

Tanja Freudenau

Die Methode *storytelling* und mögliche Potenziale für die Deutschdidaktik

Unterstützung kommunikativer Prozesse im Umgang mit Bilderbüchern in heterogenen Lerngruppen

Abstract: In diesem Beitrag wird der Umgang mit Bilderbüchern im Kontext des *storytelling* und damit in Verbindung stehenden Techniken aus Sicht der Englischdidaktik erläutert, um insbesondere Unterstützungsmaßnahmen in kommunikativen Prozessen zu fokussieren und mögliches Transferpotenzial für den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen herauszuarbeiten. Vor allem die Chancen auf Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der Begleit- und Anschlusskommunikation werden in den Blick genommen.

Das Hören von Geschichten ist für Kinder besonders motivierend. Durch das zeitgleiche Ansehen von passenden Bildern wird ihr Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen unterstützt. Dies sind Gründe dafür, weshalb im grundschulischen Englischunterricht die Methode *storytelling* mithilfe von Bilderbüchern eine wichtige Rolle spielt (vgl. z.B. Böttger, 2020: 118ff.; Schmid-Schönbein, 2008: 85ff.). Da in unserer heutigen mehrsprachigen Gesellschaft viele Kinder und Jugendliche die Sprache Deutsch als Zweitsprache erwerben, erscheint es lohnenswert, die Methodik der Fremdsprachendidaktik auf Potenziale zu überprüfen, die möglicherweise auch im Deutschunterricht sinnvoll eingesetzt werden können.

Abstract: In this paper the use of picture books within the framework of the storytelling approach and other related techniques will be outlined in order to identify in particular support systems in communicative processes and examine their transfer potential for heterogeneous German classes. A special focus will be placed on chances for support options with regard to accompanying and follow-up communication (Begleit- und Anschlusskommunikation).

Listening to stories is highly motivating for children. Their listening comprehension respectively audio-visual comprehension is supported by looking at matching pictures at the same time. These are reasons why the storytelling approach is very important in the English as a foreign language primary school classroom (e.g., Böttger, 2020: 118ff.; Schmid-Schönbein, 2008: 85ff.). Due to the fact that many children and young people in our contemporary multilingual society acquire the German language as a second language, it seems worthwhile to examine in how far foreign language teaching methodology can be effectively applied to teaching German.

Keywords: Bilderbücher, Begleit- und Anschlusskommunikation, *storytelling*, Literaturunterricht, Englischdidaktik, Deutsch als Zweitsprache

1 | Einleitung

Im Fach Deutsch an Grundschulen werden Bilderbücher im Anfangsunterricht vorrangig als Medium der Leseförderung eingesetzt, um als „Brückensliteratur“ zu fungieren: Sie vermögen sprachliche sowie erste literarische Erfahrungen zu vermitteln, ohne dabei viel Text zu beinhalten (vgl. Kruse & Sabisch, 2013: 10; Kurwinkel, 2020: 196). Mittlerweile finden Bilderbücher aber auch im weiteren Verlauf der Schulzeit Berücksichtigung, da sie nicht nur zur Stabilisierung der Leseförderung eingesetzt werden können, sondern hinsichtlich der Förderung

des literarischen Lernens¹ großes Potenzial bieten (vgl. Kurwinkel, 2020: 196ff.; vgl. z.B. auch Merklinger, 2015; Preußner, 2015).

Seit der Einführung des Fachs Englisch in der Grundschule stellen Bilderbücher auch in diesem vergleichsweise jungen Unterrichtsfach ein zentrales Medium dar und werden regelmäßig eingesetzt (vgl. z.B. Frisch, 2015: 224; Schmid-Schönbein, 2008: 85.).

Im Englischunterricht werden den Grundschüler*innen Bilderbücher vorwiegend mithilfe der Methode *storytelling* nahegebracht. Unter *storytelling* wird das lebendige und ausdrucksstarke Vorlesen einer Geschichte verstanden, bei dem die Lernenden in die *story* „eintauchen“ und sie dadurch leichter verstehen. Eine *storytelling*-Einheit umfasst in der Regel drei Phasen: *pre-listening activities* (Neugier wird geweckt, Spannung aufgebaut und bedeutsames Vokabular vorentlastet), *while-listening activities* (die Lehrkraft liest die Geschichte vor; beim wiederholten Lesen begleiten die Schüler*innen die vorgetragene Geschichte mit [Sprach-]Handlungen, z.B. Mitsprechen sich wiederholender Phrasen oder Ausführen von Bewegungen, die zum Gehörten passen) und *post-listening activities* (Aktivitäten, die zur Festigung und Vertiefung kontextueller und sprachlicher Inhalte führen, werden umgesetzt)² (vgl. z.B. Böttger, 2020: 120ff.; Dines, 2002; Wright, 2004). Das *storytelling* bezieht sich neben dem Vorlesen von Bilderbüchern auch auf das freie Erzählen von Geschichten – jeweils unterstützt durch z.B. Bildkarten, Realien und/oder Requisiten, um das Verstehen zu erleichtern (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 94; Wright, 2004), wobei sich dieser Beitrag allein auf das *storytelling* mit Bilderbüchern konzentriert.

Die jungen Lernenden tauchen mittels vorgelesenem Bilderbuch nicht nur wie oben beschrieben in die Geschichte ein, sondern auch in die Fremdsprache und werden zudem ermuntert, in der fremden Sprache u.a. Fragen zu stellen, auf Fragen und Kommentare der Lehrkraft zu reagieren und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen (vgl. z.B. Ellis & Brewster, 2002: 196f.).

Diese Herangehensweise der Englischdidaktik erscheint ebenso vielversprechend für die Deutschdidaktik, da sich auch im Deutschunterricht Lernende befinden, deren Erstsprache nicht die Ziel- bzw. Unterrichtssprache ist. Jene Kinder und Jugendliche erwerben Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorrangig durch alltägliche soziale Kontakte, z.B. beim Spielen oder Einkaufen. So wird unter dem Spracherwerb DaZ die Aneignung der Sprache ohne Unterricht, durch natürliche Kommunikation, verstanden und wird daher auch als „ungesteuert“ bezeichnet (vgl. z.B. Jeuk, 2021: 17; Settinieri & Jeuk, 2019: 4). Die Kinder, die DaZ erwerben und eine Regelklasse besuchen, verfügen häufig über sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen, z.B. abhängig von der Dauer des Aufenthalts in Deutschland (vgl. Jeuk, 2021: 21).

Hingegen findet das Lernen der Fremdsprache Englisch durch den Unterricht in der Schule statt. Die Möglichkeiten, die Sprache außerhalb der Schule zu verwenden sind begrenzt. Da die Schüler*innen einer Lerngruppe in der Primarstufe üblicherweise zeitgleich mit dem Englischlernen beginnen, verfügen sie weitgehend über vergleichbare Sprachkompetenzen. Die Kinder weisen oft Vorkenntnisse auf, die sich jedoch meist auf einzelne Begriffe (bzgl. des

¹ Kaspar H. Spinner hat maßgeblich das Konzept des literarischen Lernens geprägt und im Zuge dessen elf Aspekte benannt, die eine Kombination unterschiedlicher Fähigkeiten im Umgang mit Literatur darstellen (vgl. Spinner, 2006).

² In Abschnitt 5 wird ausführlicher auf die Phasen des *storytelling* eingegangen.

Verstehens, Benennens und hinsichtlich des Schriftbildes) beschränken (vgl. Bebermeier & Stoll, 2006: 80f.; Edelenbos & Kubanek, 2006: 14).

Da das *storytelling* vielfältige Differenzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen bietet, die auch Lerner*innen mit geringen Sprachkompetenzen fördern können, wird in diesem Beitrag die Adaption der Methode auf den Deutschunterricht diskutiert.

Bereits im Jahr 2012 erklären Budde et al. – mit Bezug zur Sprachdidaktik Deutsch –, dass diese lange Zeit als eine Didaktik für den Unterricht in der Erstsprache konzipiert war, welche darauf aufbaut, dass die Lernenden über ein „natürliches (implizites) Sprachwissen und Sprachkönnen verfügen“, wobei diese Voraussetzungen jedoch nur noch auf einen Teil der Lernenden zutreffen (vgl. Budde et al., 2012: 11f.; vgl. auch Marx, 2014).

Insbesondere unter den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen befinden sich Lernende, deren unterschiedliche Bildungsbiografien Fürstenau und Niedrig (2018: 214) wie folgt zusammenfassen:

Einige Schülerinnen und Schüler haben vor ihrer Migration noch nie oder nur sehr kurze Zeit eine Schule besucht und können daher in ihren Erstsprachen nicht lesen und schreiben. Andere haben mehr oder minder kontinuierliche Bildungslaufbahnen vorzuweisen; aber je nach Herkunftsland, Schulsystem, Schulform und sozialer Positionierung der Familie gibt es auch unter ihnen eine denkbar große Bandbreite an Vorwissen.

Die unterschiedlichen Hintergründe, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten können dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen auch in einem literaturbezogenen Deutschunterricht auf sehr unterschiedliche Weise mit Redebeiträgen an Gesprächen mit ihren Sichtweisen auf Text³ und Bilder beteiligen. Zudem muss bei einer Differenzierung, die das Schriftbild der Herkunftssprachen einbezieht, bedacht werden, dass die Kinder diesbezüglich möglicherweise nicht alphabetisiert wurden.⁴

Gewichtig ist aber vor allem der unterschiedliche Stand des Hörverstehens und Sprechens in der deutschen Sprache, der dazu führt, dass längst nicht alle Kinder in der Lage sind, die Narration eines vorgelesenen und gezeigten Bilderbuchs nachzuvollziehen, sich zu beteiligen oder auch den sprachlichen Diskurseinheiten verstehend zu folgen. Lehrer*innen benötigen deshalb ein großes methodisches Repertoire sowie umfangreiche didaktische Kenntnisse, um die Lernenden entsprechend ihres Sprachstandes zu unterstützen und ein geeignetes Bilderbuch auszuwählen.

So soll gezeigt werden, dass durch den Transfer einiger didaktischer Herangehensweisen und Methoden der Fremdsprachendidaktik Englisch, Lehrkräften ein größeres Spektrum differenzierender und individualisierender Maßnahmen eröffnet wird, wodurch sie den Schüler*innen, die DaZ erwerben, sowie auch Kindern aus bildungs- und schriftfernen Elternhäusern Unterstützung bieten können.

Im Folgenden wird zunächst ein Blick darauf geworfen, welche Ziele und didaktisch-methodischen Herangehensweisen in Bezug auf den Umgang mit Bilderbüchern und der damit verbundenen mündlichen Kommunikation im Englischunterricht der Primarstufe vorherr-

³ Im Englischunterricht der Grundschule werden textlose Bilderbücher allerdings weniger eingesetzt, da sie sich zur Einführung authentischer Sprache nicht eignen (siehe auch Ausführungen in Abschnitt 4 zu authentischen Bilderbüchern bzw. authentischer Sprache sowie zu textlosen Bilderbüchern).

⁴ Auf den Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder und auf das Schriftbild wird in Abschnitt 6 eingegangen.

schen. Darauf aufbauend werden zentrale Aspekte des *storytelling* sowie weitere Konzepte und Techniken, die im Zuge dieser Methode genutzt werden, erläutert. Schließlich werden zusammenfassend Überlegungen angestellt – auch unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus dem Bereich DaZ –, inwiefern sich die Methode auf heterogene Lerngruppen im Deutschunterricht der Primarstufe zielführend transferieren lässt. Diesbezüglich wird der Schwerpunkt darauf gelegt, wie das Sprechen über Bilderbücher gestaltet und als Instrument zum sprachlichen Lernen eingesetzt werden kann.

2 | Stellenwert und Funktion des *storytelling* und der Verwendung von Bilderbüchern

Die hohe Bedeutung des *storytelling* im Englischunterricht der Primarstufe zeigt sich u.a. dadurch, dass mehrere Ausgaben von Fachzeitschriften⁵ und zahlreiche Praxisartikel dazu veröffentlicht wurden (z.B. Gerngroß, 2004: 32ff.; Martin, 2003: 7ff.; Reckermann, 2015: 11ff.) sowie ganze Lehrwerke für den Englischunterricht zu einem Großteil darauf aufbauen, wie z.B. *Storytime* (Westermann, 2015) oder *Sunshine* (Cornelsen, 2015).

Im Englischunterricht ist die Sprache in der Regel für alle Schüler*innen eine Fremdsprache. Das Einhören sowie die Entwicklung des Hör-Verstehens, welches vor allem mittels visueller Unterstützung aufgebaut wird und daher mit dem Hör-Sehverstehen einhergeht (Schmid-Schönbein, 2008: 52), ist grundlegend für die Aneignung der neuen Sprache. In der Fremdsprachendidaktik wird das Sprachenlehren und -lernen vorrangig in vier ‚Kommunikative Kompetenzen‘ unterteilt (vgl. z.B. Klippel & Doff, 2007: 72). Ihre Entwicklung und unterschiedliche Vermittlungsweise gestaltet sich – wenn auch nicht immer so klar abgrenzbar – wie folgt: Vom Hören zum Sprechen und vom Lesen zum Schreiben (vgl. z.B. ebd.: 72; Mindt & Schlüter, 2007: 52; Piske, 2010: 38). Als weitere Kompetenz wird zum Teil auch die Sprachmittlung angeführt (z.B. Klippel & Doff, 2007: 72, Ministerium für Schule und Bildung [MSB NRW], 2021: 45), unter der die Fähigkeit zu verstehen ist, wesentliche Informationen aus Gehörtem oder Gelesenem in – in diesem Fall – deutscher Sprache wiederzugeben, ohne dabei Wort für Wort zu übersetzen (z.B. Böttger, 2012: 188f.).⁶

Das *storytelling* vermag, je nach Schwerpunktsetzung und gewählten Aktivitäten, alle genannten Kompetenzen zu schulen. Dementsprechend betonen Niemann (2011) und Schmid-Schönbein (2008: 52, 93ff.), dass die Methode eben nicht nur die Förderung des Hörverstehens bzw. des Hör-Sehverstehens beinhaltet, sondern genauso auf die Förderung der aktiven Sprachproduktion abzielt und dadurch einen Einstieg in Kommunikationsprozesse bietet. Des Weiteren werden die Kinder an die Schriftsprache herangeführt, sodass erste Schreibaufgaben entwickelt werden können (vgl. Frisch, 2015: 225).

Im Fremdsprachenunterricht liegt ein Schwerpunkt zusätzlich auf dem Aufbau interkultureller Kompetenzen mittels Literatur. Durch Bilderbücher, die sich beispielsweise mit Festen und Bräuchen (z.B. *Father Christmas Needs a Wee!* [2009] von Nicholas Allan und Sue Buswell oder *The Night Before Halloween* [1999] von Natasha Wing und Cynthia Fisher) oder Besonderheiten in englischsprachigen Ländern oder Städten (z.B. *The Queen's Knickers* [1993] von

⁵ vgl. z.B. Bergmoser & Höller, 2015: Bausteine Englisch *Storytelling – It's Wintertime*; Friedrich, 2008: Grundschule Englisch *Storytelling – Fairy Tales*

⁶ Die Komplexität der Sprachmittlung wird in diesem Beitrag nicht detailliert dargestellt. Ausführlich wird sie z.B. von König & Müller (2019) und Kolb (2016) beschrieben.

Nicholas Allan oder *Katie in London* [2003] von James Mayhew) beschäftigen, erlangen die Lernenden scheinbar nebenbei landes- und kulturspezifische Kenntnisse, die sich meist auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen, sodass sie ausgehend von ihren Erfahrungen Einblicke in fremde Lebensweisen und Kulturen erhalten und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen können (MSB NRW, 2021: 41, 47; Tings, 2005: 184). Aber auch mit Bilderbüchern, die nicht explizit ein englischsprachiges Land, deren Feste, Bräuche etc. thematisieren, werden die interkulturellen Kompetenzen gefördert, da die jungen Lernenden Literatur kennenlernen, die in englischsprachigen Ländern bekannt ist und für Kinder ebendieser Länder verfasst wurde (vgl. Böttger, 2020: 77f.; Schmid-Schönbein, 2008: 94). So wird u.a. mit Bilderbüchern ermöglicht, den Kindern im Englischunterricht einen Querschnitt durch die englischsprachige Kinderliteratur anzubieten (vgl. Rüschoff, 2003; Tings, 2005: 14).

3 | Mündliche Kommunikation in Bezug auf literarische Texte

Die Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenzen ist ein zentrales Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule (vgl. z.B. Böttger, 2020: 62ff.; Elsner, 2015: 12). Mit Bilderbüchern ist es möglich, den Kindern sprachlichen Input zu bieten, indem die Geschichte von der Lehrperson vorgelesen oder zum Teil frei erzählt wird. So unterstützen einerseits die Bilder das Verstehen und andererseits animiert die *story* zum Zuhören und Mitsprechen. Dementsprechend werden sowohl rezeptive als auch produktive Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten gefordert und gefördert. Außerdem sollen die Kinder an einen kreativen Umgang in Bezug auf den mündlichen Sprachgebrauch herangeführt werden (vgl. Diehr & Frisch, 2008a: 49), sodass sie zunehmend in der Lage sind, sich explorierend, experimentierend und zusammenhängend mithilfe einfacher Konjunktionen (z.B. *and/or, but*) auszudrücken (vgl. Mindt & Schlüter, 2007: 82ff.; MSB NRW, 2021: 41).

Während des Vorleseprozesses, in der *while-listening phase*, sind unter sprachlichem Handeln zunächst das Mit- und Nachsprechen (ausführlicher im Abschnitt 5.2; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 93f.; Wright, 2004: 39) zu verstehen. Zudem umfasst sprachliches Handeln durch die Lehrkraft initiierte Dialoge z.B. durch Fragestellungen wie *What can you see in the picture?, Can you see the ... ?* oder – exemplarisch konkretisiert bezogen auf das Bilderbuch *Snore!* (1998) von Michael Rosen und Jonathan Langley, bei dem alle schlafenden Tiere auf einem Bauernhof vom Schnarchen des Hundes geweckt werden – *What do you think? Which other farm animals were sleeping?* Ziel dieser Dialoge ist die Entwicklung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit, welche durch diese idiomatische Kommunikation, d.h. die imitative und reproduktive Nutzung von Wörtern und Strukturen (*chunks/phrases*), angebahnt wird. Gleichzeitig erfahren die Lernenden mithilfe der Dialoge frühzeitig, dass sie sich wirkungsvoll in der fremden Sprache verständigen können (vgl. Böttger, 2020: 57; Wessel, 2012: 55).

Das zunehmende Lösen von vorgegebenen Strukturen und freie Agieren mit bekanntem Wortmaterial ist zugleich Ziel sowie Differenzierung bzw. Individualisierung. So geht es in der nachfolgenden Phase im Rahmen der *post-listening activities*, in Bezug auf das Hörverstehen und Sprechen darum, weiterführende Übungen, Spiele und Aufgabenformate in unterschiedlichen Anforderungsbereichen anzubieten. Die Kinder werden dadurch zum konstruierten Sprechen motiviert, für das sie formelhafte Wendungen und Sätze nutzen und darüber hinaus ebenso ihr Wissen vernetzen und sich von Gerüsten (*scaffolds*; genauer: siehe Abschnitt 5.1) lösen können. Das Wiedererzählen oder die szenische Umsetzung der Geschichte sind bei-

spielsweise geeignete *post-listening activities*, die die Weiterarbeit auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zulassen (siehe Abschnitt 5.3; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 95).

Da die sprachlichen Mittel in der Fremdsprache noch (zu) begrenzt sind, um sich in der Zielsprache elaboriert über Texte auszutauschen und die Lernziele somit auf dem Spracherwerb liegen, spielt der Begriff der (Begleit- und) Anschlusskommunikation im Sinne Sutters (2002), nach dem Medienangebote kommunikativ verarbeitet werden, sodass sie zu einem vertieften Verständnis des Rezipierten führen, in der Englischdidaktik für die Primarstufe keine Rolle. Doch auch wenn der Begriff der Begleit- und Anschlusskommunikation explizit nicht vorherrscht, finden gleichwohl Gespräche statt und werden darüber hinaus ausdrücklich gefordert. So dürfen die Bücher nicht nur als Vehikel zum Sprachenlernen fungieren, da sonst ihr Zauber verloren geht und ihr Potenzial nicht vollumfänglich genutzt wird (vgl. Frisch, 2015: 225; Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2009: 78; Wright, 2004: 5). Der Vorleseprozess muss ebenso als Kommunikationsprozess verstanden werden (vgl. Niemann, 2011: 5f.). Dementsprechend sind z.B. das Entdecken von Details beim wiederholten Vorlesen, das Schließen inhaltlicher Lücken auf Textebene mithilfe der Informationen auf Bildebene sowie das Hinterfragen, weshalb der/die Illustrator*in eine bestimmte Darstellungsweise gewählt hat, gleichfalls bedeutend (vgl. Frisch, 2015: 225).

Gespräche auf der Metaebene finden bei den beginnenden Lerner*innen in der Regel auf Deutsch statt, also in der Sprache, die für die Kinder Erst- oder zumindest Zweitsprache ist, während die fortgeschrittenen Lernenden kurze Phrasen oder ganze Sätze bereits in der Fremdsprache äußern (vgl. Wright, 2004: 34).

4 | Auswahl der Bilderbücher

Zur Verdeutlichung des Umgangs mit Bilderbüchern und damit einhergehend auch der diesbezüglichen Ziele werden die Auswahlkriterien für diese Medien im Englischunterricht der Primarstufe knapp skizziert.

Es werden hauptsächlich authentische Bücher genutzt (vgl. z.B. Schmid-Schönbein, 2008: 87), d.h. Bücher, die nicht didaktisiert und damit speziell für den fremdsprachlichen Unterricht geschrieben sind, sondern für Kinder mit Englisch als Erstsprache. Daher kommen für den Unterricht die Bücher infrage, die eigentlich für jüngere englischsprachige Kinder verfasst sind (vgl. ebd.: 89). So ist einerseits darauf zu achten, dass die Schüler*innen sprachlich nicht überfordert werden und andererseits, die Inhalte sie kognitiv nicht unterfordern (vgl. Frisch, 2015: 226f.). Dies macht die Auswahl eines geeigneten Bilderbuchs nicht leicht und ist vergleichbar mit dem Dilemma der Leseförderung im Deutschunterricht, wenn die Schüler*innen noch nicht über ausreichend Lesefertigkeiten verfügen, um die Texte zu lesen, die ihren Interessen, ihrem Weltwissen sowie ihren Rezeptionserwartungen entsprechen (vgl. Knott, 2017: 12f.; Oeste, 2015: 9).

Schlussendlich stehen bei der Auswahl der Bilderbücher überwiegend die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Vordergrund, sodass die Thematik bzw. der Wortschatz und die sprachlichen Strukturen besonders berücksichtigt werden (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 91ff.; Waas, 2014a: 11). Hierbei darf jedoch nicht auf einer zu reduzierten Sprache bestanden werden, da die Kinder nicht jedes Wort verstehen müssen und überdies ein „*extensive mean-*

ingful comprehensible input“ für den Zweitspracherwerb bedeutsam ist (vgl. Piepho, 2002⁷: 20; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 92). Zum Teil wird die Ansicht vertreten, dass Kinder in der Fremdsprache einfachere Texte akzeptieren als in der Erstsprache (vgl. z.B. Brewster et al., 2002: 188). Es gibt aber auch konträre Stimmen, die dafür plädieren, dass die Geschichten sprachlich sowie intellektuell für die Kinder herausfordernd sein sollen (vgl. z.B. Cameron, 2001: xiii). Ebenso folgern Diehr und Frisch (2008b) aus den Ergebnissen der TAPS-Studie (TAPS für *Testing and Assessing Spoken English in Primary School*), „dass es günstiger und motivierender ist, Ausgangstexte zu wählen, die eine geringfügige intellektuelle und sprachliche Überforderung für die Lernenden darstellen, als sprachlich einfachste Kleinkindgeschichten zu verwenden“ (Diehr & Frisch, 2008b: 146).

Für den Englischunterricht sind vor allem Bilderbücher relevant, bei denen die Bilder das Verstehen der Geschichte unterstützen (vgl. Frisch, 2015: 226). Textlose Bilderbücher spielen hingegen kaum eine Rolle, da sie zwar Sprechansätze bieten, sich jedoch zur Einführung authentischer Sprache nicht eignen (vgl. ebd.). Bücher, die im Englischunterricht häufig eingesetzt werden und bei denen die Bilder den Text unterstützen, sind beispielsweise *The Gruffalo* (1999) und *Room on the Broom* (2001) von Julia Donaldson und Axel Scheffler oder die Bücher der *Froggy*-Reihe, z.B. *„Froggy goes to school“* (1996) von Jonathan London und Frank Remkiewicz. Für leistungsschwächere Kinder ist es hilfreich, wenn Bücher ausgewählt werden, die ihnen z.B. aus dem Kindergarten oder der Kindertagesstätte bereits bekannt sind (vgl. Böttger, 2020: 119).

Zusammenfassend werden Auswahlkriterien für Bilderbücher bezüglich des Einsatzes im Englischunterricht der Primarstufe auf drei wesentlichen Ebenen aufgeführt:

Inhalt:

- Handlung und Charaktere sind für Kinder interessant,
- ein stringenter Handlungsstrang ist vorhanden,
- Fantasie und Vorstellungskraft der Lernenden werden angeregt,
- die Neugier auf die englischsprachige Kultur und eine positive Haltung ihr gegenüber werden geweckt,
- Überraschungsmomente oder humorvolle Elemente sind enthalten

(vgl. Böttger, 2020: 119; Cameron, 2001: 168).

Sprache:

- Wortschatz und sprachliche Strukturen entsprechen dem Sprachniveau der Lernenden,
- Reime, Lautmalereien und Rhythmisierungen sind enthalten,

⁷ Piepho bezieht sich auf das von Krashen (1981, 1982) entwickelte *monitor model* und die damit in Zusammenhang stehende *input hypothesis*, welche besagt, dass bei der Aneignung einer Fremdsprache der sprachliche Input verständlich und angemessen sein muss sowie er etwas über dem bisher erreichten Kompetenzniveau liegen sollte.

- die Erzählung beinhaltet die Stilmittel Wiederholung und Veränderung, sodass das Einprägen sprachlicher Strukturen erleichtert und das Bilden von Hypothesen zu sprachlichen Regelmäßigkeiten unterstützt wird

(vgl. Böttger, 2020: 119; Cameron, 2001: 163).

Layout:

- altersgemäße Bilder werden genutzt,
- die Bilder laden zum genauen und wiederholten Betrachten ein,
- die Seiten sind nicht überladen,
- Illustrationen sind großformatig

(vgl. Böttger, 2020: 119f.; Frisch, 2015: 227).

5 | Phasen des *storytelling* und unterstützende Methoden

Das *storytelling* wird in drei Phasen bzw. Aktivitäten unterteilt, die üblicherweise aus der Sicht der Zuhörenden (*listening*) Lerner*innen als *pre-*, *while-* und *post-listening activities* (vgl. Böttger, 2020: 121f.; Dines, 2002: 35ff.; Lennon, 2021: 217ff.) bezeichnet werden. Die Übergänge zwischen den Phasen sind, je nach Akzentuierung der Aktivitäten und der Nähe zur vorgelesenen Geschichte, fließend.

5.1 | *pre-listening* / vor dem Vorlesen

In dieser Phase werden die Lernenden auf das Zuhören vorbereitet. Das Thema und wichtige Begriffe werden eingeführt, sodass einerseits ihre Motivation zum Zuhören aufgebaut wird, indem sie einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen (vgl. Lennon, 2021: 217f.) und andererseits der vorgelesenen Geschichte besser folgen können (vgl. vgl. z.B. Böttger, 2020: 121). Dementsprechend wird zuerst das Buch-Cover betrachtet und Hauptcharaktere werden vorgestellt. Die Kinder äußern erste Vermutungen zum Inhalt der Geschichte; dies geschieht je nach Lernstand auf Deutsch oder Englisch, vorzugsweise jedoch in der Zielsprache Englisch (vgl. Wright, 2004: 34).

Inhaltstragende Wörter (*keywords*), die den Kindern (voraussichtlich) unbekannt sind (vgl. Waas, 2014b: 36; Wright, 2004: 23ff.), sowie neue Satzstrukturen werden durch abwechslungsreiche spielerische Aktivitäten vorentlastet. Diese *pre-listening activities* können beispielsweise Zuordnungsspiele von Bild und Schriftbild oder pantomimische Ratespiele sein. Für die Vorentlastung der für viele Kinder unbekanntesten Wörter und Phrasen sollten möglichst Bilder genutzt werden, die zur Geschichte hinführen, sodass sie zugleich als Einstimmung und Motivation dienen, um sich auf die nachfolgende *story* einzulassen (vgl. Waas, 2014b: 36f.; Piepho, 2002: 20). Je nach eingesetztem Bilderbuch und Lerngruppe muss abgewogen werden, wie viel Wortschatz und Phrasen vorentlastet werden, denn durch die Geschichte erklären sich viele noch unbekannteste Ausdrücke oft auch von selbst.

Karten mit Bild und/oder Schriftbild, sogenannte *flash cards* (vgl. z.B. Klippel, 2000: 59ff., 72, 108), können an der Tafel, an einer Wand im Klassenraum oder auch in einer speziellen Eng-

lisch-Ecke (*English corner*) befestigt werden, sodass eine *word bank* entsteht, auf welche die Kinder auch in den weiteren Phasen zurückgreifen können. Ebenfalls können zuvor thematisierte Satzkarten dem Sprachstand entsprechend visualisiert werden, sodass auch diese die Sprachproduktion erleichtern (vgl. Niemann, 2011: 5). Durch die Visualisierungen werden die Lernenden gemäß des Konzepts *scaffolding* von Wood, Bruner und Ross (1976) unterstützt, eine Aufgabe – in diesem Fall das Verstehen des Vorgelesenen und die sprachliche Äußerung zum Bilderbuch – zu bewältigen. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen beinhaltet das *scaffolding* die Unterstützung des Verstehens der Sprache sowie der Sprachproduktion (vgl. VanPatten & Benati, 2010: 144f.).

5.2 | *while-listening* / während des Vorlesens

Die Vorlesesituation beginnt üblicherweise nach einer ritualisierten Ankündigung (z.B. *It's storytime*), wenn sich alle Kinder im Sitzkreis oder Sitzhalbkreis eingefunden haben und das Bilderbuch sowie die erzählende bzw. vorlesende Lehrkraft sehen können (vgl. Böttger, 2020: 121). Die Lehrperson trägt durch die Gestaltung ihrer Stimme und den bewussten Einsatz von Mimik, Gestik und Körpersprache maßgeblich dazu bei, die Geschichte nicht nur interessant zu gestalten (vgl. Hogh, 2003: 41; Wright, 2004: 34), sondern auch das Verstehen zu unterstützen. Beispielsweise kann die Lehrkraft bei dem Bilderbuch *Froggy gets dressed*, bei der Textstelle „*It was cold. Froggy woke up [...]*“ (London & Remkiewicz, 1992: o. S.), das ‚Kaltsein‘ und ‚Aufwachen‘ darstellen, indem sie zunächst spricht als sei ihr kalt und die Hände aneinanderreibt, und dann mit festerer Stimme fortfährt, die Augen übertrieben öffnet und Streckbewegungen der Arme sowie des Oberkörpers durchführt.

Das Eintauchen in die Sprache wird als Sprachbad bezeichnet. Dieses Sprachbad muss über einen anhaltenden Sprachstrom der Lehrkraft hinausgehen, sodass Interaktion in der Sprachlernsituation ermöglicht wird. Sprachliche Interaktion sollte insbesondere bei Schüler*innen im Grundschulalter immer mit Handlungen verbunden, visuell unterstützt und multisensorisch angelegt werden (vgl. Wessel, 2012: 49).

So ist als *while-listening activity* ausdrücklich erwünscht, dass auch die Kinder während des Zuhörens passende Bewegungen durchführen (vgl. Slattery & Willis, 2001: 101), z.B. wenn sich in dem obengenannten Bilderbuch der Frosch *Froggy* für das Spielen im Schnee warm anzieht – „*So Froggy put on his socks. Zoop! Pulled on his boots. Zup! Put on his hat. Zat! [...]*“ (London & Remkiewicz, 1992: o. S.) – und die Kinder die Kleidungsstücke ebenso ‚anziehen‘. Durch die von den Kindern durchgeführten Bewegungen erlangt wiederum die/der Erzählende Rückmeldung über Aufmerksamkeit (vgl. Bleyhl, 2006; 191) und Verstehen der Lernenden.

Nachdem die Schüler*innen die Textpassagen mehrmals gehört haben, werden sie aufgefordert, diese ebenso mitzusprechen. Mit dem Ziel, die Fremdsprache authentischer zu vermitteln, erklärt R. Martin im Interview mit I. Martin, dass die Kinder von der Lehrkraft ermutigt werden sollen, entsprechend der Stimme der Figur mit- oder nachzusprechen und benennt das Beispiel „*if you have a king in a story, say ,OK, everyone, let's say it as the king said it.*“ (vgl. Martin, 2011: 8). Das Mitsprechen, -flüstern, -rufen, -singen etc. kann im Chor innerhalb der gesamten Lerngruppe erfolgen, aber auch in einzelnen Gruppen, indem z.B. nur die Jungen aufgefordert werden, etwas zu flüstern.

Die beschriebene Herangehensweise ist eng verknüpft mit der von Asher (1969, 2009) bereits Ende der 1960er Jahre entwickelten Methode *Total Physical Response (TPR)*. Entsprechend dieser Methode reagieren die Lernenden auf Aufforderungen der Lehrkraft mit Bewegungen und sprechen nach und nach chorisch mit. Der Grundgedanke ist, dass Elemente der Fremdsprache effektiver internalisiert werden, da die Kombination von Sprache und Bewegung beide Gehirnhälften aktiviert und so zusätzliche neuronale Verbindungen geknüpft werden. Die Methode kommt außerdem dem Bedürfnis mancher Kinder nach einer *silent period* entgegen – eine Phase, in der die Kinder die fremde Sprache zunächst aufnehmen und verarbeiten, jedoch nicht sofort selbst sprechen müssen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus spielen Äußerungen zur Geschichte und das Antizipieren, wie diese weitergehen könnte, auch im Englischunterricht eine Rolle. Das Vorlesen wird von Zeit zu Zeit unterbrochen, sodass Rückmeldungen zum Inhalt auf individuell sprachlich möglichem Niveau auf Englisch geäußert werden können. Die Lehrkraft greift die Äußerungen der Kinder auf, indem sie deren inhaltliche Richtigkeit bestätigt, Einwortantworten sprachlich ausbaut und „neue ‚Sprachbäder‘ anschließt“ (vgl. Hoffmann, 2008: 8). Falls nötig nimmt die Lehrperson die Äußerungen im Sinne des *corrective feedback* auf, indem sie diese z.B. mit korrigiertem Fehler wiederholt (vgl. ebd.; Lyster & Ranta, 1997: 46f.).

Auch Äußerungen in deutscher Sprache sind erlaubt und können von der Lehrkraft auf Englisch wiederholt bzw. gespiegelt werden (vgl. Böttger, 2020: 121; Hoffmann, 2008: 8). Wechseln die Lernenden innerhalb einer Äußerung von der Unterrichtssprache zur Erstsprache, dient das dazu, Sprachdefizite zu überbrücken. Dieser Wechsel der Sprache (*code switching*) ist eine Strategie innerhalb des Fremdspracherwerbs und als Zwischenschritt im Lernprozess zu sehen (vgl. z.B. Schmid-Schönbein, 2008: 67).

Die unter Abschnitt 2 bereits erwähnte Kompetenz Sprachmittlung wird in der *while-listening phase* gefordert, indem die Kinder das Gehörte bzw. Teilaspekte dessen in ihren Worten wiedergeben. Dies kann, wenn nötig, an ausgewählten Stellen während des Erzählens sein, oder auch erst nach dem ersten Vorlesen der kompletten Geschichte.

Das Vorlesen des Bilderbuchs erfolgt mindestens zweimal (vgl. z.B. Niemann, 2011: 5; Böttger, 2020: 121; Wright, 2004: 33). Zunächst geht es hauptsächlich um das Globalverstehen des Inhalts der Geschichte mithilfe der angebotenen Unterstützung: Zeigen der Bilder im Buch, gegebenenfalls Verweise auf Wort- und Bildkarten oder Poster mit Satzstrukturen aus der *pre-listening phase* sowie Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache der Lehrkraft (Böttger, 2020: 121; Waas, 2014a: 11). Jedoch sollte auch akzeptiert werden, dass nicht jedes Kind alles genau erfasst (vgl. Waas, ebd.). Das zweite und eventuelle dritte Vorlesen dient dem Erfassen von Details und lässt weitere Aktivitäten zu (vgl. Böttger, 2020: 122; ebenso Slattery & Willis, 2001: 101ff.). Möglich sind Äußerungen von Gedanken und Meinungen auf individuell sprachlichem Niveau zu Text und Bildern, aber auch nonverbale Aktivitäten, z.B. die Zuordnung von Bildern, pantomimische Nachahmung oder der Einsatz von „*jump up cards*“ – hier werden zur Geschichte passende Bild- oder Wortkarten verteilt, welche die Kinder im richtigen Moment hochhalten (vgl. Klippel, 2000: 182).

5.3 | *post-listening* / nach dem Vorlesen

In der Phase nach dem Vorlesen sollte die Geschichte inhaltlich von allen Kindern durchdrungen und das Lautbild durch mehrfaches Vorlesen weitestgehend gesichert sein. Fragestellungen zur Geschichte, z.B. worum es in der Geschichte geht, was den Kindern besonders gefallen hat oder welche Stelle sie am wichtigsten fanden (vgl. hierzu auch Mempel, 2013: 37), schließen sich an und werden mithilfe von visualisierten Frage- und möglichen Antwortstrukturen unterstützt. So sollten die Fragen zum Teil ritualisiert erfolgen, indem bereitgestellte Phrasen und Redemittel wiederholend auch für Gespräche zu weiteren Geschichten genutzt werden. Die Strukturen werden z.B. in Form von Sprechblasen an der Wand oder aber auch als Tischreiter für die Kinder bereitgestellt (vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule [QUA-LiS NRWa], n.d.).

Wright (2004: 40) schlägt ferner vor, dass die Kinder Fragen zur Geschichte aufschreiben, die anschließend an die Klassenkamerad*innen gestellt werden. Auch er erklärt im Hinblick auf das Schreiben, dass die Kinder vertraut sein müssen mit Verständnisfragen und ihnen exemplarische Muster zur Verfügung stehen sollten. Folglich sind wiederum Unterstützungssysteme (*scaffolds*), die den Lernenden anhand von differenzierendem Material, (technischen) Hilfsmitteln oder aber durch personelle Unterstützer*innen zur Verfügung stehen, bedeutsam. So müssen u.a. Phrasen und Satzbausteine im Klassenraum visualisiert sein und es sollte auf die in der *pre-listening phase* genutzten *word banks* zurückgegriffen werden können. Audio-CDs, mittels derer sich die Geschichte erneut angehört werden kann, oder (Bild-)Wörterbücher – auch digitale, um gleichzeitig auditive Hilfe via Sprachausgabe verfügbar zu machen (vgl. Freudenau, 2017) – sind weitere Medien, die die Kinder individuell unterstützend nutzen können.

Wesentlich für die Phase nach dem Vorlesen ist, dass die Geschichte nun in aktive Sprachproduktion umgesetzt wird; dementsprechend geht die *story* „in gewisser Weise in das ‚Eigentum der Klasse‘ über“ (Schmid-Schönbein, 2008: 95). Geeignete *post-listening activities* zur Festigung und thematischen Erweiterung und Vertiefung sind das Nachspielen der Geschichte, die Umsetzung in ein Hörspiel (vgl. Böttger, 2020: 122; Dines, 2002: 37f.; Ellis & Brewster, 2002) oder auch das Verfassen von Paralleltexten, sodass ein von der Klasse geschaffenes Bilderbuch entsteht (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 95) oder alternativ ein eigens von jedem Kind gestaltetes Büchlein (vgl. z.B. Kostrzewa, 2011).

Zahlreiche Aktivitäten mit dem Schwerpunkt auf dem Sprechen und Schreiben werden in der einschlägigen Literatur benannt (vgl. z.B. Bleyhl, 2006; Klippel, 2000). Die Vielfalt an Umsetzungsideen soll an dieser Stelle jedoch nicht expliziert werden, da es – anders als in diesem Beitrag – weniger um das Sprechen über das Bilderbuch geht, als vielmehr darum, die Geschichte handlungs- und produktionsorientiert umzusetzen (vgl. z.B. Brewster et al., 2002: 187; QUA-LiS NRWb, n.d.).

Inwiefern sich aus dem Dargestellten Potenziale für die Unterstützung der Begleit- und Anschlusskommunikationen zu Bilderbüchern im Deutschunterricht ableiten lassen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

6 | Schlussfolgerungen für einen Transfer auf Begleit- und Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht

Nachdem ein Überblick über die Methode *storytelling* und die damit in Verbindung stehenden Techniken und methodischen Herangehensweisen gegeben wurde, sollen in diesem Abschnitt die Aspekte extrahiert werden, die sich auf den Deutschunterricht der Primarstufe übertragen lassen können. Im Fokus steht dabei, wie oben erwähnt, die Unterstützung von Kommunikationsprozessen im Umgang mit Bilderbüchern; insbesondere im Hinblick auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Des Weiteren werden Verknüpfungen mit Erkenntnissen aus bisheriger Forschung dargelegt und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

Die erste Phase des dreiteiligen *storytelling*, welche der Vorbereitung auf das Zuhören dient, erscheint auch für den Deutschunterricht sinnvoll, um insbesondere Kindern, die DaZ erwerben, aber auch Kindern, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, das Verstehen der Geschichte zu erleichtern. Dies ist wiederum bedeutsam, um an der Begleit- und Anschlusskommunikation aktiv teilnehmen oder dieser zumindest rezeptiv folgen zu können. Verständnisfragen zu einzelnen Wörtern, die von der „imaginativen Vergegenwärtigung des Inhalts“ ablenken und auch nicht zum Nachdenken über wesentliche Zusammenhänge im Text anregen (vgl. Spinner, 2014: 297), jedoch „in der Schule sehr häufig vorkommen“ (vgl. ebd.), könnten so vermieden werden. Es wäre wünschenswert, in zukünftigen Forschungsvorhaben zu evaluieren, inwiefern eine solche Phase der Vorentlastung die sprachliche Teilhabe der Kinder an Begleit- und Anschlusskommunikationen zu Bilderbüchern beeinflusst.

Hinsichtlich der Vorentlastung von neuem Wortschatz konnte Reckermann (2018) in einer Studie, bei der untersucht wurde, inwieweit Viertklässler*innen (N=11) Bilderbücher in der Fremdsprache Englisch selbstständig lesen können und welche Lesestrategien sie nutzen, um sich die Texte zu erschließen, nachweisen, dass die Kinder sogar autonom vor der Rezeption zu bereitgestellten Hilfsmitteln, wie u.a. Wörterbüchern, Bildwörterbüchern oder Wortschatzlisten griffen. Bevorzugt wählten sie Wörterlisten, die speziell auf den Wortschatz des jeweiligen Buches zugeschnitten waren, um eine eigenständige Vorentlastung zu tätigen (vgl. ebd.: 330ff.). Dies spricht dafür, dass die Kinder das Bedürfnis haben, sich vor dem Lesen mit dem Wortschatz vertraut zu machen und könnte nahelegen, dass auch vor Vorlesesituationen dieser Wunsch vorhanden ist. Ob dies im Deutschunterricht für die Schüler*innen zutreffend ist, die über wenig deutsche Sprachkenntnisse verfügen, ist ein möglicher Untersuchungsgegenstand für weitere Forschung.

Kritisch bedacht werden muss im Hinblick auf eine Vorbereitungs- bzw. Vorentlastungsphase für das Vorlesen von Bilderbüchern in deutscher Sprache, dass die Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, eine solche Phase in der Regel nicht, oder nicht derart intensiv benötigen. So wäre die Entwicklung didaktisch-methodischer Herangehensweisen, durch die Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus dennoch profitieren können, gegebenenfalls auch voneinander, hilfreich. Eine Lösung für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen kann in einer Öffnung des Unterrichts (vgl. z.B. Peschel, 2012: 48ff.) liegen.

Außerdem werden in der ersten Phase *scaffolds* eingeführt, die auch in den nachfolgenden Kommunikationsprozessen Hilfen darstellen, indem die Lernenden immer wieder Rückbezüge auf Bilder und ein entsprechendes Schriftbild sowie auf zur Verfügung gestellte Phrasen und sprachliche Mittel herstellen können – wobei die unterstützende Wirkung der Schrift nur greift, wenn die Kinder in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind. Bezüglich der visualisier-

ten Hilfen spricht Budde (2012: 89) mit Fokus auf den Zweitspracherwerb Deutsch von einem „Sprachgeländer“ zur Unterstützung und Gestaltung monologischer sowie dialogischer Redebeiträge (vgl. auch Aguado, 2015: 11). Derart bereitgestellte Sprachgeländer oder *scaffolds*, die von den Lernenden selbstständig genutzt werden können, um der Begleit- und Anschlusskommunikation folgen und sich aktiv beteiligen zu können, sind z.B. das Visualisieren von Bild und entsprechendem Schriftbild der Protagonist*innen des Bilderbuchs sowie weitere zentrale Begriffe der Geschichte.

Bedeutsam in der *while-listening phase* ist, dass den Kindern Unterstützung in Form von Satzanfängen für ihre Beteiligung an der Begleit- und Anschlusskommunikation zu den (vor)gelesenen Bilderbüchern angeboten wird. Die bereitgestellten sprachlichen Muster (z.B. *Ich sehe ... / Mir fällt auf, dass ... / Mir gefällt/gefällt nicht, dass ... / Ich finde es ..., weil ... / Im Vergleich zu ... / Daraus kann man schließen, dass ...*) führen neben der „kognitiven Entlastung der Formulierungsarbeit“ zur Elizitierung bildungssprachlicher Kernhandlungen, wie dem Beschreiben, Erklären, Begründen, Vergleichen und Schlussfolgern (vgl. ebd.: 11) und können daher gleichfalls zur Steuerung komplexerer sprachlicher Diskurseinheiten beitragen. Aguado stellt heraus, dass Schüler*innen, die DaZ sprechen bzw. erwerben, aber auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die aus sozial benachteiligten und eher bildungsfernen Familien stammen, Schwierigkeiten mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen haben und sie diese keinesfalls beiläufig erwerben, sodass entsprechende Unterstützung bedeutsam ist (vgl. ebd.: 2).

Für die *while-listening phase* wurde zudem die Sprachmittlung hervorgehoben. Bei dieser Praktik wird Gehörtes (oder auch Gelesenes) von den Lernenden in der Erstsprache wiedergegeben. Hierfür ist es nicht zwingend notwendig, dass die Lehrkraft alle Sprachen spricht, sondern Voraussetzung ist, dass es Schüler*innen gibt, die dieselbe Erstsprache der Kinder sprechen, die über noch keine entsprechenden Deutschkenntnisse verfügen sowie sie selbst über bereits gute Deutschkenntnisse verfügen müssen. Ist das gegeben, können diese Mitschüler*innen als „Übersetzerkinder“ (vgl. Fürstenau, 2017) fungieren und das von der Lehrkraft Erzählte bzw. Vorgelesene und auch Beiträge der Schüler*innen mit weniger guten Deutschkenntnissen, sprachlich übermitteln.

In einer Interventionsstudie, die im Schuljahr 2015/16 in deutschen Grundschulen durchgeführt wurde, erwiesen sich „Übersetzerkinder“, die neu zugewanderten Kindern an die Seite gestellt wurden und mit denen sie sich sprachlich verständigen konnten, als hilfreich (vgl. ebd.). Zudem konnte gezeigt werden, dass die produktive Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lerngruppe gelingt, wenn ein offener und konstruktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit vorherrscht (vgl. ebd.). Des Weiteren belegen Studien zu Praktiken der Mehrsprachigkeit im Familienalltag die hohe Relevanz der Sprachmittlung, so z.B. im Alltag russisch-deutscher Familien in Leipzig (Mehlhorn & Yastrebova, 2017). Hier werden Sprachmittler als „Mittler zwischen Gesprächspartnern, die einander nicht verstehen können“, definiert (vgl. ebd.: 213).

Es ist zwar nicht belegt, unter welchen Voraussetzungen die Besonderheiten literarischer Texte und auch die diesbezügliche Kommunikation adäquat anhand der Sprachmittlung durch Schüler*innen umgesetzt werden können, jedoch zeigen die obengenannten Studien, dass die Verwendung der Erstsprache für diejenigen, die DaZ erwerben, äußerst sinnvoll ist.

Fürstenau und Niedrig (2018: 218) geben in Bezug auf einsprachigen Unterricht zu bedenken, dass einerseits die sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen Schüler*innen unterdrückt werden und andererseits gleichzeitig „[...] im Verborgenen unentwegt sprachliche und Denkprozesse im Medium des ungeteilten Sprach- und Denkraums des mehrsprachigen Menschen ab[laufen].“ Die Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht wurde bisher überwiegend im bilingualen Unterricht mit den Sprachen Englisch und Spanisch untersucht, in dem die Lehrkräfte beide Sprachen verstehen (vgl. ebd.: 218; vgl. hierzu auch z.B. Gantefort & Sánches Oroquieta, 2015).

Es kann abgeleitet werden, dass auch der Sprachenwechsel während des Sprechens (*code switching*) im Deutschunterricht kein Problem darstellen darf. Sind Äußerungen nicht verständlich, d.h. nicht aus dem Zusammenhang erschließbar, können auch hier „Übersetzerkinder“ eine Hilfe sein. Der Einbezug der Herkunftssprachen, im Sinne einer aktiven Nutzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht, birgt des Weiteren auch Chancen für Sprachbetrachtungen und -vergleiche. Dementsprechend wird Sprache reflektiert und ein analytisch ausgerichteter Umgang mit dieser eingeübt (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2018: 215; Tracy, 2014: 29f.). Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen, z.B. in Aussprache und im Satzbau, können Anlass solcher Sprachbetrachtungen und -reflexionen sein. Äußerungen der Kinder wie z.B. „Auf Albanisch hört sich Zebra so ähnlich an“ oder „Auf Deutsch ist der Satz viel länger als wenn ich ihn auf Russisch sage“, sind vorstellbar und bieten sinnstiftende Impulse, um über Sprache(n) zu sprechen.

Möglich wäre auch, Ausgaben der Bilderbücher in den Erstsprachen der Kinder als Hilfe sowie für Sprachvergleiche hinzuzuziehen. Dies setzt allerdings voraus, dass sich Kinder in der Klasse befinden, die die jeweilige Schriftsprache lesen können.

Denkbar ist zudem, dass die im Englischunterricht genutzten Bilderbücher, die sich aufgrund der dargestellten Auswahlkriterien (siehe Abschnitt 4) häufig von den im Deutschunterricht thematisierten Büchern unterscheiden, mit den deutschsprachigen Ausgaben verglichen und deren Sprache in den Blick genommen und reflektiert wird.⁸

Im Englischunterricht ist es gängige Praxis, dass fehlerhafte sprachliche Äußerungen der Lernenden von der Lehrkraft durch ein sensibles *corrective feedback* korrigiert, vervollständigt oder auch elaboriert wiedergegeben werden (vgl. Cameron, 2001: 113; Hoffmann, 2008). Dieser Umgang mit Fehlern, der auch hinsichtlich der Förderung im DaZ-Kontext sowie generell im sprachfördernden Unterricht (vgl. z.B. Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Quehl & Trapp 2020) nicht neu ist, könnte ebenso im Deutschunterricht in Begleit- und Anschlusskommunikationen positive Auswirkungen auf Äußerungen der Kinder, die DaZ erwerben, und auch der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern haben.

Die ebenfalls im Rahmen der *while-listening phase* thematisierte Methode *TPR* verknüpft das Gehörte und (Mit-)Gesprochene mit Bewegungen, wodurch das Verstehen und Behalten gefördert wird, sodass auch dies positive Effekte auf die begleitende und anschließende Kommunikation haben könnte. Im Kontext dieser sprach- und körperlichen „Antwort“ (*response*)

⁸ Im Literaturunterricht im Fach Deutsch sind zum Teil andere Aspekte, die stärker auf das literarische Lernen ausgerichtet sind, bedeutsam (siehe auch Abschnitt 1). So sollten die Bilderbücher u.a. Leerstellen aufweisen, Irritationspotenzial besitzen und Deutungsspielräume offenlassen (vgl. z.B. Merklinger & Preußner, 2014: 159; Wieler, 2014).

ist die Studie „Erzählbrücken“ hervorzuheben, bei der Naujok (2018) Potenziale des szenischen Erzählens hinsichtlich kommunikativer Partizipation und des Erwerbs der deutschen Sprache neu zugewanderter Kinder untersucht. Über ein halbes Jahr wurden den Kindern einmal wöchentlich Geschichten von ausgebildeten Erzähler*innen erzählt. Gestik und Mimik der Erzählenden, eine rhythmisierte Sprechweise sowie der Einsatz von Bildern, Objekten und Requisiten erleichterten den Kindern das Folgen und ermöglichte ihnen auf unterschiedliche Weise aktiv teilzunehmen. Die Herangehensweise, in der verschiedene Rituale genutzt wurden sowie „eine Phase der Wortschatzarbeit, in der die Erzählerin bzw. der Erzähler zentrale Begriffe der Geschichte einführte“ (vgl. Naujok, 2018: 4), weist daher eine große Nähe zu der Methode *storytelling* auf. Naujok postuliert aufgrund der positiven Erkenntnisse, dass an die „natürliche Nutzung aller Sprachen, Varietäten und Ausdrucksmöglichkeiten“ anzuknüpfen ist und mehrsprachige Kinder ganzheitlich, im Sinne eines Zusammenspiels ihrer verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucksmodalitäten, sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch die Produktion, zu sehen sind (vgl. ebd.: 12).

Das für den Englischunterricht u.a. in der *while-listening phase* beschriebene Sprachbad, in welches die Kinder im Rahmen des *storytelling* besonders eintauchen, greift in einer elaborierten Anschluss- und Begleitkommunikation im Deutschunterricht ebenso. Dadurch, dass ein Gespräch auf Deutsch vertiefend über das Buch bzw. die Geschichte stattfindet, tauchen die Lernenden, auch wenn sie sich selbst noch nicht derart über narrative Strukturen oder literarische Prozesse verständigen können, über das zuhörende Folgen des Diskurses in ein Sprachbad ein. In der Begleit- und Anschlusskommunikation werden Wörter und Phrasen umgewälzt und in neue Kontexte transferiert, z.B. wenn die Geschichte Anlass für die Mitschüler*innen bietet, über eigene Erfahrungen zu berichten. Ritualisierte Frage- und Antwortstrukturen, wie sie in Bezug auf die *post-listening phase* beschrieben wurden, können auch im Deutschunterricht Kindern, die DaZ erwerben, sowie Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern Hilfen und Sicherheit in Kommunikationsprozessen bieten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Methode *storytelling* und einige in diesem Zusammenhang genutzten Herangehensweisen auch sinnvoll für die Unterstützung der Begleit- und Anschlusskommunikation im Deutschunterricht erscheinen. Besonders aus den Phasen *pre-* und *while-listening* konnten Unterstützungsangebote aufgezeigt und auf Gesprächssituationen zu Bilderbüchern im Deutschunterricht transferiert werden. Forschungsergebnisse z.B. zu didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten und den Gelingensbedingungen solcher Angebote wären erstrebenswert. Darüber hinaus wären empirische Ergebnisse zum Einsatz der Methoden aus Lehrer*innen- und auch aus Schüler*innensicht sinnvoll, um zu erforschen, inwiefern die hier vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen einerseits umsetzbar sind und andererseits als Hilfen wahrgenommen werden.

Literatur

- Aguado, K. (2015). Sprachliche Routinen als Wegbegleiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext. In G. Pagonis, & H. Klages (Eds.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. (pp. 1–15). de Gruyter.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.

- Asher, J. J. (2009). *Learning another language through actions*. (expanded 7th ed.). Sky Okas Production.
- Bebermeier, H., & Stoll, U. (2006). In R. Christiani, & G. Cwik (Eds.), *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. (78–84). Cornelsen.
- Bleyhl, W. (2006). Nachwort. In W. Bleyhl (Ed.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling*. (pp. 190–191). Schroedel.
- Böttger, H. (2020). *Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik*. (3rd completely revised ed.). Klinkhardt.
- Böttger, H. (2012). *Englisch: Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel University Press.
- Budde, M., Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik*. (2nd updated ed.). Akademie Verlag.
- Brewster, J., & Ellis, G., with Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). Penguin.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Diehr, B., & Frisch, S. (2008a). *Mark their words: Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Westermann.
- Diehr, B., & Frisch, S. (2008b). Goodbye Hungry Caterpillar: Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. In M. Grau, & M. Legutke (Eds.), *Fremdsprachen in der Grundschule: Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. (pp. 142-167): Grundschulverbund e. V.
- Dines, P. (2002). Telling stories – discourse in the classroom. In W. Bleyhl (Ed.); *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. (pp. 35-42). Schroedel.
- Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2006). Ziele, Erwartungen und Leistungen. In R. Christiani, & G. Cwik (Eds.), *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. (7–15). Cornelsen.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. (2nd ed.). Penguin.
- Elsner, D. (2015). *Kompetenzorientiert unterrichten in der Grundschule. Englisch 1–4*. Oldenbourg.
- Freudenau, T. (2017). *Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule – Eine Studie zum autonomen Lernen mit Online-Wörterbüchern*. Peter Lang.
- Frisch, S. (2015). Worlds of words and pictures: Schmöckern in englischsprachigen Bilderbüchern. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen*. (pp. 223–232). Grundschulverband.
- Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, & A. Jungermann (Eds.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. (pp. 41-56). Waxmann.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2018). Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In N. v. Dewitz, H. Terhart, & M. Massumi (Eds.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. (pp. 214–230). Beltz Juventa.
- Gantefort, C., & Sanches Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf der Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer ↔ Forschung Schule*, (1)1, 24–37.

- Gerngroß, G. (2004). Room on the broom. *Grundschule Englisch*, 9(4), 32–35.
- Hoffmann, I.-B. (2008). All's well that starts well: Englisch ab Klasse 1. *Grundschulmagazin Englisch*, (6)6, 6–8.
- Hogh, E. (2003). Storytelling in der Grundschule. In C. Edelhoff (Ed.), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. (pp. 40–49). Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. (5th revised ed.). Kohlhammer.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule*. Cornelsen.
- Klippel, F., & Doff, S. (2007). *Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Knott, C. (2017). Der Weg zum selbst gelesenen Buch. Erstlesetexte im Unterricht. *Praxis Grundschule* 40(5), 12–19.
- König, L., & Müller, J. I. (2019). Cultural Mediation. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 161, 2–8.
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung*. Waxmann.
- Kostrzewa, S. (2011). Schreibaufgaben für das 1. bis 4. Schuljahr. Vom Einzelwort zum ganzen Text. *Grundschulmagazin Englisch*, 9(1), 9–12.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kruse, I., & Sabisch, A. (2013). Fragwürdiges Bilderbuch: Skizzen zur Theorie, Methodologie, und Didaktik – zur Einleitung. In Kruse, I., & Sabisch, A. (Eds.), *Fragwürdiges Bilderbuch Blickwinkel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. (pp. 7–22). Kopaed.
- Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. (2nd ed.). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (2009). *Teaching English in the primary school*. Klett.
- Lennon, P. (2021). *The foundations of teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37–61.
- Martin, R. (2003). The frightened mouse: How to tell a participation story in Class 4. *Primary English*, 1, 20–22.
- Martin, R. (interviewt von I. Martin) (2011). Participation stories for your classroom: Enjoy the tales! *Grundschulmagazin Englisch*, 9(2), 7–9.
- Marx, N. (2014). Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In C. Goer, & K. Köller (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. (pp. 77–95). utb.
- Mehlhorn, G., & Yastrebova, M. (2017). Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher/innen des Russischen und ihre Eltern im Vergleich. In M. Guhl, & O. Müller-Reichau (Eds.), *Aspects of Slavic Linguistics: Formal Grammar, Lexicon and Communication*. (pp. 212–234). de Gruyter.
- Mempel, C. (2013). Der „ideale“ Leser kommt zu Wort: Vorlesen im fremdsprachlichen Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch*, 48, 35–39.
- Merklinger, D. (2015). Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: Schnipselgestrüpp. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.). *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 124–135). Grundschulverband.

- Merklinger, D., & Preußner, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen: Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In G. Scherer, S. Volz, & M. Wiprächtiger-Geppert (Eds.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. (pp. 155–173). WVT.
- Mindt, D., & Schlüter, N. (2007): *Ergebnisorientierter Englischunterricht: Für die Klassen 3 und 4*. Cornelsen.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Naujok, N. (2018). Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *leseforum.ch*, 2, 1–17. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/627/2018_2_de_naujok.pdf
- Niemann, H. (2011). Books „R“ us – Bücher gehören dazu: Mit Bilderbüchern Englisch lernen. *Grundschule Englisch*, 34(1), 4–6.
- Oeste, B. (2015). Mut zum Buch. Untersuchungen zum möglichen Stellenwert des Erstlesebuches im literarischen Lernprozess und Beispiele für den konkreten Umgang damit im Unterricht. *JuLit*, 41(2), 7–13.
- Peschel, F. (2012). Offene Unterrichtsformen qualitativ absichern und weiterentwickeln. In H. Bartnitzky, & G. Cwik (Eds.), *Berufseinstieg: Grundschule*. (2nd revised ed.). (48-54). Cornelsen.
- Piepho, H.-E. (2002). Stories' ways. In W. Bleyhl (Ed.), *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling*. (pp. 20–34). Schroedel.
- Piske, T. (2010). Positive and negative effects of exposure to L2 orthographic input in the early phases of foreign language learning: A review. In B. Diehr, & J. Rymaczyk (Eds.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. (pp. 37–50). Peter Lang.
- Preußner, U. (2015). Vorlesen – Schreiben – Sprechen. Literarische Lernmöglichkeiten mit dem Bilderbuch Die große Wörterfabrik. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 114–123). Grundschulverband.
- QUA-LiS NRWa – Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. (n.d.). <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktische-grundlagen-des-egs/handlungsfelder-des-egs/-supportsysteme.html>
- QUA-LiS NRWb – Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. (n.d.). <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktische-grundlagen-des-egs/prinzipien-des-egs/-handlungs-und-produktionsorientierung.html>
- Quehl, T., & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. (2nd ed.) Waxmann.
- Reckermann, J. (2015). I have to find my boat! Stabpuppentheater zu „Froggy goes to bed“. *Grundschulmagazin Englisch*, 13(4), 11–14.
- Reckermann, J. (2018). *Reading authentic English picture books in the primary school EFL classroom: A study of reading comprehension, reading strategies and FL development*. Peter Lang.
- Rüschhoff, B. (2003). Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. *Grundschulmagazin Englisch* 1(3), 6–9.
- Schmid-Schönbein, G. (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Cornelsen.

- Settinieri, J., & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk, & J. Settinieri (Eds.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. (pp 4–20). de Gruyter.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.
- Spinner, K. H. (2014). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, & N. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (3rd revised and enlarged ed.). (pp. 291–307). Schneider.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), 6–16.
- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten: Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. (pp. 80–105). Juventa.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Waxmann.
- Tings, N. (2005). Authentische Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule. In P. Doyé (Ed.), *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. (pp. 184-198). Westermann.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszcak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (pp. 13–33). Springer.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. Continuum.
- Waas, L. (2014a). Lily has a pet: Hörverstehen üben. *Grundschulmagazin Englisch*, 12(5), 11–14.
- Waas, L. (2014b). Listen carefully! Hören und verstehen (Teil 1). *Grundschulmagazin Englisch*, 12(5), 35–36.
- Wessel, F. (2012). Nur Englisch sprechen? In H. Böttger (Ed.), *Englisch: Didaktik für die Grundschule*. (pp. 49–59). Cornelsen.
- Wieler, P. (2014). Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In J. Knopf, & U. Abraham (Eds.), *Bilder-Bücher. Band 1*. (pp. 184-195). Schneider Verl. Hohengehren..
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wright, A. (2004). *Storytelling with children*. (9th ed.). Oxford University Press.

Bilderbücher

- Allan, N. (1993). *The Queen's Knickers*. Hutchinson.
- Allan, N., & Buswell, S. (Ed.) (2009). *Father Christmas Needs a Wee!* Red Fox.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (1999). *The Gruffalo*. Macmillan.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2001). *Room on the broom*. Macmillan.
- London, J., & Remkiewicz, F. (1992). *Froggy gets dressed*. Penguin.
- London, J., & Remkiewicz, F. (1996). *Froggy goes to school*. Puffin.
- Mayhew, J. (2003). *Katie in London*. Orchard Books.
- Rosen, M., & Langley, J. (1998). *Snore!* Harper Collins.
- Wing, N., & Fisher, C. (1999). *The Night Before Halloween*. Grosset & Dunlap.

Lehrwerke und Zeitschriften

Bergemoser & Höller. (2015). *Bausteine Englisch – Storytelling – It's Wintertime*, 13(1). Bergemoser & Holler.

Cornelsen. (2015). *Sunshine. Handreichungen für den Unterricht 1/2. Early Start Edition 1./2.* Schuljahr. Cornelsen.

Friedrich. (2008). *Grundschule Englisch – Storytelling: Fairy Tales*, 23(2).

Westermann. (2015). *Storytime. Teacher's Guide 4.* Westermann.