

Hoffmann, Jeanette

Interaktionen zwischen Fiktion und Realität. Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 120-134. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Jeanette: Interaktionen zwischen Fiktion und Realität. Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 120-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269486 - DOI: 10.25656/01:26948; 10.35468/6009-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269486>

<https://doi.org/10.25656/01:26948>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jeanette Hoffmann

Interaktionen zwischen Fiktion und Realität – Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte einer anregenden Lernumgebung, des Lernens in Interaktion und des empirischen Forschens bieten im Zusammenhang mit Kinderliteratur zahlreiche Möglichkeiten narrativen Lernens, eines Lernens mit und durch Geschichten (Hoffmann 2020). Diese narrativen Lernprozesse werden aus soziologischer Sicht in den Interaktionen zwischen Rezipient*innen, die sich im gemeinsamen Austausch und in gegenseitiger Verständigung Literatur im sozialen Kontext aneignen, verortet (Naujok, Brandt & Krummheuer 2008). Im Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) an der Technischen Universität Dresden wurden von 2016–2019 deutschdidaktische Seminare angeboten zum Erzählen, Vorlesen oder Schreiben zu Bilderbüchern verschiedener Erzählformen (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019). Die Studierenden gestalteten auf Basis von Erzähltheorie, Literaturdidaktik und empirischer Rezeptionsforschung literarische Arrangements und luden Kindergarten- und Grundschulkinder ein, um gemeinsam visuell erzählte Geschichten zu erkunden.

Der Fokus des Beitrags liegt auf den Interaktionen im Umgang mit Kinderliteratur, sowohl (1) zwischen Studierenden und Kindern bei der Rezeption als auch (2) zwischen fiktionalen Interaktionen der literarischen Figuren und realen Erfahrungen der Kinder. Datengrundlage sind Gesprächstranskripte zwischen Studierenden und Kindern sowie Seminararbeiten der Studierenden. Mithilfe der *key incident Analyse* (Kroon & Sturm 2007) werden Schlüsselszenen in Hinblick auf narrative Lernprozesse in Interaktionen analysiert.¹

2 Kontexte

2.1 Theoretischer Kontext

Kinderliteratur nimmt einen bedeutenden Stellenwert im Leben von Kindern ein. Kinder wachsen umgeben von Geschichten auf und eignen sich die Welt narrativ an, denn Lernen und Erzählen sind eng miteinander verbunden (Hoffmann

¹ Eine ausführlichere Version dieses Beitrags in englischer Sprache ist zu finden in Hoffmann (2021b).

2020). Dabei bewegen sie sich zunehmend in den verschiedenen Welten von Realität und Fiktion. Beide Welten ergänzen sich und beziehen sich aufeinander. Der Erwerb der Imaginationsfähigkeit als Grundlage des literarischen Lernens (Spinner 2006) spielt eine zentrale Rolle dabei, diese unterschiedlichen Welten miteinander zu verknüpfen und damit den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern. In der Imagination lernen Kinder, in Entwürfen zu denken und sich mögliche Welten vorzustellen (Bruner 1986). Für die Initiierung dieser kognitiven Lernprozesse im Sprach- und Literaturerwerb spielt der soziale Kontext eine entscheidende Rolle.

Die kindliche Rezeption von Literatur ist in einen sozialen Kontext eingebettet und wird dialogisch und narrativ strukturiert (Wieler et al. 2008). Schon früh werden gemeinsam mit kompetenten Anderen Reime gesprochen, Fingerspiele gemacht, Lieder gesungen, Geschichten erzählt und Bilderbücher vorgelesen. In diesem Zusammenhang sind multimodale, d. h. verschiedene Sinne ansprechende, ästhetische Zugänge zu Geschichten von Bedeutung (Naujok 2018). Sprach- und Literaturerwerb sind eng miteinander verknüpft. Um angehende Erzieher*innen und Lehrer*innen bereits im Studium der Kindheits- oder Grundschulpädagogik für die Bedeutung von Kinderliteratur zu sensibilisieren, bedarf es der Erfahrungsräume sowohl des Kennenlernens von Kinderliteratur als auch der dialogischen Aneignung mit Kindern. Von der Eröffnung dieser literarischen Möglichkeitsräume (Bruner 1986) im Studium ‚erzählt‘ dieser Artikel.

2.2 Projektkontext

Das Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* war ein Teilprojekt des Maßnahmenpakets *Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen* (TUD-Sylber) und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2016–2019 gefördert. Ziel war es, Lernformate im Sinne des forschenden Lernens (Huber 2013) in Hochschullernwerkstätten zu entwickeln und zu evaluieren. In Kooperation mit anderen Teilprojekten wurden *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung* (Ertl-Schmuck & Hoffmann 2020) aus interdisziplinärer Perspektive rekonstruiert.



Abb. 1: Logo und Einblick in die LuFo (eigene Aufnahmen)

An der TU Dresden haben wir seit 2013 mit Kolleg*innen aus der Grundschulpädagogik eine *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (LuFo) aufgebaut (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019, Abb. 1). Die LuFo ist als Raum einer anregenden Lernumgebung mit vielfältigen sprach- und literaturdidaktischen Materialien sowie einer umfangreichen Sammlung zeitgenössischer Kinderliteratur konzipiert. Diese bietet den Studierenden einen Einblick in die Lebenswelten von Kindern und eröffnet vielfältige Erzählanlässe. So können angehende Lehrer*innen bereits während des Studiums einen *Geschichtenfundus* (Dehn et al. 2004) für ihre spätere Unterrichtspraxis aufbauen.

Einmal im Semester werden Grundschul- oder Kindergartenkinder zu *Didaktischen Forschungswerkstätten* (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019) in die LuFo eingeladen. Dafür haben die Studierenden didaktische Arrangements zu verschiedenen Themen vorbereitet. Diese erproben sie mit den Kindern und reflektieren ihre Beobachtungen und Erfahrungen im Sinne des forschenden Lernens (Huber 2013). Die Kinder werden zum Erzählen, Lesen, Zeichnen, Schreiben und Miteinander-ins-Gespräch-kommen eingeladen, wobei literarästhetische Zugänge im Mittelpunkt stehen. Im Jahr 2019 fand parallel zur Ringvorlesung *100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle?* (Brandt et al. 2021) anlässlich des 100-jährigen Bestehens der Grundschule die Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* statt.

3 Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch*

3.1 Aufbau der Didaktischen Forschungswerkstatt

Die Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* bestand aus drei Teilen: einem vorbereitenden Literaturstudium, der Konzeption der didaktischen Arrangements sowie deren Durchführung und Reflexion. Der erste Teil fand im Plenum statt. Hier setzten sich die Studierenden mit dem Erzählen zwischen Bild und Text aus literaturwissenschaftlicher Perspektive auseinander (Staiger 2013), näherten sich dem Thema empirisch aus der Perspektive literarischer Sozialisationsforschung (Wieler 2014) und lernten den didaktischen Ansatz des dialogischen Vorlesens kennen (Spinner 2005). Aus forschungsmethodischer Sicht beschäftigten sie sich mit der pädagogischen Beobachtung (de Boer 2012), die versucht, Menschen in ihren Handlungen ressourcenorientiert zu beschreiben und daraus Lernprozesse in pädagogischen Kontexten zu rekonstruieren; des Weiteren lernten sie die Key Incident Analyse (Kroon & Sturm 2007) kennen, anhand derer ausgewählte Schlüsselstellen aus dem Datenmaterial in emblematischer Form analysiert werden, die auf abstrakte Prinzipien sozialer Organisation verweisen.

Im zweiten Teil arbeiteten die Studierenden selbstständig in Gruppen im Sinne des dialogischen Lernens (Wells 2015), um ein didaktisches Arrangement zu entwerfen. Sie trafen verschiedene Entscheidungen bezüglich der Auswahl des Bilderbuchs, der räumlichen Gestaltung, des didaktischen Ansatzes, der Impulsfragen und Materialien sowie konkreter organisatorischer Fragen in einem gemeinsamen Austausch.

Im dritten Teil setzten die Studierenden ihre didaktischen Arrangements mit den Kindergruppen um, wobei immer eine Hälfte der Gruppe die Vorlesewerkstatt durchführte und die andere Hälfte die Interaktionen ethnographisch beobachtete. Im Anschluss fanden Reflexionsrunden im Seminar statt, bevor die Studierenden diese in den Seminararbeiten schriftlich ausarbeiteten. Im Folgenden wird die konkrete Umsetzung der einzelnen Phasen näher erläutert.

3.2 Auswahl der Bilderbücher für die Didaktische Forschungswerkstatt

In der Didaktischen Forschungswerkstatt wurde eine Auswahl von Bilderbüchern bereitgestellt, die von der Schule, insbesondere von der Einschulung und damit einem wichtigen Übergang im Kindesalter erzählen (Hoffmann 2021a). Neben einzelnen Bilderbuchklassikern fanden sich vor allem zeitgenössische Titel, u. a. für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte Bilderbücher, Comics oder Erstlesebücher (Hole 2009; Regnaud & Bravo 2009; Iwasa & Mühle 2017). In den Geschichten geht es um Angst und Mut, Träume und Neugier, Trödeln und Flunkern oder Ausgeschlossen- und Anderssein. Einige Bilderbücher richten sich eher an Vorschul- (Donaldson & Scheffler 2009), andere eher an Grundschul- kinder (Teckentrup 2018). Den Geschichten ist gemeinsam, dass sie die Perspektive der Kinder einnehmen und ihre Sorgen und ihren Wissensdrang ernst nehmen. Die Studierenden sollten sich in einer Stöberphase über die Bücher zu Gruppen zusammenfinden und miteinander ins Gespräch kommen.

3.3 Auswahl der Bilderbücher durch die Studierenden

Die Studierenden bildeten vier Gruppen mit je fünf bis acht Teilnehmer*innen zu folgenden Bilderbüchern (Abb. 2): *Nur Mut*, *Willi Wiberg* (Bergström 1983), *Philipok* (Tolstoj, Beneduce & Spirin 2000), *Flunkerfisch* (Donaldson & Scheffler 2009) und *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* (Völk 2018).



Abb. 2: Bilderbuchauswahl der Studierenden (Bergström 1983; Tolstoj, Beneduce & Spirin 2000; Donaldson & Scheffler 2009; Völk 2018)

Es handelt sich um internationale Kinderliteratur aus unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontexten (schwedisch, russisch, englisch, deutsch/österreichisch). Darin sind unterschiedliche Zeichen- und Erzählstile verwirklicht. Die meisten Gruppen griffen auf Bekanntes und Bewährtes zurück, wie z. B. den Literaturklassiker von Tolstoj, die Willi-Wiberg-Geschichten oder das durch die Figur des Grüffelo bekannte Autorin-Illustrator-Duo Donaldson und Scheffler. Eine Gruppe jedoch ließ sich auf Unvertrautes ein: das erst kurz vor Seminarbeginn erschienene textlose Bilderbuch *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* von Juli Völk (2018).

Dieses Bilderbuch wurde vom Deutschlandfunk 2018 für *Die besten 7 im Oktober* nominiert. Es erzählt die Geschichte zweier Geschwister auf dem Weg zur Schule

am frühen Morgen, vom Abschied von den Eltern bis zum Eintreffen im Klassenzimmer. Der Fokus liegt auf dem Schulweg, auf dem sie andere Kinder abholen und es außergewöhnliche Dinge zu sehen gibt. Die Geschichte wird leise erzählt, nicht nur durch den Verzicht auf Worte, sondern auch durch die in sanften Tönen und leichten Schraffuren gehaltenen Bilder. Die Doppelseiten sind als Wimmelbilder gestaltet, mit zahlreichen Nebengeschichten, die buchstäblich immer wieder vom Weg abkommen lassen. Das Cover erinnert an ein Schulheft mit der Typografie des Titels in Schreibschrift auf liniertem Hintergrund innerhalb eines Rahmens. So werden die Schule bzw. der Schulweg nicht nur inhaltlich, sondern auch visuell aufgegriffen.

4 Vorlesewerkstatt *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh*

4.1 Vorbereitung und Durchführung eines didaktischen Arrangements

In der Vorlesewerkstatt *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* bereiteten die fünf Studentinnen der Gruppe ein didaktisches Arrangement vor, das verschiedene multimodale Zugänge (Naujok 2018) zum Bilderbuch ermöglichte, wie die spielerische Annäherung an das Buch im Raum, das gemeinsame Anschauen der Bilder, das interaktive Erzählen im Gespräch, das individuelle Zeichnen und das diktierende Schreiben. Die Zielgruppe war eine Gruppe von sieben Vorschulkindern aus dem Kindergarten kurz vor ihrer Einschulung. Insofern war vermutlich der Schulweg für sie ein bedeutsames Thema. Die Studentinnen hatten in der LuFo Stühle und Tafeln beiseitegestellt und auf dem Boden einen Sitzkreis mit Kissen vorbereitet, der von bunten Sitzwürfeln umgeben war. Sie wählten einen spielerischen Zugang, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und sie an das Bilderbuch heranzuführen (Abb. 3).



Abb. 3: Spiel *Ich sehe was, was du nicht siehst* als Zugang zum Bilderbuch (eigene Aufnahmen)

In Anlehnung an den Titel des Bilderbuchs spielten sie mit den Kindern das bekannte Ratespiel *Ich sehe was, was du nicht siehst*. Die LuFo mit ihrer anregenden Materiallandschaft, präsentiert in offenen Regalen, bot dafür eine reichhaltige Umgebung. Das Bilderbuch selbst befand sich im Regal mit dem Cover im Blickfeld der Kinder und wurde daher im Spiel als Suchobjekt ausgewählt: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist grün.“ Damit wurde das Bilderbuch in den Fokus gerückt und war nun zentraler Gesprächsgegenstand.

In Anlehnung an das Konzept des *Bilderbuchkinogesprächs* (Hoffmann 2019) zu textlosen Bilderbüchern führten die Studentinnen ein Bilderbuchgespräch mit den Vorschulkindern. Sie legten das aufgeschlagene Buch in die Mitte des Sitzkreises, schauten sich die Bilder gemeinsam an, ließen die Kinder darüber sprechen und begleiteten und unterstützten dies mit Impulsfragen wie „Was denkt ihr denn, wohin sich die beiden Kinder auf den Weg machen?“ oder „Woran könnte man das erkennen?“. Zur Orientierung hatten sie ein Kamishibai (ein Erzähltheater) mit einem Landschaftsbild aus dem Bilderbuch aufgebaut, zu dem nach und nach kopierte und ausgeschnittene Bilder der Figuren aus der Geschichte an eine Leine gehängt und mit erfundenen Namen versehen wurden. Nach dem Bilderbuchgespräch zeichnten die Kinder Bilder mit Buntstiften auf Papier (Abb. 4). Die Sitzwürfel dienten dabei als Tisch, Klemmbretter als Unterlage.



Abb. 4: Zeichnen und diktierendes Schreiben zum Bilderbuch (eigene Aufnahmen)

Anschließend ließen die Studierenden die Kinder im Sinne des didaktischen Ansatzes *Schreiben zu Vorgaben* (Dehn et al. 2004) Texte zu den Kinderbildern schreiben, indem sie das Konzept des *Diktierenden Schreibens* (Merklinger 2011) anwendeten. Abschließend wurden die Texte und Bilder den anderen Kindern und Studierenden in der Großgruppe präsentiert. Dieses didaktische Arrangement beinhaltete insgesamt multimodale Ansätze des Spielens, Erzählens, Zeichnens und Schreibens zum Bilderbuch.

4.2 Ethnographische Beobachtung und Datenerhebung

Während drei Studentinnen der Gruppe die Vorlesewerkstatt mit den Kindern durchführten, widmeten sich zwei andere der ethnographischen Beobachtung im Sinne der interpretativen Unterrichtsforschung (Naujok, Brandt & Krummheuer 2008). Sie erstellten Beobachtungsprotokolle der Situationen, in denen sie die für ihre Forschungsfrage interessanten Aspekte schriftlich dokumentierten. Außerdem wurden die Interaktionen mit Foto-, Audio- und Videoaufnahmen festgehalten. Die audiovisuellen Aufzeichnungen wurden anschließend von den Studentinnen mit dem *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem* GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Als weitere Daten wurden Bilder und Texte der Kinder gesammelt und eingescannt.

4.3 Reflexionen und Analysen in Seminargespräch und Seminararbeiten

Nach der Vorlesewerkstatt wurden die Beobachtungen in einer von der Dozentin moderierten Plenumsdiskussion im Seminar reflektiert. In einem ersten Schritt berichteten die Studierenden über den Verlauf der Vorlesewerkstatt im Allgemeinen. In einem zweiten Schritt hoben sie *springende Punkte* und *Stolperstellen* aus den Beobachtungen hervor und stellten sie zur Diskussion. Der Fokus lag auf den sprachlich-literarischen Lernprozessen der Kinder sowie ihren eigenen pädagogischen und literaturdidaktischen Lernprozessen. Die gemeinsame Reflexion im Seminar diente als Grundlage für anschließende schriftliche Analysen der Studierenden in ihren Seminararbeiten.

5 Empirische Analysen

5.1 Methodisches Vorgehen

In der Didaktischen Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* wurden Vorlesewerkstätten zu vier Bilderbüchern gestaltet und dokumentiert. Insgesamt wurden 25 Kindertexte und Zeichnungen angefertigt. Die Beobachtungen der Studierenden und die Produkte der Kinder wurden in acht Seminararbeiten von insgesamt 17 Studierenden analysiert und reflektiert. Aus diesem Datenkorpus der Beobachtungsprotokolle, Gesprächstranskripte, Kindertexte und Seminararbeiten wird im Folgenden ein exemplarischer Einblick in die Studie am Beispiel der Vorlesewerkstatt zum Bilderbuch *Wenn ich in die Schule geh* gegeben. Dabei werden verschiedene Daten miteinander trianguliert (Bilderbuchgespräch-Transkript und Seminararbeit). Die Forschungsfragen lauten:

- Wie fundieren die Studierenden ihre Fragestellung und ihr didaktisches Arrangement theoretisch und didaktisch?
- Wie stellen die Studierenden im Bilderbuchgespräch Verbindungen zwischen Fiktion und Realität her?

5.2 Forschungsfrage der Studierenden und didaktische Anordnung

Als Ausgangspunkt für die Gestaltung ihrer Vorlesewerkstatt formulierten die Studierenden eine Forschungsfrage, was für viele eine Herausforderung darstellte. Die Fragestellung der Gruppe *Wenn ich in die Schule geh ...* lautet wie folgt:

Inwieweit verfolgen die Kinder die Spuren der einzelnen Figuren im Verlauf des Buches und vergleichen die Situationen mit ihren eigenen Erfahrungen? (SVG4: 18)

Aus der Formulierung der Frage wird ersichtlich, dass die Studierenden sich an der literarischen Rezeptionsforschung orientiert haben, welche die Verbindung von fiktionalen Welten mit realen Erfahrungen als zentrales Moment literarischen Lernens sieht (Spinner 2006). Die Fokussierung auf die Figuren der Geschichte zeigt, dass sich die Studierenden auch kindlicher Rezeptionsinteressen bewusst sind (Wieler et al. 2008).

In ihrem didaktischen Arrangement messen die Studierenden der räumlichen Gestaltung eine besondere Bedeutung zu (Abb. 5). Sie beschreiben ihre Reflexionen über die vorbereitete Umgebung wie folgt:

Nach der gemeinsamen Begrüßung erwartete die Kinder eine bereits vorbereitete Leseecke. Kreisförmig angeordnete Kissen und das darinstehende Kamishibai luden die Kinder zum Vorlesegespräch ein. Das Buch selbst lag im Verlauf des Gespräches stets in der Mitte des Kreises, für alle Mädchen und Jungen gut sichtbar. (SVG4: 18)



Abb. 5: Bilderbuchgespräch (eigene Aufnahmen)

Die Überzeugung, dass eine einladende Umgebung für literarische Geselligkeit notwendig ist, wird in den Reflexionen der Studentinnen deutlich. Dazu gehört zum einen der (Halb-)Kreis als geeignete Sitzgelegenheit für Gespräche, insbesondere über Literatur, zum anderen die Wahl von Sitzkissen auf dem Boden (statt Stühlen oder Sitzwürfeln), die eine gemütliche und weniger distanzierte Atmosphäre schaffen und aus dem Kindergartenalltag bekannt sein dürften. Die Studentinnen weisen explizit auf die Sichtbarkeit des Bilderbuchs für alle Kinder in der Kreismitte hin, was vor dem Hintergrund aktueller Studien zum Vorlesen

von Bilderbüchern im Unterrichtsalltag der Grundschule nicht selbstverständlich ist (Kruse 2016). Das Kamishibai, das die Studentinnen wählen, um die Figuren nacheinander in die Geschichten einzuführen, ihnen Namen zu geben und sie so einprägsam zu machen, wird als Medium genutzt, um den Halbkreis aus Sitzkissen zu einem Kreis zu schließen.

5.3 Verknüpfung von Fiktion und Realität in dem Bilderbuchgespräch

Besonderes Augenmerk legen die Studentinnen bei dem Bilderbuchgespräch auf die erste Doppelseite des Bilderbuchs, die in die Geschichte einführt, den Ausgangspunkt der Handlung bildet und die Figuren vorstellt (Abb. 6).

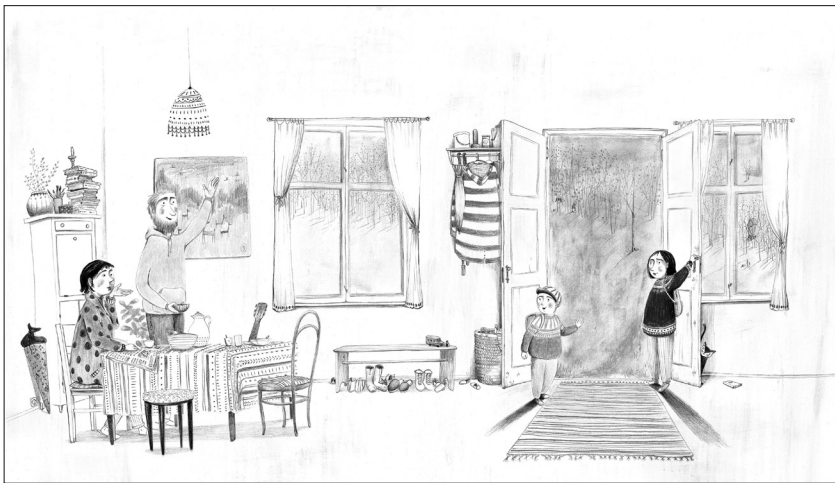


Abb. 6: Erste Doppelseite des Bilderbuchs *Wenn ich in die Schule geh* (Völk 2018)

Auf dieser Doppelseite sehen wir das Wohnzimmer einer Familie wie in einer Theaterkulisse. Auf der linken Seite sitzen bzw. stehen Mutter und Vater am noch gedeckten Frühstückstisch. Auf der rechten Seite sehen wir zwei Kinder mit ihren Schulranzen auf dem Rücken an der offenen Tür stehen, die direkt nach draußen führt. Sie werfen durch die Morgensonne lange Schatten in den Raum. Die Eltern verabschieden sich von ihnen: Die Mutter schickt mit der flachen Hand einen Kuss durch die Luft, der Vater winkt mit erhobenem Arm und lächelt. Der (kleinere) Junge winkt zurück, das (größere) Mädchen hält die Türklinke in der Hand, als wolle es gehen. Im Hintergrund des Bildes, hinter den Eltern in der Zimmerecke, an die Wand und einen Schrank gelehnt, steht eine Schultüte, ein Zeichen dafür, dass das jüngere der beiden Kinder gerade eingeschult wurde. Die Tradition der Schul- oder auch Zuckertüten kommt ursprünglich aus Sachsen und Thüringen und hat dort eine große Bedeutung im Vergleich zu anderen

(Bundes-)Ländern (Deckert-Peaceman 2011). So wird neben der eigentlichen Einschulungsfeier mit der ganzen Familie am ersten Schultag auch ein Zuckertütenfest im Kindergarten kurz vor Beginn der Sommerferien zur Verabschiedung der Vorschulkinder gefeiert. Im Folgenden wird ein Transkriptauszug aus dem Gespräch zu dieser Doppelseite dargestellt (Abb. 7) und analysiert.

207	Studentin 1	das ist die erste seite von unserem buch
208	Aaron	zuckertüte
209	Studentin 1	und die seite könnt ihr euch erstmal kurz anschauen
210	Studentin 2	ihr dürft ruhig noch ein stückchen ranrutschen ()
211	Aaron	zuckertüte
212	Studentin 1	und meine erste frage die ich an euch hab dann ist was denkt
213		ihr denn (.) wo sich die beiden kinder hin auf den weg machen
214		°h wo sie [hin laufen]
215	Kinder	[in die schule]
216	Studentin 1	in die schule denkt ihr aber warum denkt ihr das könnt ihr
217		mir das vielleicht er[klären]
218	Aaron	[wegen der] zuckertüte
219	Studentin 1	wegen der zuckertüte
220	Mia-Lucia	zum lesenlernen
221	Studentin 1	zum lesenlernen (.) genau aber was erkennst du vielleicht auf dem bild
222		warum du denkst dass sie zur schule gehen
223	Studentin 2	woran könnte man das erkennen
224	Naomi	an den schulranzen
225	Studentin 1	auf dem rücken
226	Aaron	ja (2.0)
227	Studentin 1	habt ihr noch eine idee die zuckertüte ist ja schon ein ganz
228		schönes indiz
229	Aaron	ja ich hab das
230	Studentin 1	ein ganz schöner hinweis (.) ja (.) du hast es gleich gesehen
231	Helen	zum zuckertütenfest vielleicht
232	Studentin 1	zum zuckertütenfest hattet ihr das schon im kindergarten

233	Kinder	jaa
234	Mia-Lucia	da haben wir schneewittchen vorgeführt
235	Aaron	und ich war der anführer von allen zwergeren
236	Studentin 1	ja
237	Naomi	ich war schneewittchen
238	Mia-Lucia	ich war die böse königin
239	Studentin 1	jaa (.) also seid ihr euch alle einig sie wollen in die schule gehen
240	Kinder	jaa

Abb. 7: Key incident „zuckertüte“

Bevor die Studentinnen ihre erste Frage stellen, laden sie die Kinder ein, die Doppelseite anzuschauen und bitten sie, „noch ein stückchen ran[zu]rutschen“. Dabei wird deutlich: Das Anschauen eines Bildes erfordert Zeit (Zeitlichkeit), es findet in der Gemeinschaft statt (Sozialität), ist mit Nähe zueinander verbunden (Körperlichkeit) und es erfordert einen freien Blick auf die Bilder (Materialität). Erst wenn diese Situation hergestellt ist, formuliert eine Studentin die erste Impulsfrage nach einem möglichen Weg, den die Kinder einschlagen könnten. Mehrere Vorschulkinder äußern die Vermutung, dass die Kinder zur Schule gehen, woraufhin die Studentinnen sie auffordern, ihre Vermutung zu begründen: „was denkt ihr denn“, „warum denkt ihr das“, „könnt ihr mir das vielleicht erklären“, und weiterführend auch „was erkennst du vielleicht auf dem bild“, „woran könnte man das erkennen“. Mit diesen Formulierungen betonen die Studentinnen den Raum der Fiktion, der verschiedene Möglichkeiten offen lässt. Daraufhin äußern die Kinder unterschiedliche Vermutungen „wegen der zuckertüte“, „zum lesenlernen“, „an den schulranzen“, „zum zuckertütenfest vielleicht“, dabei Gründe und Motivationen vermischt. In einigen Fällen bleiben sie auch explizit sprachlich im Möglichkeitsraum, z. B. durch das Fiktionalitätssignal „vielleicht“ (Dehn 2019).

Im zweiten Teil dieser Gesprächspassage initiiert eine Studentin anhand des Kinderausdrucks „zuckertütenfest“ den Übergang zu den Erfahrungen der Vorschulkinder: „hattet ihr das schon im kindergarten?“ Damit bahnt sie den literarischen Lernprozess der Verbindung von eigener Involviertheit und genauer Textwahrnehmung an, der Verbindung von Fiktion und Realität (Spinner 2006). Obwohl die Frage geschlossen gestellt und zunächst von mehreren Kindern einstimmig mit „jaa“ beantwortet wird, erzählen drei Kinder ungefragt und mit offensichtlicher Begeisterung, dass sie bei ihrem Zuckertütenfest ein Märchen (*Schneewittchen*) als Theaterstück aufgeführt und welche Rollen sie dabei übernommen haben: „anführer von allen zwergeren“, „schneewittchen“ und „böse königin“. Der

eigene bevorstehende Schulanfang mit der Verwandlung vom Kindergarten- zum Schulkind wird symbolisch antizipiert, indem die Kinder von ihrer Verwandlung in Märchenfiguren erzählen und diese so als bedeutsam in Erinnerung behalten. Schließlich führt eine Studentin das Gespräch zum Bilderbuch zurück, indem sie zusammenfasst, dass es in der erzählten Geschichte um den Schulweg aus der Perspektive der Kinder gehe, wiederum Möglichkeitsräume eröffnend, indem sie die Deutung perspektiviert („also seid ihr euch alle einig sie wollen in die schule gehen“).

In den Gesprächsanalysen in ihren Seminararbeiten beschreiben die Studentinnen ihre Pendelbewegung zwischen Fiktion und Realität wie folgt:

Während des Gespräches gab es einerseits immer wieder Passagen, in welchen die Kinder von selbst ihre Erfahrungen erläuterten, andererseits stellten wir auch immer wieder Fragen, welche die Kinder dazu anregten, von ihren Erfahrungen zu berichten. (SVG4: 26)

Neben der analysierten Passage, in welcher der Frageimpuls von den Studentinnen ausgeht, gibt es ebenso andere, in denen die Kinder von sich aus von ihren Erfahrungen erzählen, etwa bei einem Bild, auf dem ein Rollator dargestellt ist und ein Kind auf den seines Großvaters verweist.

6 Fazit

Die vorgestellten Key Incident Analysen haben exemplarische Einblicke in Didaktische Forschungswerkstätten zum *Vorlesen* gegeben. In Bezug auf das Potential forschenden Lernens im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung und mit Blick auf Bilderbücher als Erzählanlässe für Kinder lässt sich zusammenfassend festhalten: Die Studierenden lassen sich bei ihrer Buchauswahl auf ihnen unvertraute, zeitgenössische literarische Erzählweisen ein und fassen diese als didaktische Herausforderung auf. Sie entwickeln theoriegeleitet und selbstständig in der Gruppe ein didaktisches Arrangement zum Bilderbuch, das Kindern Erzähl-, Gesprächs- und Schreibenanlässe eröffnet. Sie lassen sich auf die Mehrdeutigkeit des textlosen Bilderbuchs ein und gestalten das Gespräch mit den Kindern als offenen Deutungsprozess. In der Interaktion im Gespräch gelingt es ihnen immer wieder, die Kinder Bezüge zwischen der fiktionalen Geschichte und ihren eigenen Erfahrungen herstellen zu lassen. Den Studierenden wird bewusst, dass die Vorbereitung, die Durchführung und die Reflexion des Bilderbuchgesprächs Zeit benötigen und sie sind bereit, diese zu investieren. Ihre Erkenntnisse haben die Studierenden nicht durch didaktische Instruktion, sondern forschend erworben – im (interaktiven) Erproben und (schriftlichen) Reflektieren. Bedeutende Aspekte für den Prozess forschenden Lernens im Zusammenhang mit der kindlichen Rezeption von Bilderbüchern sind neben den persönlichen Interaktionen mit den

Kindern der Raum als Ort literarischer Begegnung, die Bilderbuchauswahl, das selbstständige Arbeiten der Studierenden in der Gruppe, der forschend beobachtende Zugang mithilfe qualitativer Forschungsmethoden, die Zeit zur Reflexion und das Schreiben als heuristischer Prozess.

Literatur

Primärliteratur

- Bergström, Gunilla (1982): *Nur Mut*, Willi Wiberg! Hamburg: Oetinger.
- Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (2009): *Flinkerfisch*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Hole, Stian (2010): *Garmans Sommer*. München: Carl Hanser.
- Iwasa, Megumi & Mühle, Jörg (2017): *Viele Grüße, Deine Giraffe*. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Regnaud, Jean & Bravo, Émile (2009): *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen*. Hamburg: Carlsen.
- Teckentrup, Britta (2018): *Die Schule*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Tolstoj, Leo; Beneduce, Ann Keay & Spirin, Gennady (2000): *Philipok*. Esslingen: Esslinger.
- Völk, Julie (2018). *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh*. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur

- Brandt, Birgit; Hoffmann, Jeanette; Ibelshäuser, Birgit; Wägener, Mathea & Werner, Christin (2021): 100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle? In: Böhme, N. et al. (Hrsg.) (2021): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 39-51.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- de Boer, Heike (2012): *Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln*. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.) (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 65-84.
- Deckert-Peaceman, Heike (2011): *Der Brauch der Zuckertüte als Medium*. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. & Westphal, K. (Hrsg.) (2011): *Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung*. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 61-77.
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver & Peters, Maria (2004): *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Dehn, Mechthild (2019): *Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung*. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) (2019): *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121-130.
- Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Hrsg.) (2020): *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Jeanette (2019): *Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule*. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1. Jg., Heft 1, 43-65. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9> [letzter Zugriff am 27.12.2022].
- Hoffmann, Jeanette (2020): *Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung*. In: Ertl-Schmuck, R. & Hoffmann, J. (Hrsg.) (2020): *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 61-89.

- Hoffmann, Jeanette (2021a): Comics in der Schule – Schule im Comic. Zum gegenseitigen Verweiskarakter von biographischen und literarischen Erfahrungen. In: Engelns, M.; Preußner, U. & Giesa, F. (Hrsg.) (2021): Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis. Berlin: Ch. A. Bachmann, 197-224.
- Hoffmann, Jeanette (2021b): Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picture-books Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education*, 4. Jg., Heft 4, 69-95. <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21024> [letzter Zugriff am 27.12.2022].
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska & Schweda, Martin (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.
- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.) (2013): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 9-35.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2007): Key Incident Analysis and International Triangulation. In: Herlitz, W., Ongstad, S. & van de Ven, P. H. (Hrsg.) (2007): Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues. Amsterdam: Rodopi, 96-114.
- Kruse, Iris (2016): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: Pompe, A. (Hrsg.) (2016): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102-121.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit & Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgeseh. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 779-799. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/627/2018_2_de_naujok.pdf [letzter Zugriff am 27.12.2022].
- Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis*, 19. Jg., Heft 2, 1-17.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10. Jg., Heft 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> [letzter Zugriff am 27.12.2022].
- Spinner, Kaspar H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i. Br.: Fillibach, 153-166.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 34. Jg., Heft 200, 6-16.
- Staiger, Michael (2013): Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch. Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte. In: Kruse, I. & Sabisch, A. (Hrsg.) (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: Kopaed, 65-75.
- Wells, Gordon (2015): Dialogic Learning: Talking our Way into Understanding. In: Dragonas, T. et al. (Hrsg.) (2015): Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice. Ohio: Taos Institute, 62-90.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) (2014): Bilderbücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184-195.