalls meldete, jedoch nicht ihm das Wort erteilt wurde, sondern S2.

Um aber dennoch seiner Sicht der Dinge Gehör zu verschaffen, störte er S2 bei seinen Ausführungen und stellte ihm Fragen bzw. kritisierte seine Ausdrucksweise. Natürlich war es das Recht von S1 bei Unklarheiten nachzufragen und eine Erklärung von S2 zu fordern. Damit verwendete er Kommunikationsstrategien, die in der Diskussion über den Text, trainiert werden (vgl. Eder 2007a, 196). S1 fragte nach und artikulierte seine Verständnisprobleme, auf welche S2 zumindest in der zweiten Situation reagieren konnte (vgl. Z. 7).

Auch in der vorhergehenden Sitzung und im alltäglichen Miteinander fiel auf, dass die Kinder sich im (Unterrichts)-gespräch sehr oft gegenseitig unterbrechen. Sie wollen Aufmerksamkeit für sich, ihre Sicht der Welt kommunizieren, wobei sie

Bedeutungen für sich selbst umschreiben, Begriffe erklären und erfragen und einen eigenen Standpunkt entwickeln. Gerade das zusammenfassende Erzählen von Inhalten (nicht nur von literarischen Texten) konstruiert die Bedeutung des Textes, da Kontexte hergestellt und Inhalte verarbeitet werden müssen (vgl. Becker 2001, 64). Der Erzählende muss sich genau überlegen, was er erzählt und was für die Zuhörenden von Bedeutung ist. Die Sichtweise des Erzählenden auf den Text wird mit der eigenen Perspektive (der Zuhörenden) abgeglichen und ist entweder kongruent oder stimmt nicht überein. Letzteres bietet Anlass zur Diskussion innerhalb des Unterrichtsgeschehens.

Das Verhalten von S1 könnte man derart erklären, dass es sich beim Erzählen um ein menschliches Grundbedürfnis handelt (vgl. dazu auch Ehlich 2004). Der Mensch neigt dazu, sich seiner Umwelt mitzuteilen, um Erlebnisse, Gefühle und Situationen bewältigen zu können. Gerade bei Kindern ist dieses Bedürfnis besonders ausgeprägt und es sollte im Unterricht Raum für persönliche Erzählungen sein. In dieser Situation erzählte aber nicht S1, sondern S2. Diese Tatsache musste von S1 respektiert werden und er lernte, dass er gewisse Gesprächskonventionen beachten muss, um eine erfolgreiche Kommunikation führen zu können, in der beide Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt zu Wort kommen.

Die ausführlich behandelte Szene zeigt, wie das Erzählen in Interaktion vollzogen wird. Fragen, die während der Erzählung auftraten, formulierten die Kinder gleich, da es schwierig und unbefriedigend ist, sich diese bis zum Ende der Geschichte zu merken und im Anschluss zu diskutieren.

S2 begann mit seiner Nacherzählung von Leonies Geschichte, stellte sich den sprachlichen und kognitiven Anforderungen, indem er sie kognitiv verarbeitete und die Handlung für die Zuhörenden strukturierte (vgl. Becker 2001, 64). An dieser Stelle zeigte sich, wie die Erzählung gemeinsam konstruiert werden kann. Da alle Kinder das Bilderbuch bereits kannten, wäre jedes imstande eine Nacherzählung zu formulieren. Im Gesprächsverlauf boten die Mitschülerinnen und Mitschüler, die ich nicht aufforderte, dem Erzählenden „sprachliche, inhaltliche und strukturelle Hilfe“ (Becker 2001, 64).

6.6. Fokussierung der inhaltlichen und formalen Strukturiertheit eines literarischen Texts

Wie in Kapitel 3.7.3.1. ausgeführt, richtet diese Komponente ihren Fokus auf den Inhalt und die Struktur eines Texts. In der folgenden Sequenz gelang es den Schülerinnen und Schülern, die türkischen Textelemente, die dem Bilderbuch durchaus eine Struktur verleihen und für die Deutung der Geschichte maßgeblich sind, in einen größeren Kontext zu stellen:

- 1 S 6 Damit können die Deutschen **Türkisch** lernen. -
- 2 L Womit?/
- 3 S 2 < Ja, und die Türken Deutsch. -
- 4 S 6 **Ja!** -
- 5 L Wieso? /
- 6 S 4 In der Schule hatten wir auch so ein Buch, auf Türkisch und auf Deutsch.-
- 7 S 1 Die Türkischen können Deutsch lernen, meinst du. -
- 8 L Wieso denkst du das, S6? /
- 9 S 6 Nein, die Deutschen können Türkisch lernen. -
- 10 L Warum glaubst du das? /
- 11 S 6 Weil es ein paar Wörter gibt (.) und da hinten gibt es eine Liste, was es **überhaupt bedeutet.** -
- 12 S 2 Und Deutsch steht es auch. -
- 13 S 3 Was? / Da steht was bedeutet? /
- 14 S 4, 6 **Ja!** – *Zeigen mit dem Finger auf die Listen.*
- 15 S 2 Es steht auch auf Deutsch.\
- 16 *S3 beginnt die türkischen Wörter und die dazugehörige Übersetzung zu lesen. Die anderen Kinder setzen ein und murmeln die deutschen und türkischen Worte vor sich hin.*
- 17 S 2 Ja, so spricht man und so schreibt man. \

Selbständig bemerkte S6, dass man mit Hilfe der im Buch vorkommenden Listen türkische Begriffe lernen kann. S2 entgegnete, dass die „Lernbewegung“ auch in die andere Richtung funktionieren kann, nämlich von Türkisch nach Deutsch. S1 wollte sich versichern, dass er die Information von S2 richtig verstand, die Schülerin S6 dagegen hielt an ihrer Aussage fest, dass vor allem Personen, die Deutsch sprechen Türkisch lernen könnten. Auf meine Frage, warum S6 dieser Meinung ist, verwies sie auf die Wortlisten und auf Leonies Wichtige-Wörter-Liste ganz am Ende des Buches. Gemeinsam betrachteten die Kinder Leonies Liste, die wie ein Vokabelheft angeordnet ist. Sie entdeckten, dass diese sowohl das türkische Wort, dessen deutsche Entsprechung und sogar eine Spalte in der Mitte mit der Aussprache des türkischen Wortes beinhaltet (vgl. Z. 12ff).

Aufmerksam geworden durch S6 Wortbeitrag suchten die Lernenden gemeinsam

nach weiteren Listen im Buch, es entstand ein reges Interesse an den Begriffen, sie begannen zu lesen und abzugleichen, welche Wörter sie kannten. Interessant war auch, dass sie bei manchen türkischen Worten nicht sicher in der Aussprache waren, sich dann von den anderen Kindern Hilfe holten und verbessern ließen. Genau diesen Moment nutzte ich für die anschließende Aufgabenstellung, die auf die Aufwertung der Erstsprache der Kinder abzielte.

Zunächst jedoch entdeckte S1 auf der Suche nach den türkischen Wörterlisten, die der Ausgangspunkt für die Aktivität des „Lehrerin und Lehrer-Spielens“ (vgl. Kapitel 4.3. Didaktisierung) sind, einen vermeintlichen Fehler im Buch. In der letzten Szene, in der Leonie schließlich in Istanbul ankommt, steht „Achtung“ auf dem Umzugskarton. S1 konnte in diesem Moment nicht nachvollziehen, wie deutsche Schrift in Istanbul vorkommen kann (vgl. VS 2, 03:50). Nach gemeinsamer Klärung verstand S1 den Zusammenhang.

Schon von Beginn der Arbeit mit dem Bilderbuch an, empfanden die Schülerinnen und Schüler, die alle Türkisch und Deutsch sprechen, die Tatsache, dass in „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ zwei Sprachen vorkommen, als besonders. Sofort wollten sie Listen und Wörter, die auf Türkisch abgedruckt sind, untersuchen und lesen. Dieser Wunsch erfüllte sich in der Aufgabe des „Lehrerin und Lehrer Spielens“ und die Kinder durften mir Wörter in Schrift und Aussprache beibringen. Es folgt ein Auszug aus dem Unterricht (VS 2, Szene 3):

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | S2 | doğum günü! – <i>spricht: d o m günü.</i> |
| 2 | L | domm günü. - <i>S3 und S1 kommen vor an die Tafel und helfen mir beim Schreiben der Wörter.</i> |
| 3 | L | Wie spricht man das? / |
| 4 | S3 | d o m günü - |
| 5 | L | Wie? / |
| 6 | S3 | d o m günü. – <i>wiederholt geduldig die Worte.</i> |
| 7 | S3 | Der Stephans- d o m ! Nur das d o m – günü. - |
| 8 | L | Warum spricht man das „g“ nicht? / |
| 9 | S2 | Wenn (.), weil bei der Türkei ist es so, wenn auf diesem g ein Strich ist, dann ist das sowas wie ein stummes g. - |
| 10 | L | Ok! Also: d o m günü. - |
| 11 | S1, S3 | Ja! - |
| 12 | L | Und was heißt das? / |
| 13 | S4, S2 | Geburtstag! - |

Dieses Beispiel zeigt, wie die Kinder mit dem Thema *Sprache lernen* umgehen. S2 diktierte mir das türkische „doğum günü“, ich sprach es falsch nach und musste

nachfragen, wie man es ausspricht. Währenddessen kamen S3 und S1 an die Tafel und halfen beim Verschriftlichen der Wörter. S3 wiederholte „doğum günü“. Nach erneutem Fragen, wie die Wörter richtig ausgesprochen werden, wiederholte der Schüler S3 diese geduldig (vgl. Z. 6). Darüber hinaus realisierte er, dass die Aussprache eine große Hürde ist und suchte nach einer Lösung, wie diese erklärt werden könnte. Er führte das Beispiel des Stephansdoms an. Der erste Teil von „doğum günü“ wird demnach wie das „dom“ von „Stephansdom“ gesprochen (vgl. Z. 7), also ein langer Vokal. Auf die Frage, warum man das „g“ in „doğum“ nicht sprechen würde, antwortete S2, dass das „g“ auf dem sich ein Strich befindet, ein „stummes g“ wäre. Schließlich erklärten die Kinder noch die Bedeutung des Wortes. In oben ausgeführten Moment erlebten die Schülerinnen und Schüler was es bedeutet, jemandem eine Sprache beizubringen, sie fungierten als Expertinnen und Experten in dieser Sprache und wendeten Strategien der Sprachvermittlung an. Das Wort Stephansdom ist in dieser Situation hervorragend gewählt, um die Aussprache von „doğum günü“ zu veranschaulichen. Auch die Erklärung von S3, dass das „g“ ein „stummes g“ ist, zeugt von der Fähigkeit über Sprache zu reflektieren und Türkisch in Beziehung zu Deutsch zu setzen. Über den Bezug zur Erstsprache der Kinder wird deren Wert vermittelt und plötzlich ist es von Vorteil sie zu sprechen (vgl. dazu auch Rastner 2005, 20). Das hier dargestellte Setting führt zu einer Gleichstellung im Unterricht und dreht das Lehrende-Lernende-Verhältnis um. Vergleichbar wäre dies mit den Erfahrungen, die Frida Kieninger während ihrer Umsetzung der Didaktisierung zum „Kleinen Ich bin Ich“ machte (vgl. Kieninger 2015, 231). Auch hier konnten die Lernenden durch die Mehrsprachigkeit im Text zu Sprachvergleich und Reflexion über Sprache(n) angehalten werden. Sie erkannten und thematisierten Unterschiede in Strukturen, Lexik und Stil, wobei die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer als Expertinnen und Experten auftreten konnten. (vgl. Kieninger 2015, 231).

7. Gescheiterte Sprechanelässe

Dieses Kapitel ist den gescheiterten Sprechanelässen gewidmet. Nachdem ich in Kapitel 6 ausführlich beschrieb, welches Sprachbildungspotenzial „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ in sich birgt, sollen nun die Momente diskutiert werden, die sich den oben ausgeführten Kategorien nicht zuordnen lassen bzw. die

nicht der gewünschten Erwartungshaltung entsprechen. Gescheiterte Sprechanelle sind demnach die Aufgabenstellungen der Didaktisierung, die nicht zu einem Ergebnis bzw. die in der Unterrichtssituation nicht zu einer Interaktion zwischen den Lernenden untereinander und/oder zwischen Lernenden und Bilderbuch führten. Ebenso sind hierunter Momente zu verstehen, in denen keine emotionale Einbindung und kein Perspektivenwechsel vollzogen werden konnte.

Exemplarisch für diese Momente im Unterricht soll die Aufgabe des Standbildbauens erwähnt werden. Wie bereits in Kapitel 4.3. beschrieben, hatten die Kinder Probleme diese Aufgabe zu realisieren. In meiner Erwartungshaltung hätten die Kinder die Gedanken von Suzan und Fidan, die gerade einen Brief von Leonie erhalten haben, formulieren, eventuell miteinander darüber sprechen, wie eine gemeinsame Zukunft aussehen könnte, oder sich Fragen stellen sollen. Allein die Positionierung der Schüler, die Suzan und Fidan verkörpern sollten, fiel schwer. In dieser Szene liegt ein Mädchen auf dem Bauch, winkelt die Beine an, das andere sitzt mit gerade ausgestreckten Beinen auf dem Boden (vgl. Kapitel 4.3. Didaktisierung). Beide nehmen eine bequeme Haltung ein und halten den Brief von Leonie in der Hand.

Im Unterricht halfen die anderen Kinder bei der Ausführung der korrekten Position, doch die Situation war von Beginn an sehr unruhig. Auf meine Frage, was die Gedanken von Suzan und Fidan wären, antworteten die Lernenden nur zögerlich, eine Anschlusskommunikation kam nicht zustande.

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | L | Was sind die Gedanken von Suzan und Fidan? / |
| 2 | S1 | „Von wem ist das ??“ / <i>spricht als Suzan.</i> |
| 3 | S4 | Vielleicht können sie das nicht lesen?! |
| 4 | S2 | Kann ich das auf Deutsch sagen? / |
| 5 | | <i>Die Kinder beginnen zu kichern und alle reden durcheinander. Sie wissen offensichtlich nicht, was sie sagen sollen. Die Schülerinnen und Schüler auf den Sesseln rutschten unruhig hin und her. Ich muss zur Ruhe ermahnen.</i> |
| 6 | S1 | Zeig mir das Bild nochmal! – <i>fordert seinen Mitschüler auf.</i> |
| 7 | L | Sie bekommen den Brief von Leonie (.). Was schreibt Leonie? / <i>Ich stelle die Frage erneut.</i> |
| 8 | S1 | „Leonie schreibt: Schickt mir ein Bild!“ - <i>spricht als Suzan.</i> |
| 9 | S2 | „Ich kenn euch nicht. Wer seid ihr?“ / <i>spricht als Fidan, lacht.</i> |
| 10 | S1 | „Ich mach´ eine Party. Kommt ihr auch?“ / <i>spricht als Suzan, beginnt zu lachen.</i> |
| 11 | S4 | Können wir das nicht lesen? / <i>S4 ist unsicher und will sich durch das erneute Lesen der Textstelle im Buch absichern.</i> |
| 12 | S2 | >Nein, wir müssen das nachspielen (!) - |
| 13 | S2 | >„Ich kenn euch gar nicht. Schickt...“ - <i>spricht als Fidan, stockt dabei..</i> |
| 14 | | <i>S1 liest erneut Leonies Brief aus dem Buch vor.</i> |
| 15 | L | Was antwortet ihr Leonie? / <i>Stellt die Frage direkt an S1 und S2, die</i> |

- Suzan und Fidan darstellen sollen.*
- 16 S1 „Ok, wir besuchen dich.“ – *spricht als Suzan.*
- 17 L Aber Suzan und Fidan sind doch schon in Istanbul. – Sie warten auf Leonie!- Dieser Brief ist von Leonie an Suzan und Fidan. – Was antworten Suzan und Fidan? / *Ich frage erneut.*
- 18 S1 Äääh (..) –
- 19 L Freuen sie sich? / *Ich versuche Hilfestellung zu geben.*
- 20 *S1, der am Boden liegt, wie Suzan in „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“, meint, ihm tut der Rücken weh. Die Szene wird unterbrochen.*

Nur sehr zögerlich antworteten die Kinder auf meine Frage. Immer wieder musste ich zur Ruhe ermahnen, die Lernenden waren unkonzentriert und schienen überfordert von der Aufgabe, die ich ihnen stellte. Zwar gaben S2 und S1 kurze Antworten auf die Frage nach den Gedanken der Protagonistinnen (vgl. Z. 8ff), doch eine Identifikation oder eine gedankliche Weiterverarbeitung kam nicht zustande. S1 schlug zumindest eine gemeinsame Party vor, wenn Leonie nach Istanbul kommt (vgl. Z. 10). Es ist sozusagen eine Willkommensparty verbunden mit dem Geburtstagsfest von Suzan (vgl. dazu Eder 2015a, 165). An dieser Stelle realisierte S1, dass er sich zum einen in einer sozialen Situation befindet und zum anderen die Tradition des Geburtstagsfeierns sehr wichtig ist. Doch er führte diesen Gedanken nicht weiter aus, auch S3 und S4 konnten nicht weiterhelfen, sie waren Beobachterin und Beobachter der Szene, Die Schülerin S4 fragte schließlich, ob wir die Szene erneut lesen könnten (vgl. Z. 11). Sie erhoffte sich einen Impuls, der zur Auflösung der Situation führte. Auch das Kichern und Lachen bei den Beiträgen der Lernenden zeugte von Unsicherheit, aber auch mangelndem Ernst, den die Kinder in dieser Sequenz zeigten. Auch die Verwirrung, wer sich nun wo befindet, ob Leonie in die Türkei kommt, ob Suzan und Fidan schon dort sind (vgl. Z. 16ff) half der Situation nicht. Nach mehrmaligen Nachfragen brach ich die Szene ab. Warum es den Schülerinnen und Schülern in diesem Moment nicht gelang, die Aufgabe gemeinsam zu meistern, ist schwer zu sagen. Zum einen wussten sie zwar, dass sie in die Rolle von Suzan und Fidan schlüpfen sollten (vgl. Z. 12), doch das Formulieren von Gedanken bereitete Schwierigkeiten. Das direkte Formulieren eines inneren Monologs, das an eine Inszenierung eines Theaterstückes erinnert, verursachte Unsicherheit und Unklarheit. Da den Kindern diese Form des Rollenspiels nicht vertraut war, wurde die verbale Formulierung beinahe zur Unmöglichkeit. Eventuell wäre es hier besser gewesen den Kindern mehr Zeit zum Nachdenken und zur Reflexion zu geben. Statt eines mündlichen Beitrags hätten sie Suzan und Fidan

einen Antwortbrief schreiben können. Durch die schriftliche Ausarbeitung hätten sie länger Zeit gehabt, sich zu überlegen, welche Reaktionen Suzan und Fidan auf Leonies Brief zeigen.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Im Vorangegangenen versuchte ich einen Eindruck der Arbeit mit „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ im Unterricht zu vermitteln. Da jede Versuchsgruppe verschieden ist, wurden die Ergebnisse der Didaktisierung nicht in einen Vergleichskontext gestellt. Primär ging es in dieser Arbeit um die Darstellung des Unterrichtsgeschehens in einem besonderen Setting, um die Rezeption des Bilderbuches und die Momente, in denen das Buch die Kinder zu freien mündlichen Äußerungen veranlasste. Ich, als Forscherin, wollte nicht nur zeigen, ob die Arbeit mit dem Bilderbuch erfolgreich war, sondern ob es einen Mehrwert gibt, im Unterricht mit mehrsprachiger Kinderliteratur zu arbeiten.

Die Viertklässlerinnen und Viertklässler, die Deutsch und Türkisch sprechen, erfuhren den Wert ihrer Herkunftssprache durch die Integration des Türkischen im Bilderbuch. Besonders möchte ich an dieser Stelle noch einmal hervorheben, welche Wirkung die türkischen Textelemente im Text, aber auch in den Illustrationen bei den Lernenden erzielten. Das zuvor beschriebene Suchen und Übersetzen der türkischen Textanteile (vgl. Kapitel 5) bezeugte ein eindeutiges Interesse von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Durch seine Mehrsprachigkeit hatte das Bilderbuch offensichtlich von Beginn an eine persönliche Bedeutung und es gelang durch die Sprache einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen, was letztendlich zu emotionalem Erleben aber auch zur Entwicklung von Empathie führte. Diese beiden affektiv angelegten Zugänge zum Text, eröffnen neue Möglichkeiten für das Sprachenlernen. Hinsichtlich dessen möchte ich erneut die Forderung von Meral Dollnick und Carol W. Pfaff (vgl. Kapitel 2.1.1.; dazu weiterführend auch Tracy 2014) erwähnen, die sich explizit für einen sprachvergleichenden Unterricht aussprechen, um individuelle Sprachressourcen zu nutzen und Beziehungen zwischen Sprachen herzustellen.

Dies folgt dem Unterrichtskonzept der Language Awareness, das zunächst nicht auf das Erlernen von Sprache abzielt, sondern auf ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997, 228; vgl. auch Eder 2013, 258). Demnach wird die Aufmerksamkeit auf die im Unterricht vorhandene Sprachenvielfalt gelenkt, sprachliche Phänomene, aber auch der gesellschaftliche Umgang mit verschiedenen Sprachen sind dabei von Belang. Auch im oben beschriebenen Unterrichtskontext kam es durch die Mehrsprachigkeit, die das Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ beinhaltet, automatisch zu einem Nachdenken über die Sprachen Deutsch und Türkisch und darauf folgend zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit diesen (vgl. Kapitel 6.6.). Dieses Konzept spielt auch eine bedeutende Rolle im oben erwähnten Habilitationsprojekt von Ulrike Eder (vgl. Eder 2013, 257f).

Weiters erschien der Didaktisierungsansatz des Changierens zwischen Lehrender und Lernenden sehr spannend. Während ich als Lehrperson in der deutschen Sprache eine fixierte Position einnahm, waren die Schülerinnen und Schüler mit der Sprachkompetenz Türkisch, über die ich nicht verfüge, zumindest Ko-Lehrende. Es war interessant, die Ermächtigung aller Kinder zu beobachten, denen ihre individuelle Mehrsprachigkeit als Fähigkeit mit persönlichem, aber auch gesellschaftlichem Wert vermittelt werden sollte. Die Rollenverschiebung (vgl. Kapitel 6.6.) erzeugte sowohl bei der Lehrperson als auch bei den Lernenden eine besondere Motivation und führte letztendlich zu einer Gleichstellung innerhalb des Lernprozesses.

Darüber hinaus fand durch die Auseinandersetzung mit Leonies Schicksal eine emotionale Einbindung und Perspektivenübernahme statt. Obwohl ein Schüler das Bilderbuch zunächst sogar als „Baby-Buch“ betitelte, fanden die Lernenden nicht wenige Anknüpfungspunkte an ihre eigene Erfahrungswelt, die sie in der vertrauten Atmosphäre im Klassenraum verbal zum Ausdruck brachten. Kommunikative Kompetenzen wendeten die Lernenden in diesem Zusammenhang entweder schon an oder sie thematisierten diese im konkreten Kontext: Fehlten einem Kind inmitten einer Erzählung Worte, fragte es nach und bat um Hilfestellung, worauf die anderen reagierten und halfen. Direkte Verständnisfragen und Feedback innerhalb einer Gesprächskonstruktion unterstützten sie dabei eine Erzählsituation aufrecht zu erhalten und miteinander in Interaktion zu treten.

Bilderbücher wie „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“, die Themen wie Migration, Flucht, Einsamkeit und Fremdheit thematisieren, spielen heute eine zentrale Rolle. Sie behandeln aktuelle gesellschaftspolitische Aspekte, die auch schon im Grundschulalter von Bedeutung sind und die Lehrende vermitteln sollten. Da es sich dabei nicht nur um sehr sensible Themen handelt, sondern Lehrerinnen und Lehrer zunächst auch mit den Besonderheiten der (mehrsprachigen) Kinder- und Jugendliteratur vertraut gemacht werden sollten, bedarf es einer gewissen Vorbereitung auf einen Einsatz im Unterricht. Hier möchte ich die Forderung Ulrike Eders bestärken, mehr DaZ- und DaF-Lehrende, sowie Lehrerinnen und Lehrer in diesem Sinne auszubilden und diese Ausbildung auch als festen Bestandteil im Studium zu etablieren (vgl. Eder 2010, 1581).

Denn elementar ist in diesem Zusammenhang unter anderem die Zielgruppenorientierung. Jede Lernendengruppe bringt verschiedene Bedürfnisse mit, auf die Lehrende eingehen müssen. Damit ein effektiver und somit nachhaltiger Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht erfolgen kann, ist es wichtig, deren Spezifika zu kennen, um sie schließlich adäquat einzusetzen. Auch die durchgeführte und oben beschriebene Didaktisierung konzipierte ich im Hinblick auf diese spezielle Lernendengruppe, mit dem Fokus auf mündliche Erzählungen. Nur dadurch konnte es gelingen, die Kinder emotional zu involvieren und sie zu persönlichen Äußerungen zu bringen. In der Zukunft wäre es wünschenswert, wenn sich mehr DaZ-Lehrende, aber auch Lehrerinnen und Lehrer auf das Abenteuer mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht einlassen würden und versuchen dieser einen festen Platz im (Schul-)alltag zu geben, um allmählich die mit diesem Thema verbundenen Desiderata, die es derzeit noch gibt, zu beseitigen. Damit meine ich konkret Lehrende aller Altersstufen, also Grundschule, Sekundarstufe I und II, aber auch in der Erwachsenenbildung, zu motivieren, mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht einzusetzen. Mit zielgruppenspezifischen Unterrichtsentwürfen könnte es gelingen das Sprachbildungspotenzial der literarischen Texte auszuschöpfen und die Sprachen, die in einer Klasse vorkommen, zu nutzen. Da Lehrerinnen und Lehrer stets darauf bedacht sind, ein aktivierendes Unterrichtsklima herzustellen, sollten sie die Wirkung von kinder- und jugendliterarischen Texten auf Lernende jedes Alters nicht unterschätzen. Denn durch diese kann es zu einer Auseinandersetzung mit persönlichen Inhalten kommen (vgl. Kapitel 6.2. und 6.3.), was sich letztlich nicht

nur positiv auf das Gruppenklima, sondern auch auf die Aktivierung und Erweiterung kognitiver und (zweit)sprachlicher Kompetenzen auswirkt. Somit motiviert das Zusammenspiel von literarischem Text und der Aktivität des Erzählens zu einer speziellen Art des Sprachgebrauchs und schafft besonders günstige Bedingungen für das Erlernen der Zweitsprache.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Primärliteratur

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

Lobe, Mira/Weigel, Susi (Ill.) (2011): Das kleine Ich bin Ich in vier Sprachen: Deutsch – Kroatisch – Serbisch – Türkisch. – Ins Kroatische übersetzt von Mate A. Ivandic. Ins Serbische übersetzt von Tijana Tropin. Ins Türkische übersetzt in den Übersetzungswerkstätten von Aksit Kùltür-Denk- und Literaturhaus. – Wien: Jungbrunnen.

Niemann, Christoph (2008a): The Pet Dragon. A Story about Adventure, Friendship, and Chinese Characters. – New York: Greenwillow Books.

Niemann, Christoph (2008b): Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen. – Aus dem Amerikanischen von Nicola Stuart. – Berlin: Jacoby & Stuart.

Place, François (1992): Les Derniers Géants. – Paris: Albums Casterman.

Place, François (1995): Die letzten Riesen. Der ergreifende Bericht des englischen Forschers Archibald Leopold Ruthmore über seine aufsehenerregende und verhängnisvolle Reise im Jahr 1850, bei der er im Inneren Asiens die letzten Riesen dieser Welt entdeckte. – Aus dem Französischen von Marie Luise Knott. – München: Bertelsmann.

9.2. Sekundärliteratur

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 48), S. 119-135.

Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 19-38.

Barthes, Roland (1988): Das semiologische Abenteuer. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

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

Becker, Tabea (2013): Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 139-212.

Blaschitz, Verena (2013): Nacherzählen in der Zweitsprache – Narrativ-kreatives Potenzial des Nacherzählens eines Stummfilms. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 121-146.

Breuer, Franz (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. – Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 14-36.

Burwitz-Melzer, Eva/Eder, Ulrike (o.J.): Zur Reihe „Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht“. – <http://www.praesens.at/praesens2013/wp-content/uploads/daten/KJL-Reihe-Dt.pdf> (11.06.2016).

Büchereien Wien (o.J.). – <http://www.buechereien.wien.at/de/standortoeffnungszeiten/zeitstellen/pappenheimgasse> (07.06.2016).

Chambers, Aidan (1993): Tell Me: Children, Reading & Talk – How adult can help children talk well. – Stroud: Thimble Press.

Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin (1995): Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. – Braunschweig: Westermann.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung – Paderborn: Schöningh, S.213-227.

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

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

Eder, Ulrike (2007b): Die Komplexität der Einfachheit – Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Jg. 33, S. 285-306.

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

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

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

Eder, Ulrike (2014): Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place. – Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (focus. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur).

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

Eder, Ulrike (2015b): The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann. In: Krausneker, Verena/Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): Meine Forschung, meine Sprachen und ich. SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia. sprache im kontext. – Wien u.a.: Lang (sprache im kontext 43), S. 135-154.

Eder, Ulrike (2015c) (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. – Wien: Praesens (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht I).

Eder, Ulrike (2015d) (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. – Wien: Praesens (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht II).

Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-150.

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

Ehlich, Konrad (2004): Erzählraum Schule – ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In: Grundschule, Jg. 36, H. 2, S. 43-44.

Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. – Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung 21).

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

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kalkavan, Zeynep (2013): Verbale Strategien in erst- und zweitsprachlichen Nacherzählungen von Kindern mit Türkisch als Erstsprache: Ein Fallbeispiel. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 99-120.

Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. Themenheft von Fremdsprache Deutsch 11.

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

Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. – Tübingen: Max Niemeyer.

Krummheuer, Götz (2010): Die Interaktionsanalyse. Online Fallarchiv, Universität Kassel Schulpädagogik, S. 1-11. – http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf (07.06.2016).

Lernpoint (o.J.): „Über uns“. – <http://www.lernpoint.at/ueber-uns> (07.06.2016).

Lypp, Maria (1994/95): Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. In: Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 43-45.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. – 5., überarb. und neu ausgest. Aufl. – Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – 11., akt. und überarb. Aufl. – Weinheim: Beltz.

Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines-Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. – Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 81-95.

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

Müller, Claudia (2013): „Ich lese Anfang, dann sie erzählt“ – Familiales

Sprachenlernen und seine Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten in der Zweitsprache. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 233-254.

Niemann, Heide (1998): Bilderbücher: Ansatz für fremdsprachliches und interkulturelles Lernen. In: Hurrelmann Bettina/Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. – Weinheim/München: Juventa, S. 199-207.

Niemann, Heide (2002): Mit Bilderbüchern Englisch lernen. – Seelze-Velber: Kallmeyer.

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

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

Pätzold, Margita (2013): Literales Erzählen: Von außen angeregt und von innen hervorgebracht. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 279-294.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. In: Erzählen. IDE. Informationen zur Deutschdidaktik in Wissenschaft und Schule, Jg. 35, H. 3. – Innsbruck: StudienVerlag, S.53-62.

Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. – Tübingen: Niemeyer.

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

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

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

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia;/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine

Einführung. – Paderborn: Schöningh, S. 137-146.

Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. – Tübingen: Narr.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Immich, Stephanie/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung – Paderborn: Schöningh, S. 33-45.

Schmidt, Astrid (2013): „Und dann ist die Hexe wieder nach Hause geflogen...“ Zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Vorschulkinder. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 175-192.

Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Herbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. – Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28-54.

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

Stude, Juliane (2013): Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerks – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 53-72.

Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. – Oldenburg: Isensee.

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

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

Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. – Zürich: Orell Füssli.

Turecek, Martina (2015): Dramapädagogik und Sprachbildung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, H. 3-4, S. 261- 271.

Von Stutterheim, Christiane (2003): Erzählen und Berichten. In: Rickheit, Gert

(Hrsg.): Psycholinguistik. – Berlin: de Gruyter, S. 442-453.

Weber, Dietrich (1989): Der Geschichtenerzähler – Ein Begreifbuch von höheren und niederen Erzähl-Sachen. – Wuppertal: Büro der Allg. Literaturwiss., Bergische Universität (Wuppertaler Broschüren zur Allgemeinen Literaturwissenschaft 3).

Wieler, Petra (2013): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und ErzählDidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. – Tübingen: Stauffenburg, S. 255-278.

Wintersteiner, Werner (1990): Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 14, H. 3, S. 75-81.

Abstract

Oft sind die zeitlichen Ressourcen für Erzählungen von Kindern innerhalb des Schulalltags knapp bemessen. Die hier vorliegende Untersuchung, die im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt wurde, will Kindern einen Raum zum Erzählen geben und lässt Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Grundschule, die Türkisch und Deutsch sprechen, ihre Gedanken und Ideen zum mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi formulieren.

Das übergeordnete Ziel der Studie ist es, zu einer Reflexion und zu einer Erweiterung der zweitsprachlichen Unterrichtspraxis beizutragen, in dem sie das Sprachbildungspotenzial des mehrsprachigen Bilderbuchs im Hinblick auf die Aktivität des freien mündlichen Erzählens aufzeigt. Lehrerinnen und Lehrer sollen davon überzeugt werden, dass die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in mehrerlei Hinsicht äußerst gewinnbringend und effektiv ist: Der Einsatz wertet nicht nur die jeweilige Erstsprache auf, sondern fördert allgemeine Kommunikationsstrategien und die Entwicklung eines reflexiven Selbstbildes. Indem Kinder veranlasst werden eigene Positionen einzunehmen, bilden sie sich ihre Meinung, können diese im Unterrichtsgespräch frei formulieren und treten somit mit anderen Schülerinnen und Schülern in Interaktion. Neben psychosozialen Zielen spielt auch die Förderung von sprachlichen und literarischen Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Die Ausgangshypothese der Untersuchung ist demnach, dass das Bilderbuch zweisprachigen Kindern als Sprechanlass dient und es sie motiviert, sich innerhalb der Gruppe emotional und reflexiv zu für sie lebensweltlich relevanten Themen zu äußern. Es wurde untersucht, welche Momente es gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler zu freien mündlichen Erzählungen ansetzen, ob es ihnen gelingt, sich mit den Protagonistinnen des Buches zu identifizieren und welche Reaktionen die Mehrsprachigkeit des Textes und des Bildtextes bei Kindern, die Deutsch und Türkisch sprechen, hervorruft.

Die Daten der Studie wurden mittels Videographie und Beobachtung erhoben und qualitativ durch Interaktionsanalyse ausgewertet. Um die Ergebnisse theoretisch zu verorten, wurde der derzeitige Forschungsstand im Bereich des Erzählens und insbesondere des Erzählens im (Zweit-)sprachenunterricht beschrieben. Weiters zeigen aktuelle Publikationen zur Kinder- und Jugendliteratur im (DaZ-)Unterricht

und zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Unterricht derzeitige Entwicklungen in diesen Bereichen auf.

In Bezug auf die Strukturierung der Untersuchungsergebnisse spielen die Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht nach Ulrike Eder (Eder 2007) eine zentrale Rolle. Die Komponenten wurden für dieses spezielle Forschungsvorhaben adaptiert und erlauben eine valide Evaluierung des Bilderbucheinsatzes in diesem Unterrichtskontext.

Die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse erfahren den Wert ihrer Herkunftssprache durch die Integration des Türkischen im Bilderbuch. Durch seine Mehrsprachigkeit hat dies eine persönliche Bedeutung und es gelingt einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen, was zu emotionalem Erleben aber auch zur Entwicklung von Empathie führt. Diese affektiv angelegten Zugänge zum Text eröffnen neue Möglichkeiten für das Sprachenlernen. Durch die Formulierung ihrer Geschichten wenden die Kinder Kommunikationsstrategien entweder schon an oder lassen sich strukturelle Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern geben. Das Erzählen in Interaktion und die narrative Erarbeitung von mündlichen Geschichten erfolgt auf Basis der Textgrundlage. Den Abschluss der Untersuchung bildet der Wunsch an Lehrerinnen und Lehrer vermehrt über einen Einsatz von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Zweitsprachenunterricht nachzudenken.

Abstract

Often there is not enough time for storytelling in school, although it is a very important activity for children to improve their language skills in their first and second language. The study at hand, which was conducted during the work on a master thesis, aims to give children a space for free storytelling. Therefore a number of 4th grade primary school students, who speak both German and Turkish, are encouraged to voice their ideas and thoughts about the multilingual picture book "Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug" by Lilly Axster and Christine Aebi. The aim of this study is to show the potential of the bilingual picture book concerning especially the activity of free speaking in class, and to convince teachers to see how effective the work with multilingual literature for children and young people is. The use of this kind of literature not only values the first language of children but also fosters general communication strategies and the development of self-perception. Children are able to evolve their own positions and opinions, can

express them freely and get in interaction with other pupils in class. Moreover, it plays an important role in developing their linguistic and literary competences.

The study aims to depict the moments in which the children speak freely, and to assess whether or not there is an identification with the three female protagonists of the book. Also, it will be shown how the children react to the two languages in the picture book. In “Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug” the girls talk either in German or in Turkish; or a mixture of both. The children in the class used in this study also speak both languages. So – and this is the assumption which needs to be proved – there is a special connection between the students and the picture book.

The data were collected by videography and observation, and were interpreted through the analysis of interaction. To categorize the results theoretically, the current state of research will be presented to give an impression of the work of other authors. At this point, this thesis will focus on narration – and especially narration in language teaching in terms of German as a second language. Moreover, current publications relating to literature for children and young people in class and multilingual literature regarding German as a second language will be presented.

The pupils in this group can experience the value of their first language through the integration of Turkish in the picture book. By the use of multilingualism, the book has a palpable meaning to the children and can inspire them in a unique way: It awakes different types of emotions and supports the development of empathy. All this implicates new possibilities for language learning. Through the act of verbalizing their stories, children can practice their communication skills; or, if they still have structural problems, they can receive some help from the other students in class. So, storytelling in interaction and the narrative formulation is based on the picture book “Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug”. Finally there is the wish to convince other teachers to use multilingual literature in class. In this master thesis I want to show the positive effects of a picture book respective to the increase of bilingual childrens' second language skills.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name, Vorname: Federlein, Katharina
Anschrift: Billrothstraße 23/3
1190 Wien
Mobil: 0680 44 0 54 16
E-mail: k.federlein@gmail.com
Geburtsdatum: 19. Februar 1986
Geburtsort: Schweinfurt, Deutschland
Familienstand: ledig



Ausbildung

**2012- vor. September
2016:**

Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien (Abschluss Master of Arts)

Masterarbeitsthema im Bereich DaZ: „Es kann immer alles was gutes passieren“ – Mündliche Erzählungen türkisch- und deutschsprechender Grundschülerinnen und Grundschüler zum mehrsprachigen Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi

2008-2011:

Studium der Theater- und Medienwissenschaft und Germanistik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Abschluss Bachelor of Arts)

2007-2008:

Studium der Soziologie und Germanistik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

**September 1997-
Juli 2006:**

Abitur am Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasium-Münnerstadt (Leistungskurse Englisch und Geographie)

Berufserfahrung

- März 2016-Juni 2016:** Studienassistentin an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Institut für Germanistik (Mitarbeit an einem Habilitationsprojekt im Fachbereich DaF/DaZ)
- Seit April 2016:** Sprachtrainerin bei Bfi (Berufsförderungsinstitut) Wien (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache; Alphabetisierung)
- Seit Juli 2015:** Deutsch-Trainerin im ABC Bildungszentrum (Abend-, Intensivkurse)
- Seit April 2015:** Sprachcoach-Projekt der Universität Wien (Alphabetisierungskurs) im Flüchtlingshaus Roßauer Lände (Betreuung einer afghanischen Familie)
- März 2015 – Juli 2016:** Deutsch-Trainerin bei der Deutschothek Wien (Niveau A1.1-B2.2, derzeit Samstagkurs)
- Juli 2014-März 2015:** DaF/DaZ-Lehrerin bei Cultura Wien (Niveau B 2.1, A 1, A 2)
- September-
November 2014:** Nachmittagsbetreuung bei Lernpoint Ottakring (Hausaufgabenbetreuung in einem deutsch-türkischen Institut)
- März bis Ende
Mai 2014:** dreimonatiges DaF-Praktikum am Humboldt Institut/Goethe Zentrum in Quito, Ecuador
- seit Oktober 2013:** Sprachtrainerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bei „Ibi Academia“ (Einzeltraining)
- April – Juli 2012:**
- Nachhilfe Englisch 6. Klasse
 - Zimmermädchen in der Pension „Zimmerfrei“ in Würzburg
 - Verhinderungshilfe bei einer Multiple-Sklerose-Patientin
 - Haushaltshilfe in zwei Privathaushalten in Würzburg
- April 2009 - Juli 2011:** Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Erlangen-Nürnberg (Germanistik Bibliothek)

März 2009, August 2008, April 2004, Februar/März, August/September 2012:	Ferienjob bei L&S (Laborarbeit), Großenbrach (D)
März/April 2008:	Ferienjob bei Puma (Verkaufsberatung), Herzogenaurach (D)
September 2006 bis Juli 2007:	Praktikantin in der AJEFA Kinder-école, Paris (F)
Juli 2006:	Praktikantin in der Kindertagesstätte Stangenroth (D)
2003-2006:	Badeaufsicht (Rettungsschwimmerin) der „KissSalis Therme“, Bad Kissingen (D)

Kenntnisse

EDV:	Word, Excel, Power-Point, Internet Explorer and Outlook, Schnittprogramme (Avid, Final Cut), Photoshop
Führerschein:	Klasse B
Sprachkenntnisse:	Englisch (Verständnis von Fachliteratur), Spanisch (Grundkenntnisse), Französisch (Grundkenntnisse), Türkisch (Grundkenntnisse)
Sprecherziehung:	Seminare „Sprecherziehung und Öffentliches Auftreten“ an der Universität Erlangen absolviert
Auslandsaufenthalte:	Elf Monate Paris (Praktikantin in einem deutsch- französischen Kindergarten) Drei Monate Neuseeland (Work and Travel) Drei Monate Quito (Sprachtrainerin in der Casa Humboldt Quito – Goethe Zentrum), Ecuador und ein Monat Reisen durch Südamerika (Argentinien, Uruguay, Chile, Peru)
Sonstiges:	aktuelles Gender- und Diversityzertifikat

Wien, 05.07.2016