

Petra Wieler

Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität

Abstract: Konzeptionelle Vorschläge zu Literarischen Unterrichtsgesprächen – bezogen auf das Vor- und Grundschulalter: auch zu Vorlesegesprächen – berufen sich nicht selten auf vorgängige Erfahrungen des Kindes, die bis zu den Anfängen der sprachlich-literarischen Enkulturation zurückreichen. In diesem Kontext ist nicht zuletzt die Einsicht in die Symbolfunktion von Sprache (und Bildern) als grundlegende sprachlich-kognitive Voraussetzung, zudem als maßgebliche Einflussgröße für die Ausbildung literalen Bewusstseins anzusehen. Dieser Beitrag versucht, entsprechende Etappen nachzuverfolgen – angefangen bei der familialen Bilderbuchrezeption mit einem dreijährigen Kind über ein Vorlesegespräch mit einer mehrsprachigen Fünfjährigen bis hin zu mündlichen Deutungsversuchen und schriftlichen Erzählungen von Schüler*innen im fortgeschrittenen Grundschulalter. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem für frühe Literaturbegegnungen kennzeichnenden Ineinandergreifen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ebenso wie der zunehmenden Bedeutung des kindlichen Umgangs mit Fiktion als Antriebsmoment für die Entwicklung von Sprache und Kognition.

Abstract: Didactical proposals for classroom-talk on literature – applicable to pre-school and primary school children also for conversations during shared picture book reading – often refer to children’s former experiences back to their earliest linguistic-literary enculturation. In this context, the child’s comprehension of the symbolic function of language and pictures plays an important role. It is regarded as a fundamental cognitive (and language) condition, and it also has a great impact on the child’s formation of literary awareness. This article seeks to reconstruct several steps in this development – starting with situations of shared picture book reading with a three-year-old child, continued by a reading talk with a multilingual five-year-old girl, and followed up by pupils’ verbal interpretations and written stories formulated in higher grades of primary school. Special attention is paid to the interrelation of medial and conceptual oral and written language skills in the early reception of literature, as well as to the potential of early encounters with fiction as a driving force for childrens’ language and cognitive development.

Keywords: picture book reading, classroom talk on literature, symbolic function of language and pictures, literary awareness, early encounters with fiction

1 | Einleitung

Die Berufung auf den primären Spracherwerb und die frühkindliche literarische Sozialisation des Kindes zur Begründung für einen gesprächsförmigen Literaturunterricht – etwa nach dem Heidelberger Modell (Härle & Steinbrenner 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010; Härle 2014) – erklärt sich wesentlich aus dem gelungenen Zusammenspiel sprachlich-kognitiver, interaktiver und emotionaler Komponenten, das schon die frühen Vorlesegespräche mit kleinen Kindern kennzeichnet und auch für die Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs als Vorbild gewählt wird. Über den Umgang mit allerersten Bilderbüchern hinaus sind es Kinderverse und -lieder, Fingerspiele, Abzählreime und Lautspiele, „Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation“ (Hurrelmann & Hammer & Nieß 1993, 42), die einen Teil des all-

täglichen gemeinsamen Handelns von Erwachsenen und Kindern ausmachen. Besondere Aufmerksamkeit kommt in der entsprechenden Forschungsdiskussion dem Begriff der ‚Schriftsprachlichkeit‘ zu. So subsumiert Anja Wildemann in ihrer Untersuchung zur Kinderlyrik sowie zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von Vorschulkindern (Wildemann 2003) unter diesem Begriff „umfassende und vielfältige Verwendungs- und Bewusstseinsformen im Umgang mit Schrift-Sprachlichem“, unabhängig vom Vorhandensein geschriebener Texte in der Interaktion: „So verstanden ist Kinderlyrik eine Ausdrucksform der Literatur, die in erster Linie in einem mündlichen Setting realisiert wird (mediale Mündlichkeit), dabei aber Spuren von Literalität aufweist (konzeptionelle Schriftsprachlichkeit)“ (ebd., 100). In einer aktuellen Studie untersucht die Autorin die Beziehungen zwischen Alltagssprache, lyrischer Sprache und Bildungssprache (Wildemann 2018) mit dem Ziel, das (bildungs)sprachliche Potenzial von literar-ästhetischer Sprache, in diesem Fall von Lyrik, für das sprachliche Lernen aufzuzeigen. Sie grenzt sich dabei ab von inzwischen durchaus etablierten Definitionen des Begriffs ‚Bildungssprache‘, etwa derjenigen, der gemäß es sich dabei um ein von der üblichen alltagssprachlichen Verständigung gesondertes Register der Sprachverwendung handelt, das in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist (vgl. Gogolin & Lange 2011, 107). Vielmehr formuliert Wildemann – unter Berufung auf Morek & Heller (2012) – die Annahme, ‚Bildungssprache‘ nehme in ihrer Beziehung zur ‚Alltagssprache‘ auch eine intermediäre Position ein, denn sie habe einerseits kommunikativ-funktionalen Charakter, weise andererseits aber auch spezifische wiederkehrende linguistische Merkmale auf, wie u. a. fachsprachliche Lexik, Nominalisierungen, komplexe Attribute (Wildemann 2018, 23f.). Ferner stellt die Autorin die von Becker-Mrotzek & Roth (2017, 22) vertretene Auffassung in Frage, der zufolge die primärsprachliche Entwicklung der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten vorausgeht. So etwa sei bereits in der Studie von Wieler (1997) zu Vorlesegesprächen zwischen Eltern und Vierjährigen eine enge Verflechtung von alltäglichen und literatursprachlichen Äußerungsformen zu erkennen. In ähnlicher Weise heben Charlton & Sutter (2007) in ihren Studien zur Lese-Kommunikation hervor, „wie unangemessen die Annahme ist, Kinder würden zuerst die mündliche Kommunikationsform und dann – in einem zweiten Schritt – die schriftliche bzw. bildlich kodierte Kommunikationsform erwerben“ (ebd., 153). Bezogen auf ein späteres Stadium in der kindlichen Entwicklung dokumentiert eine Studie von Weinhold (2000) – durchaus vergleichbar –, dass sich vor allem in den Texten von Schreibanfängern und -anfängerinnen narrative und literale Strukturen zeigen, wenn Kinder auf entsprechende außerschulische, meist familiär geprägte Erfahrungen zurückgreifen können. Entsprechend charakterisiert Weinhold narrative Strukturen als „eine Art Scharnier zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Weinhold 2005, 82; vgl. Wildemann 2018, 25). Eine weitere Stütze für die skizzierte Argumentation bietet die Studie von Birkle (2012), welche belegt, dass Vorleseaktivitäten auch noch in der Grundschule den Aufbau impliziter Textmusterkenntnisse begünstigen, die bei der Rezeption literarischer Texte abgerufen werden und das Hör- und Leseverstehen entlasten können (vgl. auch Birkle 2015).

Bis in die Gegenwart gilt insbesondere das Vorlesen erster Bilderbücher mit dem kleinen Kind als geradezu ‚ideale‘ Sprachlernsituation bzw. elementare ‚Literacy‘-Erfahrung (vgl. Ulich 2003; Becker 2014, 165f.). Vorschläge, an eine entsprechende Vorlesepraxis auch in der Grundschule anzuknüpfen, berufen sich auf das Förderungspotenzial der frühen Begegnung mit (Bilderbuch-)Geschichten, dies nicht zuletzt im Hinblick auf deren ästhetische (literarisch geformte) Sprache (vgl. Ulich 2003, 11f.). Zudem lernt das Kind den Umgang mit dekontextualisierter Sprachver-

wendung kennen, damit zugleich eine maßgebliche Voraussetzung für die Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit und schriftsprachliche Textualität. Insbesondere bei der Rezeption und Produktion von Geschichten mit ausgeprägtem Fiktionalitäts-Charakter – ebenso wie beim kindlichen ‚Fiktions- und Rollenspiel‘ (vgl. Andresen 2011; 2015) – geht die Fähigkeit zur sprachlichen Dekontextualisierung eng einher mit der Erweiterung des Möglichkeitssinns, des Denkens in Entwürfen (Bruner 1986), der Imaginationsfähigkeit des Kindes insgesamt.

Dieser Beitrag versucht, eine entsprechende Entwicklung nachzuzeichnen, angefangen bei frühen Vorlesegesprächen in der Familie über Situationen der Bilderbuchrezeption im Kindergarten bis hin zu Literarischen Gesprächen und schriftlichen Erzählproduktionen von Dritt- und Viertklässlern im Kontext Grundschule.

2 | Vorlesesituationen mit einem dreijährigen Kind

In diesem Sinne werden im Folgenden drei Anfangssequenzen von familialen Vorlesegesprächen zwischen Mutter und Kind vorgestellt, die im Laufe weniger Wochen mit einem knapp dreijährigen Jungen geführt wurden – und zwar zu dem Bilderbuch *Henriette Bimmelbahn* von James Krüss und Lisl Stich (1958). Das Buch erzählt die Geschichte einer kleinen Eisenbahn, die eine Gruppe von Kindern an einem Sommertag auf recht ungewöhnlichen Wegen zu Verwandten aufs Land bringt; die einzelnen Stationen der geschilderten Eisenbahnreise werden jeweils durch einen Vierzeiler mit (geschlängelt abgebildeten) Versen im Metrum vierhebiger Trochäen charakterisiert. Allein der rhythmisch-einprägsame, einfache Nachsprechen stimulierende Text des Bilderbuchs lädt zu einer Beteiligung des Kindes an der gemeinsamen *Lektüre* und damit auch zum Kennenlernen sprachlich-literarischer Muster ein (vgl. Wieler 2002). Auch die nachfolgend wiedergegebenen Gesprächssequenzen (vgl. auch Wieler 2021) dokumentieren die allmähliche Annäherung des Kindes an eine sprachliche Formulierung – in diesem Fall einen Bilderbuchkommentar der Mutter.

M: So. [liest] „Henriette Bimmelbahn“

K: Da, da kommt der Dampf raus.

M: Genau. Und was ist denn das für ein lustiger Dampf, der da rauskommt?

K: Mh, was ist das?

M: Die hat ein Gesicht, die Henriette, ne? Und hier auf der ersten Seite ist der Dampf aus Buchstaben. Und da steht: Henriette Bimmelbahn. Der Dampf ist der Titel vom Buch. „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn. Henriette, Henriette fuhr noch nie nach einem Plan“.

K: Was hat die für ein lustiges Gesicht da?

M: Hat die auch ein lustiges Gesicht, die Henriette, ne? Und da kommt wieder ganz normaler Dampf raus, ne? Keine Buchstaben. ++ Und da aus der Pfeife von dem Lokführer kommt auch Dampf raus. ++

K: Nur kleiner Dampf.

M: Ganz kleiner Dampf, genau.

M: Sollen wir es nochmal von vorne lesen?

K: Nochmal.

M: Nochmal. Gut, na, dann setz dich.

K: Ist aber lustig.

M: Die ist lustig, die Henriette? Schau mal, da ist auch eine große Kuh, die im Weg steht. + So. „Henriette Bimmelbahn“ heisst das Buch.

K: Was kommt da für'n dicker Dampf raus?

M: Buchstabendampf kommt da raus, ne? Das ist der Titel vom Buch, der kommt da rausgedampft aus ihrem Schornstein.

K: Was ist da?

M: Die hat ein Gesicht, die Henriette, ne? So ähnlich, wie die „Emma“ von Jim Knopf. Die ist ja auch eine Lokomotive, die reden kann.
[liest] „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn ...“.

M: [liest] „Henriette Bimmelbahn“.

K: Da kommt +++ Buchstabendampf raus.

M: Genau! Buchstabendampf kommt da raus.

K: Die hat zwei Schornsteine.

M: Ja, stimmt. Auf manchen Bildern sogar drei, ne? Guck, da hat sie drei. [liest] „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn. Henriette, Henriette fuhr noch nie nach einem Plan“.

Auffälligstes Merkmal der wiedergegebenen Gesprächssequenzen¹ zum jeweiligen Auftakt einer Vorlesesituation ist zum einen die thematische Gleichförmigkeit der Kommentare, die zugleich zunehmend tieferreichende Bedeutungsdimensionen ansprechen, zum anderen die große Einvernehmlichkeit zwischen Mutter und Kind, dies nicht zuletzt bezüglich der Deutungsbedürftigkeit des im Bilderbuch Dargestellten. In der (in diesem Fall offenbar auch genutzten) Möglichkeit zur beliebigen Wiederholung der Buchlektüre offenbart sich zudem auch schon dem kleinen Kind der materielle Charakter von Schrift und Bildern, so u. a. ihre zuverlässige Verfügbarkeit und Wiedererkennbarkeit, und damit zugleich die Einsicht, „dass Bilderbücher geduldig sind“ (Bruner 1986; Ulich 2003, 10).

¹ Es handelt sich um Gesprächsdokumente aus einer Langzeitstudie zur familialen Vorlesepraxis mit einem inzwischen sechsjährigen Kind. Die Transkripte werden in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse untersucht (vgl. Wieler 1997).

Im Rahmen der ersten Vorleseinteraktion gilt die Aufmerksamkeit beider Beteiligten zunächst dem als Wort („Henriette Bimmelbahn“) abgebildeten „Dampf“ der Lokomotive, den das Kind auch unmittelbar als solchen benennt, den die Mutter daraufhin als „lustigen Dampf“, auch als „Dampf aus Buchstaben“ charakterisiert, den solchermaßen verschrifteten Namen sie (erneut) vorliest und ferner den Dampf (überaus abstrakt) als „Titel vom Buch“ bezeichnet. Anhand einer weiteren Illustration wird „ganz normaler Dampf“ angesprochen und gekennzeichnet („keine Buchstaben“), ferner der Pfeifenrauch des Lokführers als „Nur kleiner Dampf“ abgegrenzt. Die Frage des Kindes „Was hat die für ein lustiges Gesicht da?“ spielt mit der Zuschreibung „lustig“, ähnlich wie zuvor der Kommentar der Mutter, auf eine weitere ‚Besonderheit‘ der Illustration an, in diesem Fall vermutlich die vermenschlichten Züge der Titelgestalt des Bilderbuchs. Mit dem Kommentar „Ist aber lustig“ betont das Kind in der zweiten Sequenz wiederum sein Interesse an einer wiederholten Buchlektüre und thematisiert abermals den Dampf der Lokomotive. Auch die Mutter knüpft mit einer metaphorischen Wortschöpfung („Buchstabendampf“) an ihre vorhergehende Auslegung des angesprochenen Phänomens an und ergänzt ihre bereits zuvor eingebrachte Formulierung „Der Dampf ist der Titel vom Buch“ um eine mögliche Veranschaulichung: „Buchstabendampf kommt da raus, ne? Das ist der Titel vom Buch, der kommt da rausgedampft aus ihrem Schornstein“. Wieder deutet das Kind auf das abgebildete Gesicht der Lokomotive und die Mutter erläutert und erweitert nun durch den hergestellten Bezug zu einer anderen bereits bekannten Buchgeschichte einmal mehr ihre Formulierung „Buchstabendampf“, in diesem Fall als spezifisches Kennzeichen von ‚Lokomotiven, die reden können‘: „So ähnlich, wie die Emma von Jim Knopf. Die ist ja auch eine Lokomotive, die reden kann“. In der dritten Gesprächssequenz stammen Deutung (?) und Formulierung „Da kommt +++ Buchstabendampf raus“ vom Kind selbst. Insgesamt gibt der Austausch zwischen Mutter und Kind zu erkennen, wie die Begegnung mit dem Bilderbuch zum Anlass genommen wird, über reale und fiktive Begebenheiten miteinander ins Gespräch zu kommen, sich Unerwartetes zu erklären oder darüber zu spekulieren und es möglichst treffend zu benennen. In diesem Kontext ist auch die Übernahme des mütterlichen Bilderbuchkommentars „Buchstabendampf“ durch den Dreijährigen als Beitrag zu den durchweg erkennbaren Bemühungen um das Aushandeln der Bedeutung des Bilderbuchgeschehens zu werten.

Nachdrücklich geben die vorgestellten Sequenzen – auch schon für das kleine Kind – zu erkennen, dass das gemeinsame Erschließen von Text und (!) Bildern einer illustrierten Buchgeschichte mit einem (weitgehend deutungs-offenen) Prozess der Hypothesenbildung einhergeht („K: Die hat zwei Schornsteine. M: Ja, stimmt. Auf manchen Bildern sogar drei, ne? Guck, da hat sie drei“). Sie dokumentieren zugleich die grundsätzlich modellhafte Struktur des frühen Vorlesens und zugehöriger Vorlesegespräche, die es auch bezüglich der weiteren sprachlich-literarischen Enkulturation des Kindes weiterzuverfolgen gilt.

3 | Musterhaftes literarisches Lernen im Vor- und Grundschulalter

Eine mögliche Weiterentwicklung der bislang aufgezeigten Erfahrungen kleiner Kinder im Umgang mit Bilderbuchgeschichten wird anhand eines von Mechthild Dehn (2005, 9) untersuchten Fallbeispiels erkennbar: Eine Vorschulgruppe beschäftigt sich mit dem Märchen „Hänsel und Gretel“, zu dem Bilder „in der richtigen Reihenfolge“ aufgeklebt werden sollen. Auf die Frage, warum er ein Bild auf eine bestimmte Stelle geklebt habe, antwortet ein Junge (4 ½): „Und sie verbrannte elendiglich“. Eine Zackenlinie am Bildrand der von ihm ebenfalls angefertigten

Zeichnung erläutert er wie folgt: „das sind die Zähne von der Hexe, die sind alle ausgefallen“. In ihrer Analyse des Fallbeispiels schreibt Dehn:

„Jeremy hat die Aufgabe als Anlass genommen, sich die Bedeutungsstruktur der Geschichte zu vergegenwärtigen, hat dabei Muster (der Erinnerung an Formulierungen aus dem Text) gebraucht und sein Verständnis der Geschichte in ein Bild gefasst, hat es in eine ‚sinnlich erfahrbare Gestaltung‘ transformiert (die Kette der ausgefallenen Zähne)“ (ebd., 10).

Sonja Birkle (2012), deren Studie zur Textmusterkenntnis von Grundschulkindern dem Musterbegriff von Dehn sehr nahesteht, beschreibt den Adaptions- bzw. Transformationsprozess des Kindes in der Auseinandersetzung mit dem literarischen *Vor-Bild* als Wechselspiel zwischen dem Vorgefundenen und dem *Nachbilden*, bei dem es mimetischen Bezug auf Vorgegebenes nimmt und es in individueller Weise kreativ umgestaltet (vgl. ebd., 74f.).

Den Beitrag des Vorlesens zu dieser Art musterhaften Lernens charakterisiert Birkle dabei so:

„Vorlesen, das so gestaltet wird, dass Unterbrechungen und Impulse an den Mustern des Textes orientiert sind, und das gleichzeitig von den Textmustern ‚getragen‘ wird, kann vertieftes Nachdenken über die Inhalte initiieren. Zudem kann es das eigene Erzählen und Lesen der Kinder – auf dem Weg zur Schrift – anregen“ (Birkle 2015, 157).

Unter dem Aspekt der mit dem musterhaften literarischen Lernen einhergehenden Annäherung an die Schrift ist nicht zuletzt die Auslegung von Iris und Norbert Kruse (2007) zu dem zuvor angeführten Fallbeispiel aufschlussreich:

„Man kann die Antwort des Kindes als eine Art konzeptioneller Schriftlichkeit im Medium des Mündlichen verstehen. Das Kind hat ein intuitives Textwissen, weil es mit der erworbenen Sprachformel die Sprache des Märchens, das Altertümliche, den eigenen ‚Ton‘ der Märchen wirksam werden lassen kann“ (ebd., 31).

Das die gesamte literarische Sozialisation im Kleinkind- und Vorschulalter kennzeichnende Spannungsverhältnis von medialer Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit reicht weiter bis hin zu didaktischen Konzeptualisierungen für das literarische Lernen in der Grundschule. So etwa soll das von Kaspar Spinner (2004; 2005) entwickelte Konzept von Vorlesegesprächen im Unterricht Schüler*innen für die narrativen Strukturmuster in vorgelesenen Geschichten und deren spezifische Wirkungsweise sensibilisieren. Im Unterschied zum literarischen Gespräch (vgl. Härle/Steinbrenner 2004) erfolgt das Vorlesegespräch nicht im Anschluss an die selbständige Rezeption, sondern begleitet den Rezeptionsprozess durch Gesprächsimpulse, die u. a. die Vorstellungsbildung und das Vorwissen der Zuhörenden anregen, sie zu Antizipationen herausfordern sowie Prozesse der Perspektivenübernahme und des Figurenverstehens anstoßen sollen. Anhand empirischer Studien, die die Relevanz einer erfolgreichen Lesesozialisation durch familiales Vorlesen hervorheben (Kruse 2014², 104), entwickelt Spinner einen Ansatz, der die Differenz zwischen dem ‚Modell dialogischer Zwischenkommunikation‘ und einem Vorlesegespräch im Unterricht akzentuiert. Letzteres möchte erreichen, „dass solche Erfahrungen eine Fortsetzung finden bzw. für diejenigen Kinder, die sie gar nicht gemacht haben, ermöglicht werden (Spinner 2004b, 294f.; vgl. Wieler 1997)“ (Heizmann 2018, 50).

Eine entsprechende Intention dürfte auch das folgende (in Auszügen vorgestellte) Vorlesegespräch mit der fünfjährigen Kübra leiten,² das noch weitgehend dem (auch) in Familien zu beobachtenden „Modell dialogischer Zwischenkommunikation“ (Spinner 2004, 294f.) entspricht.³ Dieses Gespräch veranschaulicht, dass u.a. im Fall von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und ihr intensiver erst mit dem Besuch des Kindergartens begegnen, die Anregung der Vorstellung und des Vorwissens des Kindes zunächst auf anderen Wegen erfolgt.

Die erwachsene Vorleserin (V) und Kübra sitzen in einem Nebenraum des Kindergartens dicht beieinander auf dem Fußboden.

V: Also + Was siehst (du) denn da?

Kübra: Bär mit Kind.

V: Bär mit Kind: (Ein) großer Bär, oder?

Kübra: Ja. [blättert in den ersten Seiten des Buches]

V: Da fängt es an. Soll ich es dir vorlesen?

Kübra: [gibt das Buch zurück] Ja.

V: [liest] „Evi schaut ein Bild an, auf dem der größte und stärkste Bär der Welt zu sehen ist“.

Kübra: Wie heißt sie, die große Bär?

V: Sagen wir ‚Hoppi Toppi‘.⁴

[...]

Kübra: Hoppi Toppi.

V: Genau, Hoppi Toppi. Schau + und der Bär da + ist in dem Buch. „‘Ich will aber hier raus‘, sagt Hoppi Toppi“.

Kübra: Ach, so.

V: Raus aus dem Buch.

Kübra: Les mal vor ().

V: Ja, ich soll vorlesen. [liest] „‘Komm, wir gehen raus‘, sagt Evi, ‚damit alle sehen, was ich für einen tollen Freund habe‘. ‚Du musst mir aber helfen‘, brummt Hoppi Toppi. ‚Wenn man immer nur in einem Buch lebt, hat man wenig Ahnung von der Welt‘“.

< [seufzt]

Kübra: < [zeigt auf den Bären] Die ist raus.

V: Der ist raus der Bär, gell + Jetzt schauen wir mal, was noch passiert. [blättert um] Oh + wo sind die denn jetzt? Schau mal.

Kübra: In Autobahn und alle s(ch)aut im Bär.

V: Was machen die? [überrascht] Oh + das ist gefährlich, was die machen, ne?

² Das Gespräch stammt aus dem Film „Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen“, herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Ulich 2005). Die entsprechende Szene trägt den Titel „‘Ist dir das auch schon mal passiert?’ Themenschwerpunkt ‚Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung‘“. Die erwachsene Gesprächs- und Vorlesepartnerin ist Michaela Ulich.

³ Vorgelesen wird aus dem 24-seitigen Bilderbuch *Hoppeleppel starker Freund* von Hermann Moers und Józef Wilkoń (2003).

⁴ Vermutlich vereinfacht die Vorlesende den Namen eines der Bilderbuchprotagonisten, um Kübra dessen Aussprache zu erleichtern.

Kübra: Die geht in Straße ohne gucken.

V: Ohne gucken, gell.

Kübra: Ich gucke immer

V: Du guckst immer.

Kübra: [nickt] Wenn ich herkomme allein.

V: Kommst du manchmal allein in den <Kindergarten?

Kübra: <Ja.

[...]

V: Sollen wir mal schauen, was jetzt passiert? + [...] [liest] „'Renn sofort zum Supermarkt', sagt die Kleine. + Jetzt gehen sie zum Supermarkt. Schau. + [blättert um] Oh, jetzt geht er. Schau!

Kübra: Was ist Supermarkt?

V: Supermarkt ist ein Laden, wo man einkaufen geht.

Kübra: Ach, so.

V: Warst du schon mal einkaufen allein?

Kübra: [nickt] Ja.

V: Gehst du alleine einkaufen?

Kübra: [nickt] Im Penny.

V: Im Penny, was kaufst du denn da?

Kübra: Was meine Mama sagt.

V: Zum Beispiel?

Kübra: Käse + Brot //

V: < Käs

Kübra: <Kaugummi

V: Kaugummi. Kaufst (du) das für dich oder für die Mama?

Kübra: Für mich, für meine Schwester, für meine Papa, für mich.

V: Also, Brot und Kaugummi und was noch + Käse?

Kübra: Käse * Brot [...] und Pampers.

[...]

[Schnitt]

Kübra: Les mal vor.

V: [liest] „Evi und Hoppi Toppi kommen zum Stadtpark. Auf einer Parkbank schläft ein Eisverkäufer“. + Aha, der schläft. „Daneben steht sein Eiswagen. Evi setzt Hoppi Toppi die Mütze des Verkäufers auf. Schon schwingt sich der Bär auf den Sattel und radelt davon. Vergnügt klingelt er, so laut er kann. Zum Glück kommt er gerade zurück, als der Eisverkäufer aufwacht“. + Stell dir vor, der wäre mit dem Eiswagen weggewesen und der Eisverkäufer wacht auf. Hätte er aber geschimpft, oder?

Kübra: [nickt] (Geschimpft). Niemand hat einmal was geklaut / uns und dann habe ich (geschimpft).

V: Wo haben die dir was geklaut?

Kübra: Äh, das war (schöne)

V: Was Schönes?

Kübra: Ja, mit Glitzer.

V: Mit Glitzer.

[Schnitt]

V: [...] Mal schauen. + Oh, und jetzt kommen die nach Hause.

Kübra: Ja und da ist die Kind.

V: Und da?

Kübra: Die Bär geht verstecken.

V: Ja, genau + damit die Mama ihn nicht sieht, gell?

Kübra: [nickt] Aber die s(ch)aut hoch.

V: Die schaut hoch. + [liest] „Seit /“ und die Evi, weißt du, was die gerade zur Mama sagt? „Seit Hoppi Toppi mein Freund ist, komme ich prima ohne dich aus und du brauchst nie mehr / dir nie mehr Sorgen um mich machen“. [blättert um] Und dann /

Kübra: Ist sie wieder im Buch

V: [zustimmend] Schau, genau!

Kübra: Die versteckt im Buch.

V: Versteckt sich im Buch, der Hoppi Toppi. Und wenn die Evi ihn braucht, dann kommt er immer raus. Das wäre doch schön, oder? Hättest du das auch gern?

Kübra: [nickt] Ich hab` ein Buch mit / (), wenn ich ,raus` sage, dann geht er raus mit Hund.

V: [staunend] Oh.

Anhand der vorgestellten Auszüge von Gesprächssequenzen aus einem Vorlesegespräch ist nicht ohne Weiteres auszumachen, inwieweit die fünfjährige Kübra (mit Erstsprache Türkisch) über vorgängige (u.a. familiäre) Vorleseerfahrungen verfügt. In jedem Fall aber reagiert sie sehr motiviert auf das Vorleseangebot, beteiligt sich lebhaft an dem zugehörigen Gespräch, begegnet aber auch dem Bilderbuch und seiner Geschichte mit großem Interesse und fordert die Erwachsene wiederholt zum Vor- bzw. Weiterlesen auf („Les mal vor“). Auch ihre frühe Frage „Wie heißt sie, die große Bär?“ könnte ein Hinweis sein, dass Kübra mit der Musterhaftigkeit von Bilderbuchgeschichten und begleitenden Gesprächen vertraut ist, zumal die Namensfindung für Bilderbuchprotagonisten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter beliebt ist und zugleich eine erste Identifikation mit den Buchfiguren anbahnt (vgl. Wieler 2011, 56; Wieler 2015, 102). Auf den eher überraschenden Umstand, dass der Bilderbuchheld bereits zu Beginn der Geschichte das Buch verlässt, reagiert Kübra recht gelassen mit „Ach, so“ und zeigt solchermaßen ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der Fiktionalität des Buchgeschehens. Lebhaft kommentieren beide Beteiligte im Folgenden – noch vor dem Vorlesen – eine offenbar als gefährlich wahrgenommene Szene, bei der die Bilderbuchheld*innen Evi und Hoppi Toppi auf einem Zebrastreifen eine vielbefahrene Verkehrsstraße überqueren (V: Was machen die? [überrascht] Oh + das ist gefährlich, was die machen, ne? Kübra: Die geht in Straße ohne gucken). Aus Kübras Hinweis, dass sie selbst sich in entsprechenden Situationen vorsichtiger verhält („Ich gucke immer. [...] Wenn ich herkomme alleine“), geht hervor, dass sie (zumindest gelegentlich) auch unbegleitet in den Kindergarten geht. In einer nachfolgenden Gesprächssequenz fragt das Mädchen nach der Bedeutung des (vorgelesenen) Wortes ‚Supermarkt‘. Wiederum zeigt der sich anschließende Austausch, dass die fünfjährige Kübra schon sehr selbständig Einkäufe im Supermarkt übernimmt und darüber auch bereitwillig Auskunft gibt. Auch zum Auftakt der abschließenden Vorleseszene verbindet das Mädchen eigene (reale oder vorgestellte) lebensweltliche Erfahrungen mit der Bilderbuchgeschichte. In diesem Fall ist es das mögliche ‚Schimpfen‘ des

Eisverkäufers in der Buchgeschichte, das die Erinnerung an ein eigenes Missgeschick wachruft ([nickt] (Geschimpft). Niemand hat einmal was geklaut / uns und dann habe ich (geschimpft).

Gleichermaßen aufschlussreich ist auch das Verhalten der erwachsenen Vorlesepartnerin. Grundsätzlich begegnet sie Kübras Kommentaren und teils fiktional anmutenden Parallelgeschichten (Stichwort: „Glitzer“) zum Bilderbuchgeschehen verständnisvoll und mit großer Ernsthaftigkeit. Ihr Interesse scheint vor allem darauf ausgerichtet zu sein, mit der Fünfjährigen ins Gespräch zu kommen und dieses auf Augenhöhe zu führen. Zugleich scheint es der Vorlesenden ein Anliegen zu sein, Kübra eine maßgebliche Funktion der Rezeption fiktionaler Bilderbuchgeschichten nahezubringen, nämlich die, auf womöglich eigene drängende Fragen Antworten zu finden, auch persönliche Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen („Kübra: Die versteckt im Buch. V: Versteckt sich im Buch, der Hoppi Toppi. Und wenn die Evi ihn braucht, dann kommt er immer raus. Das wäre doch schön, oder? Hättest du das auch gern? Kübra: [nickt]“). Wie der vorgestellte Austausch zu erkennen gibt, muss (etwa) dem schulischen Vorlesegespräch, das die Aufmerksamkeit auf narrative Strukturmuster der vorgelesenen Geschichten lenkt, im Fall mehrsprachiger Kinder erst noch eine andere Gesprächsform vorausgehen, die den Kindern zunächst Freiräume eröffnet, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit der Zweitsprache Deutsch zu erproben und – in dieser ihnen (noch weniger vertrauten) Sprache – zugleich die Buchgeschichte mit den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, auch Ängsten, Träumen und Wünschen in Beziehung zu setzen.

Auffällig ist wiederum, dass der vorgestellte Dialog zugleich zwei maßgeblichen Einsichten entspricht, zu denen Felix Heizmann (2018) in seiner Studie zu Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Gedichte mit Grundschulkindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe gelangt, so etwa der Erkenntnis,

„dass es in erster Linie die Spannung zwischen zwei abstrakten Orientierungen ist, die den Ausgangspunkt und zugleich die eigentliche Triebfeder literarischer Lernprozesse in den Unterrichtsgesprächen darstellt: der am Fremden, Unvertrauten und Neuen der Literatur einerseits und der am Eigenen, Vertrauten und Bekannten andererseits, die jeweils in mehreren Orientierungsfiguren emergieren“ (ebd., 252).

Noch in einem anderen Punkt bestätigt das Vorlesegespräch mit Kübra ein Ergebnis von Heizmanns Studie:

„Als gelingend oder gelungen kann man ein Gespräch bezeichnen, in dem sich die Bereitschaft und Begeisterung der Kinder dokumentiert, Vermutungen zum Text(sinn) auch dann auszusprechen, wenn ihnen die Sprache dazu fehlt oder jedenfalls (noch) nicht ausreicht“ (ebd., 263).

Wie im Zuge der Entwicklung von Kindern im Grundschulalter deren Interesse noch eingehender auf die Innensichten der literarischen Protagonisten gelenkt werden kann, veranschaulicht das folgende Beispiel. Catharina Fuhrmann und Daniela Merklinger (2015) untersuchen ein Vorlesegespräch, das mit Viertklässlern zum Bilderbuch *Ein Schaf fürs Leben* von Maritgen Matter (2009) geführt wurde. Das Buch erzählt von einer zunächst recht riskant anmutenden Begegnung zwischen einem Wolf und einem Schaf, die im Zuge gemeinsam erlebter Abenteuer jedoch – zumindest für eine Weile – in einer Freundschaft mündet. Dazu die folgende Gesprächssequenz:

Vorleserin: was für ein wolf. So einen freund habe ich mir schon immer gewünscht. Warum denkt das schaf wohl so?

Lilli: also, das ist halt, das ist voll NETT von wolf, also, das schaf, das hat halt sowas noch nie geMACHT, das weiß ja auch nicht, dass der wolf Böse ist, und das denkt halt: „COOL, jetzt darf ich mit dem SCHLitten fahren. Der ist bestimmt total NETT, vor allem, dass der mich MITgenommen HAT.“ [...]

Tony: der macht so nette dinge, dass das schaf MITkommt und mit dem schlitten fährt der dann weit WEG, wo niemand das SIEHT, und dann, glaub ich frisst er die, frisst der das schaf. (unverständlich) wegen schaffleisch (unverständlich)“ (Fuhrmann / Merklinger 2015, 260; Transkript. im Orig.).

Zu Recht charakterisieren Fuhrmann/Merklinger (2015) die offene Ausgangsfrage der Lehrerin als gelungenen Gesprächsimpuls, zumal er die Kinder zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Text anregt, gleichermaßen zur Perspektivenübernahme sowie zur Reflexion der Figurenkonstellation.

„Der Impuls initiiert, dass sich die Kinder mit den Gefühlen, Erfahrungen und Gedanken von Schaf und mit dem Beziehungsgeflecht der beiden Protagonisten auseinandersetzen: Welche äußeren Handlungen des Einen führen zur inneren Haltung des Anderen und umgekehrt?“ (ebd., 261).

Während Lillis Kommentar erläutert, warum Wolf in der Perspektive von Schaf ‚ein guter Freund‘ ist, deckt Tony die List des Wolfes auf und belegt seine Vermutung, dass Wolf Schaf auffressen wird, mit einem Zitat aus dem (zuvor) vorgelesenen Text: „wegen schaffleisch“.

Ein gemeinsames Kennzeichen aller zuvor wiedergegebenen Redebeispiele ist das große Engagement, das die Kinder in der Begegnung mit literarischen Geschichten zeigen. Dies legt es nahe, einen von Petra Hüttis-Graff (2011) konzipierten ‚Baustein‘ mit einzubeziehen, der Kindern ‚Lektüre als Ziel des Lesens in der Schule‘ nahebringen soll: „die vom Vorlesen ausgehende Lese-Schreib-Gesprächs-Kultur“ (ebd., 22).

Im Mittelpunkt [...] stehen qualitative, emotional bedeutsame Bucherfahrungen im sozialen Kontext der Klasse: einen Lesestoff (auch in seiner erstmaligen Fremdheit) sich gemeinsam zu eigen zu machen, Lesekommunikation auszubilden und zu sichern, Motivation durch individuelle Zugänge zu Literatur zu schaffen und durch die Verständigung geteilte Bedeutungen zu konstruieren (ebd.).

Wie dabei speziell das schriftliche Erzählen ein ‚Sich-Einschreiben in narrative Muster‘ ermöglicht, demonstriert Lis Schüler (2016; 2019) in ihrer empirischen Studie zu Erzähltexten, die von Drittklässlern zu Rezeptionsvorgaben mit narrativem Gehalt (in diesem Fall: Sage, Gemälde, Figuren) verfasst wurden. Schüler orientiert sich in ihrer Untersuchung an der Konzeption des Narratologen David Herman (2009), für den der Begriff der Storyworld eine zentrale Rolle spielt.

Storyworlds are global mental representations [...] of the situations and events being recounted – of who did what to and with whom, when, where, why, and in what manner. Reciprocally, narrative artifacts (texts, films, etc. [...]) provide blueprints for the creation and modification of such mentally configured storyworlds. Storytellers use the semiotic cues available in a given narrative medium to design these blueprints for creating and updating storyworlds (ebd., 106f., vgl. auch Schüler 2016, 149).

Auch ein Rückblick auf die bislang in diesem Beitrag vorgestellten Auszüge aus Vorlesegesprächen und anderen Literaturbegegnungen von Kindern bestätigt, wie maßgeblich die allmähli-

che Herausbildung des literarischen Verstehens durch die mentale Repräsentation einer Storyworld geprägt ist, dies gleichermaßen bei der Rezeption wie bei der Produktion von Geschichten.

Auf welche Weise das schriftliche Erzählen zum Erproben narrativer Muster herausfordern kann, demonstriert Schüler bereits zu Beginn ihrer Studie anhand eines Erzähltextes, den eine Drittklässlerin verfasst, nachdem sie die griechische Sage „Dädalus und Ikarus“ gehört hat; dessen Auftakt lautet:

Dädalus und Ikarus
Heimat weg und wieder hin, aber allein!
Es war einmal ein berühmter Künstler namens Dädalus. Wenn er in Steine Figuren schnitzte, dann sah das so aus, als wäre die Figur im Stein eingewachsen. Eines Tages hatte er einen Schüler. Dädalus zeigte ihm, wie man Figuren in den Stein schnitzte. Aber von Minute zu Minute wurde der Schüler besser als er (Schüler 2019, 2).

Schülers interpretativer Analyse zufolge muten bereits bei diesem Erzählanfang mehrere Sprachformen „erstaunlich ‚literarisch‘ an und erzeugen intensive Vorstellungen der dargestellten Erfahrungen“ (ebd., 3): So etwa der rätselhafte Untertitel „Heimat weg und wieder hin, aber allein!“, der zugleich das (gesamte) Geschehen der Sagengeschichte in nur wenigen Worten prägnant zusammenfasst („Den Verlust der Heimat, die Rückkehr, die normalerweise nicht ‚allein‘ erfolgt wäre“ (ebd.)); ferner werde Dädalus‘ Kunstfertigkeit durch einen bildhaften Vergleich verdeutlicht; ebenso veranschauliche die als Übertreibung dargestellte Geschwindigkeit, in der der Schüler lernt, die von Dädalus empfundene Bedrohung. Wie bereits das ausgewählte Beispiel zu erkennen gibt, werden Muster der narrativen Vorgaben in den Erzählproduktionen der Schüler*innen keineswegs imitiert. In diesem Sinne kann das Sich-Einschreiben in narrative Muster (vgl. ebd. 346) auch als mimetischer Transformationsprozess verstanden werden, der unter maßgeblicher Beteiligung der Vorstellungsbildung ein „Denken in Entwürfen“ (Bruner 1986) ermöglicht.

„Ein [solches] (produktives) Erkunden von Ausdrucksformen, die [...] Sinnbildungsprozesse anregen und voraussetzen, [...] kann dazu beitragen, dass sich ‚nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber‘ (Koller 2012, 9) verändert“ (Schüler 2019, 347).

4 | Fazit

Übereinstimmend dokumentieren die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele zu frühen Literaturbegegnungen von Vor- und Grundschulkindern im Kontext von Familie, Kindergarten und Grundschule die enge Verflechtung von literatursprachlichen und alltagsprachlichen Ausdrucksformen. Sie zeigen ebenso, welche maßgebliche Bedeutung der schrittweisen Erarbeitung einer Vorstellungswelt, damit zugleich dem ‚Austarieren‘ von Erfahrungen in einer fiktionalen Wirklichkeit und eigenem alltagspraktischen Erleben zukommt. Nicht zuletzt die mündlichen Kommentare in den frühen Vorlesegesprächen veranschaulichen, wie sehr der Gebrauch der Alltagssprache als Rückhalt für ein gemeinsames ‚Sich-Einlassen‘ auf die fiktionale Wirklichkeit der Bilderbuchgeschichte in ihrer Beziehung zum eigenen alltagspraktischen Erleben fungiert. Ebenso scheinen insbesondere Erläuterungen zu ausgeprägten Fiktionalitätsaspekten einer Geschichte, etwa bezogen auf die Innensichten der literarischen Protagonist*innen („Warum

denkt das Schaf wohl so?“) den Rückgriff auf die veranschaulichende Funktion der Alltagssprache nahezulegen. Durchweg fällt das ausgeprägte sprachliche ‚Engagement‘ der Kinder ins Auge, im Laufe des Grundschulalters auch deren Bemühen um elaborierte, konzeptionell schriftsprachliche Formulierungen. Solche Anstrengungen zeigen sich insbesondere in Kommentaren und schriftlichen Texten, in denen die Kinder Eindrücken und Erfahrungen von subjektiv hoher emotionaler und kognitiver Qualität Ausdruck zu verleihen suchen – in der vorgestellten, von frühen Vorlesegesprächen bis hin zur schulischen Literaturrezeption und eigenen Erzählproduktionen reichenden Untersuchung wohl vor allem aufgrund der emotionalen Identifikation mit den literarischen Figuren der jeweiligen (Buch-) Geschichte. Hinsichtlich der didaktischen Konzeptualisierung von Unterrichtssituationen ist die Realisierung des Anliegens, auch Sprache selbst verstärkt zum „Gegenstand der Aufmerksamkeit“ (Dehn 2011, 129) werden zu lassen, somit in entscheidender Weise von der ‚Bedeutsamkeit der erörterten Inhalte in der Perspektive der Kinder‘ abhängig.

Grundsätzlich ergibt sich für den Grundschulunterricht die Aufgabe, an ein recht heterogenes Spektrum vor- und außerschulischer Sprach- und Schrifterfahrungen von Kindern anzuknüpfen. Dies unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit, unter Nutzung vielfältiger narrativer Zugänge Prozesse der Vorstellungsbildung anzustoßen und solchermaßen allen Kindern Wege zu literarischen Formen des Ausdrucks zu eröffnen (Schüler 2019, 351). Über die Bereitstellung eines breit gefächerten Lektüreangebots und vielseitig gestalteter ‚Freiräume‘ für das Textverfassen hinaus bedarf es eines breiten Spektrums musterhafter Sprachangebote und Gesprächskonstellationen, an denen sich Kinder auf dem Weg zur ihren Textproduktionen orientieren können.

Literatur

- Andresen, H. (2011). Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: P. Hüttis-Graff, & P. Wieler (Eds.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. (pp. 151-180). Fillibach.
- Andresen, H. (2015). Phantasiegeschichten von Vorschulkindern zwischen literalen, medialen und persönlichen Erfahrungen. In: M. Dehn, & D. Merklinger,(Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 37-46). Grundschulverband.
- Becker, T. (2014). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: J. Knopf, & U. Abraham (Eds.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie*. (pp. 164-174). Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H. J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek, & H.J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (pp. 11-36). Waxmann.
- Birkle, S. (2012). *Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule*. Fillibach.
- Birkle, S. (2015). Textmuster beim Vorlesen. Kenntnis von Textmustern als Entlastung für das Hör- und Leseverstehen. In: M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 156-164). Grundschulverband.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

- Charlton, M., & Sutter, T. (Eds.) (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. transcript Verlag.
- Dehn, M. (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: M. Dehn, & P. Hüttis-Graff (Eds.), *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*, (pp. 8-32). Fillibach.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, (pp. 129-151). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhrmann, C., & Merklinger, D. (2015) Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In: H. de Boer, & M. Bonanati (Eds.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. (pp. 251-266). Springer VS.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (pp. 107-127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Härle, G. (2014²). Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 9-25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2004). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Wiley-Blackwell.
- Hüttis-Graff, P. (2011). Deutschdidaktik in der Grundschule. In: R. Köhnen (Ed.), *Einführung in die Deutschdidaktik [Mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff]*. (pp. 37-86). Metzler.
- Hurrelmann, B., Hammer, M., & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Bertelsmann.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kruse, I. (2014²). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*, (pp. 102-121). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krüss, J., & Stich, L. (1958). *Henriette Bimmelbahn*. Boje.
- Kruse, I., & Kruse, N. (2007). Textmuster zur Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. *Grundschulunterricht*, 5, 30–35.
- Matter, M., & Faust, A. (2009). *Ein Schaf fürs Leben*. Friedrich Oetinger.
- Moers, H., & Wilkon, J. (2003). *Holpeltolpel starker Freund*. Findling Buchverlag.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 76–101.
- Schüler, L. (2016). Schriftliches Erzählen zum Gemälde. Sich Einschreiben in narrative Muster. In: G. Lieber, & B. Uhlig (Ed.), *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. (pp. 149-165). kopaed.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. J. B. Metzler.

- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291-308). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2005). Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: P. Wieler (Ed.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. (pp. 153-166). Fillibach.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis*, (3), 1–15. <https://leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2010> .
- Ulich, M. (2003). Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. *kiga heute*, H. (3), 6–18.
- Ulich, M. (2005). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Ein Film des Staatsinstituts für Frühpädagogik München [einschl. Filmbegleitheft]*. Herder.
- Weinhold, S. (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Fillibach.
- Weinhold, S. (2005). Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: P. Wieler (Ed.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. (pp. 69-84). Fillibach.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen in der Familie*. Juventa.
- Wieler, P. (2002). „Bimmelt leise ihre Weise...“: Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In: H. Bonfadelli, & P. Bucher (Eds.), *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Pestalozzianum (pp. 133-147).
- Wieler, P. (2011). Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In: E. Apeltauer, & M. Rost-Roth (Eds.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*. (pp. 55-69). Stauffenburg Verlag.
- Wieler, P. (2015). Vorlesen ohne Text? Bilderbuchrezeption mehrsprachiger Grundschulkindern. In: M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 100-113). Grundschulverband e.V.
- Wieler, P. (2021). Vorlesen. In: L. Schüler (Ed.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. (pp. 62-73). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wildemann, A. (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Lang.
- Wildemann, A. (2018). Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 4, 22–34.