

Jochen Heins / Christoph Jantzen (Hrsg.)

Kinderliteratur unterrichten

Jochen Heins / Christoph Jantzen (Hrsg.)

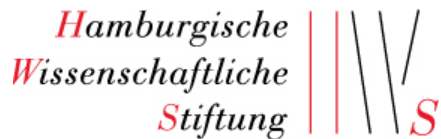
Kinderliteratur unterrichten

Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht
in der Grundschule

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Veröffentlicht mit Unterstützung der
Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung



© kopaed 2019
Arnulfstraße 205
80634 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

Cover: © Wilhelmsburger Lesewoche „Die Insel liest“

ISBN 978-3-86736-538-3
eISBN 978-3-86736-652-6

Inhalt

<i>Jochen Heins & Christoph Jantzen</i>	
Einleitung	7
<i>Alexandra Ritter & Michael Ritter</i>	
Von der Bilderbuchauswahl zur Umsetzung im Unterricht	25
Eine Studie zu Überzeugungen von Grundschullehrer*innen	
<i>Christoph Jantzen</i>	
Lesedidaktisch wertvoll, literarisch aber Schund?	43
Bücher für den Leseanfang auf dem Prüfstand	
<i>Caroline R. Wittig</i>	
„Viermal, weil der hat zwei Beine.“	71
Grundschulkindern inszenieren den Comic <i>Lehmriese lebt!</i> als szenisch- klangliche Panellesung	
<i>Sascha Wittmer</i>	
Pretend Reading: DrittklässlerInnen formulieren ihre Vorstellungen zu dem Bilderbuch <i>Es klopft bei Wanja in der Nacht</i>	95
<i>Felix Heizmann</i>	
Literarisches Lernen im Spannungsfeld der Sinnmuster	117
<i>Jochen Heins</i>	
Vom Wert der Wertung: Zusammenhänge einer didaktisch relevanten Kategorie	141

Susanne Bauer

Nach der Flucht, das Ankommen?

Eine (macht)kritische Perspektive auf gegenwärtige Flucht-Literatur für Kinder

159

Stefanie Jakobi

Von Zaubereiministern, Bürgermeistern und Staatssekretären

Die Inszenierung politischer Ordnung in Kinder- und Jugendmedien

177

Jana Mikota

Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln

199

Philipp Schmerheim

Von Findelkatzen, Glückskindern und Lokomotivführern:

Kindheitsnostalgie als Inszenierungsstrategie im aktuellen deutschen Kinderfilm

217

Verzeichnis der Autor*innen

235

Jochen Heins & Christoph Jantzen

Einführung und Perspektiven

Einleitung

8752 Kinder- und Jugendbücher sind im Jahr 2017 in Erstaufage in Deutschland erschienen (vgl. Statista 2019), ihr Anteil liegt damit bei etwa 16,3% des gesamten Buchmarktes (vgl. Statista 2018, 25). Ein erheblicher Teil dieser Bücher richtet sich an Kinder im Grundschulalter. Anders als bei Jugendbüchern sind im Bereich Kinderbuch die Verkaufszahlen stabil. In diesem Sammelband finden Sie Beiträge, die sich mit diesem Bücherreichtum und dessen didaktischem Potenzial für den Literaturunterricht in der Grundschule befassen. Entstanden sind diese Beiträge im Rahmen der Ringvorlesung *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf Literaturunterricht in der Grundschule* im Sommersemester 2018 an der Universität Hamburg.

In dieser Einleitung wollen wir einerseits einen theoretischen Rahmen geben, der einige literaturdidaktische Positionen aufgreift. Andererseits sollen die Beiträge des Sammelbandes knapp in diesen Rahmen eingeordnet werden. Dazu werden wir wiederholt auf unterschiedliche Perspektiven eingehen: die Akteursperspektive, Prozessperspektive und Gegenstandsperspektive.

1 Literarisches Lernen von Anfang an

Kinderliteratur und mit ihr Literarische Bildung gehören von Anfang an in den Deutschunterricht. Sie können ein Gegengewicht zu einer einseitigen Orientierung an der Förderung von (technischen) Lesefertigkeiten sein, wie sie in Literacy-Ansätzen präsent ist und deren Ziel vornehmlich ein informationsermittelndes Lesen mit Ausrichtung auf pragmatische Nützlichkeit ist (vgl. Spinner 2007, 3).

Der Leseanfang in der Schule ist meist von Fibeltexten geprägt, deren Wortschatz und Satzstruktur von lehrgangsbezogenen und sprachstrukturellen Überlegungen geprägt sind:

Ella rollt mit Tempo ins Tal. Rast Ella ins Wasser? Wer warnt Ella?

O nein! Ella rast in eine Tanne. Ella reitet ins Tal. Eine tolle Reise! (Metze 2016, 16f.)

Dies ist ein Text aus der aktuellen Ausgabe der *Tobi-Fibel*, den Kinder nach wenigen Wochen Schule und der Einführung von 13 Graphemen lesen dürfen.

So beginnt Kirsten Boies Kinderbuch *Ein Sommer in Sommerby*, das als Vorlesebuch oder Hörbuch Kindern am Schulanfang (oder auch früher) zugänglich ist:

Wenn man von der kleinen Stadt, in deren einziger Straße sich im Sommer die Touristen drängeln und die im Winter so leer ist wie ein Eimer vor dem Melken, über das Wasser guckt, dann sieht man auf der Landzunge gegenüber das kleine, alte Haus. (Boie 2018, 5)

Die Unterschiede der beiden Texte auf sprachlicher Ebene und im eröffneten Erzählraum sind groß. Die literarische Rezeptionskompetenz, die Kinder in die Schule mitbringen, übersteigt für einen langen Zeitraum die Rezeptionsmöglichkeiten beim Selbstlesen. Häufig wird das Leseangebot auf einfache Leseübungstexte reduziert, der Leseunterricht der Grundschule wird dann zu einem Training von Lesefertigkeiten. Für eine stabile Lesekompetenz spielt jedoch auch eine hohe Lesemotivation eine wesentliche Rolle (vgl. Hurrelmann 2002, 2007), die z. B. durch die Ausbildung einer „literarischen Genussfähigkeit“ gefördert werden kann, wie es Susanne Helene Becker (2017, 5f.) nennt. Die umfassende Entwicklung einer Lesekompetenz kann nur gelingen, wenn neben der Vermittlung von Lesefertigkeiten „die Leseförderung in der Schule die gezielte Vermittlung literarischer Bildung und Ausbildung literarischer Rezeptionskompetenz einschließt und zwar bereits in der Grundschule.“ (Mikota/ Oehme 2013, 18) In den letzten Jahren haben viele Studien, Unterrichtsmodelle und Unterrichtspraktiken gezeigt, wie die Arbeit mit Kinderliteratur in Vorschule und Grundschule sinnvoll gestaltet werden kann: zum Beispiel mit Lese-Hör-Kisten (vgl. Hüttis-Graff 2010), in Lesepat*innenprojekten (vgl. Stenzel 2013), durch Vorlesen (vgl. Merklinger/ Jantzen 2017) oder durch die Arbeit mit Bilderbüchern:

Bilderbücher stellen eine Brücke zwischen der Welt der Kinder und der literarischen Welt dar. Durch die besonderen Eigenschaften von Bilderbüchern können sich Kinder Bild und Text zumeist selbst erschließen. Detektivisch stellen sie Zusammenhänge zwischen den beiden Darstellungsebenen her, die im Buch so nah miteinander verknüpft sind. (Ritter 2011, 9f.)

Ein solcher literarästhetischer Zugang deckt sich durchaus mit den Anforderungen im Bildungsplan, z. B. in Hamburg:

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler Lesestrategien, um das Verstehen von Texten zu intensivieren. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. (BSB 2011, 13)

Ziel des Literaturunterrichts sind also die Förderung und Weiterentwicklung der Lesefertigkeiten und literarischer Kompetenzen – und zwar von Anfang an.

Literatur soll im Anschluss an diese Perspektive ihren Akteur*innen unbekannte Sichtweisen vor Augen führen, sie irritieren, sie zum Nachdenken über sich und andere, über Selbst und Welt anregen. Ist dies jedoch auch schon bei Grundschüler*innen sinnvoll?

Für einen guten Umgang mit Literatur in der Grundschule spielt die Textauswahl durch die Lehrer*innen eine zentrale Rolle. Alexandra und Michael Ritter untersuchen in ihrem Beitrag in diesem Band nicht nur, welche Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer*innen (Akteursperspektive) bei der Auswahl (anspruchsvoller) Bilderbücher eine Rolle spielen, sondern auch, wie sich dies auf ihr unterrichtliches Handeln auswirkt. Im Blick ist die Perspektive von Lehrer*innen auf den Gegenstand Bilderbuch, verbunden mit einer Perspektive auf daraus folgende didaktische Handlungskonzepte (Prozessperspektive).

Wie Kinder am Schulanfang Literatur sehen, thematisiert Christoph Jantzen in seinem Beitrag. Dazu wird zunächst ein Blick auf den Gegenstand Erstlesebuch gerichtet, um anschließend erste Erkenntnisse aus einer Interview- und Beobachtungsstudie zu Rezeptionsprozessen von Erst- und Zweitklässler*innen vorzustellen.

Schüler*innen stehen auch im Fokus von Sascha Wittmers Untersuchung in diesem Band, in der er Pretend-Reading-Texte rekonstruiert. Ihm geht es darum, wie sich die medial mündlich geäußerten Vorstellungsbilder der Kinder konzeptionell schriftlich darstellen.

2 Zieldimensionen und Funktionen von Kinderliteratur in der Grundschule

Bestimmt man in der vorgestellten Weise die Potenziale von Kinderliteratur und literarischem Lernen in der Grundschule, dann – so die hier vertretene Annahme – verfolgt ein grundschulbezogener Literaturunterricht im Grunde keine anderen Ziele als ein Literaturunterricht in der Sekundarstufe I oder II. Es stellt sich

vielmehr die Frage danach, wie sich diese Ziele im Hinblick auf den Unterricht der Grundschule konkretisieren und hierarchisieren lassen. Dass aber beispielsweise die literaturdidaktischen Zielvorstellungen, wie sie von Spinner bereits 1999 formuliert wurden, auch für den Literaturunterricht der Grundschule Orientierungsfunktion haben, kann nicht ernsthaft bezweifelt werden, wie ein Abgleich mit einschlägigen aktuellen Einführungen in die Deutschdidaktik für die Grundschule zeigt (Pompe et al. 2018; Abraham/ Knopf 2017; Wildemann/ Vach 2013; auch: Spinner 2007). Die Zielvorstellungen, die Spinner aus einer Vielzahl bestehender und sich zum Teil widersprechender oder ergänzender Ziele zusammenführt, lauten: (1) Förderung der Freude am Lesen, (2) Texterschließungskompetenz, (3) Literarische Bildung, (4) Förderung von Imagination und Kreativität, (5) Identitätsfindung und Fremdverstehen und (6) Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen (Spinner 1999).

Die genannten Zielvorstellungen wiederum lassen sich danach unterscheiden, ob sie eher einer „Erziehung *zur* Literatur“ oder einer „Erziehung *durch* Literatur“ zugehören, wie unter anderem Fritzsche (1994, 98; Hervorh. i. O.) differenziert. Im ersten Fall ist der Text „Lerngegenstand“, an welchem die für das Ziel der „Erziehung *durch* Literatur“ „spezifischen Voraussetzungen zu ihrem Gebrauch geschaffen werden“ (ebd., 100). In jenem zweiten Fall ist der Text „Lernmedium“ (ebd., 98, Hervorh. i. O.) und dient der „lebenspraktischen Ingebrauchnahme“ (ebd., 100). Gemeint sind damit Ziele, die über den unmittelbaren Umgang mit dem Text hinausgehen. Alexandra und Michael Ritter sprechen in ihrem Beitrag in diesem Band von dem „pädagogischen Spannungsfeld der Aneignung literaler und literarischer Praxen einerseits und der Erweiterung des eigenen weltbezogenen Wissens- und Verstehenshorizontes andererseits“ (in diesem Band), das zwischen den beiden Polen aufgespannt ist. Demnach ließe sich eine idealtypische Zuordnung folgendermaßen vornehmen¹:

Erziehung <i>zur</i> Literatur Literatur als Lerngegenstand	(1) Förderung der Freude am Lesen
	(2) Texterschließungskompetenz
	(3) Literarische Bildung
Erziehung <i>durch</i> Literatur Literatur als Lernmedium	(4) Förderung von Imagination und Kreativität
	(5) Identitätsfindung und Fremdverstehen
	(6) Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen

1 Diese Zuordnung folgt Überlegungen von Thomas Zabka

Wie Ziele im Literaturunterricht zu gewichten sind, wurde schon immer kontrovers diskutiert; entsprechend wurden Kinderliteratur unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Rosebrock hat 1997 drei Funktionen von Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht unterschieden, die noch heute Gültigkeit beanspruchen können und die je nach Gewichtung der Ziele im Zentrum eines Umgangs mit Literatur stehen:

- Kinder- und Jugendliteratur als Themenlieferant;
- Kinder- und Jugendliteratur als Medium literarästhetischer Bildung und
- Kinder- und Jugendliteratur als Beitrag zur Lesesozialisation bzw. Leseförderung

In den 1990er Jahren wurde eine hitzige Kontroverse über die Gewichtung der Ziele (1) Förderung der Freude am Lesen und (3) Literarische Bildung geführt, an deren Extrempunkten zwei Positionen standen: *Hauptsache, es wird überhaupt gelesen, und das Vergnügen beim Lesen ist dafür hilfreich* und *Lesen literarischer Texte ist eine mühsame Sache, die anhand anspruchsvoller Literatur gelernt werden muss* (vgl. Rank 2004, 194; Merkelbach 2000; auch Paefgen 1999). Die Funktion der Kinderliteratur wurde in dieser Diskussion dichotom entweder in dem (c) Beitrag zur Lesesozialisation und Leseförderung oder als (b) Medium literarästhetischer Bildung angesehen.

Weniger kontrovers diskutiert, dafür aber umso stärker beklagt wird heute eine ungleiche Gewichtung der Ziele zugunsten der Förderung von (2) Texterschließungskompetenzen. Diese Gewichtung kann als Folge eines pragmatisch-funktionalistischen Lesebegriffs gesehen werden, der durch die Diskussion deutscher PISA-Ergebnisse noch immer Hochkonjunktur hat und die Zieldimension (3) Literarischer Bildung besonders in der Grundschule in den Randbereich verdrängt. Kritisiert wird die Fokussierung auf informationsermittelndes und -sicherndes Lesen (vgl. Volz 2016) und das Trainieren entsprechender Lese-strategien (vgl. Gold et al. 2011). Kinderliteratur dient in diesem Zusammenhang der (c) Förderung von Lesefertigkeiten, sodass es nicht verwundert, wenn zugleich eine (a) Themenzentrierung der Textauswahl beklagt wird. Denn ein informationsermittelndes und -sicherndes Lesen lässt sich – wird es nicht an Sachtexten geübt – an themenzentrierten literarischen Texten erfolgreich üben. Allerdings wird auch dabei meist nicht das Thema in seiner literarischen Tiefe und Vielfalt begriffen, sondern gerade in der Grundschule auf eher oberflächliche Verstehensmerkmale begrenzt. Dass Kinderliteratur hier mehr leisten kann, wird in mehreren Beiträgen dieses Sammelbandes herausgearbeitet: So entwickelt Susanne Bauer in ihrem Beitrag zu *Flucht-Literatur* eine machtkritische Perspektive auf mehrere Kinderbücher. Sie arbeitet heraus, dass Flucht-Literatur in ihrer Fiktionalität angenommen werden muss: als Literatur *über* Flucht und

nicht als Literatur *für* Geflüchtete. Literatur biete damit die „Möglichkeit, eben nicht über sich selbst, sondern über die Figuren im Werk zu sprechen“ (Bauer in diesem Band). In ähnlicher Weise arbeitet Stefanie Jakobi Inszenierungen politischer Ordnung in Kinderliteratur heraus.

Zwar behaupten Rank/ Bräuer (2008) oder Rank (2010), die literaturdidaktischen Diskussionswogen um das Verhältnis von literarischer Bildung und Leseförderung seien weitestgehend geglättet und beide Ansätze könnten nebeneinander existieren bzw. sich ergänzen. Doch es scheint in der Unterrichtspraxis noch immer ein Ungleichgewicht zugunsten der Zielvorstellungen (1) Förderung der Freude am Lesen und (2) Texterschließungskompetenz zu bestehen, die gerne mit den Zielen (5) Identitätsfindung und Fremdverstehen und (6) Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen gekoppelt werden. Dabei liegt der „Griff in die kinderliterarische Problemkiste“ nahe, die „so ziemlich alles beinhaltet, was das pädagogische Herz“ (Rank 2004, 190) begehrt.

Die Chance, sich von der Trendwende der Standardisierung in der Kompetenz- und Outputorientierung abzuwenden und die Individualität des Lernalters wieder in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Frickel/ Kagelmann 2016), wird nun von einigen Vertreter*innen der Literaturdidaktik im Zuge der Herausforderungen eines inklusiven Literaturunterrichts betont. Dass es notwendig ist, die Literarische Bildung zu stärken, geht damit einher. Nicht gemeint ist im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht ein literarischer Bildungsbegriff, der an gegenstandsbezogenen Bildungsgehalten orientiert ist. Im Mittelpunkt zahlreicher Ausführungen zum Umgang mit Vielfalt steht mehr oder weniger explizit „die Fähigkeit, lebendige Erfahrungen an und mit literarischen Medien und Texten zu machen.“ (Rank/ Bräuer 2008, 68) Literarische Bildung wird dann als ein „fortdauernder Prozess der Bildung durch und zur Literatur auf dem Weg über literarischer Erfahrungen“ bestimmt (Rank/ Bräuer 2008, 68), wodurch das Subjekt der Rezeption im Zentrum steht. Maria Lypp beispielsweise fasst zusammen, dass Kinderliteratur schon für verschiedenste Bildungsaufgaben in Anspruch genommen wurde – für moralische, religiöse, politische oder sprachliche –, dass aber die Literarische Bildung, im Sinne der Fähigkeit, die besondere Kommunikationsweise von Literatur zu verstehen, nur eine marginale Rolle gespielt habe (vgl. Lypp 2000, 167). Sie fordert, dass den Kindern über den Formenreichtum aktueller Kinderliteratur ein Zugang zu den „Bedingungen des Phänomens Literatur“ eröffnet wird (ebd., 174). Und einer solchen stärkeren Gewichtung von Literarischer Bildung beziehungsweise dem literarischen Lernen schließen wir uns an und betonen die Notwendigkeit, Kinderliteratur schon in der Grundschule – nicht nur, aber auch – als (b) Medium der literarästhetischen Bildung zu berücksichtigen.

Die von Caroline Wittig in diesem Band untersuchten szenisch-klanglichen Pannellesungen sind ein Beispiel für literarästhetische Bildung in der Grundschule. Sie untersucht die subjektiven Rezeptions- und Transformationsprozesse von Lernenden und bestimmt weitere Lernpotenziale solcher Pannellesungen. Der von Jochen Heins in seinem Beitrag herausgearbeitete didaktische Wert von emotionalen Reaktionen und spontanen Wertungen von Grundschüler*innen kann ebenfalls als ein Zugriff bezeichnet werden, der die literarästhetische Auseinandersetzung fördert. Wie sich literarästhetisches Verstehen im Gespräch entfaltet, zeigt Felix Heizmann anhand von Gesprächsausschnitten zu literarisch anspruchsvollen Gedichten.

3 Vielfalt im Kinderbuch: Perspektive auf Themen und literarische Gegenstände

Bilderbücher, Literatur für Erstlesende, Kinderroman, Kinderlyrik, Kinderklassiker, historische Kinderliteratur, Märchen(bilder)bücher, Fabelsammlungen, Kinderkurzgeschichte, Kindercomic, Kinderhörbuch, Kinderhörspiel, Kinderfilm usw. usf. Das Kinderbuch ist vielfältig, von „der Kinderliteratur kann längst nicht mehr die Rede sein“ (Ewers 1998, 33).

Manchem Bilder- oder Erstlesebuch sieht man die lesedidaktische Intention schnell an, in manchem Kinderbuch tritt die pädagogische Intention der Autorin sehr offen zu Tage. Es gibt einerseits literarisch und thematisch anspruchsvolle und andererseits stark vereinfachende Kinderbücher. Die Vielfalt der Kinderliteratur ist thematisch nicht begrenzt. In den letzten Jahren sind Themenbereiche in neuer Weise erarbeitet worden, nicht nur das Thema *Flucht und Vertreibung* (z. B. *King kommt noch* von Karimé/ Rasmus 2017), sondern beispielsweise auch *geschlechtsübergreifende Identität* (z. B. *Der Junge im Rock*; Brichzin/ Kurprin 2018), *Demenz* (z. B. *Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor*; Baltscheit 2011) oder der *Besuch des Vaters im Gefängnis* (z. B. *Rosie und Moussa. Der Brief von Papa* von De Cock/ Vanistendael 2016)

In dieser Vielfalt spiegelt sich aber auch das wider, was Rank als „kinderliterarische[] Problemkiste“ (Rank 2004, 190) bezeichnet, die alles enthalte, was das pädagogische Herz begehre. Dies wird dann problematisch, wenn sich die Innovation der Bücher auf die Themen beschränkt. Zahlreiche Kindermedien, die in diesen Band zum Gegenstand werden, sind jedoch auch auf der Erzählebene anspruchsvoll und für die Arbeit im Deutschunterricht der Grundschule relevant. Die Vielfalt der Themen macht zugleich bewusst, wie zahlreich die Anknüpfungspunkte sind, ein themenbezogenes Nachdenken über Selbst und Welt anzuregen. In diesem Band greifen die Beiträge von Bauer, Jakobi und

Mikota themenbezogene Perspektiven auf: Bauer entwirft eine (*macht*)kritische Perspektive auf gegenwärtige Flucht-Literatur für Kinder und stellt Narrationstopoi und Erzählformen ins Zentrum der Betrachtung von Kinderromanen über Flucht und Ankommen. Jakobi nimmt die *Inszenierung politischer Ordnung in Kinder- und Jugendmedien* in den Blick und fragt nach dem Potenzial von Kinder- und Jugendmedien für die Entwicklung von *Teilhabe und Mitbestimmung* sowie nach Konzepten, um darüber hinaus *politisches Denken* anzustoßen. Und Mikota untersucht Anknüpfungspunkte, um mit Kinder- und Jugendliteratur ein *Umweltbewusstsein* zu vermitteln. Exemplarisch wird dazu die Frage bearbeitet, „wie Themen des Umwelt-, Natur- und Klimaschutz an den Aspekten Wald, Müll bzw. Plastik sowie Sensibilisierung für alternative Lebensformen thematisiert werden können“ (Mikota in diesem Band).

Aber nicht nur neue Themen, sondern auch innovative Erzählformen finden sich in Kinderliteratur. So steht neben der thematischen Vielfalt die Gestaltungsvielfalt. Zum Beispiel wird in dem Bilderbuch *Der Hund, den Nino nicht hatte* (van de Vendel/ van Herbruggen 2015) auf der Bildebene der von Nino eingebildete Hund sichtbar, die Bilder eröffnen eine zweite Erzählebene. In der Erstlesereihe *Cowboy Klaus* (Muszynski/ Teich 2016, 2009) erzählen Text und Illustrationen in kongenialer Weise. Und in den Büchern der Reihe *Mr. Gum* (z. B. Stanton/ Tazyman 2015) werden die Lesenden von einem unzuverlässigen Erzähler irritiert.

In den letzten Jahren wurde zudem die Gattung Comic weiterentwickelt, zum Teil eng verflochten mit der *Graphic Novel*. Diesen Diskurs greift der Beitrag von Caroline Wittig am Beispiel von Anke Kuhls Comic *Lehmriese lebt!* (Kuhl 2015) auf.

Philipp Schmerheim zeichnet in seinem Beitrag die Vielfalt des aktuellen deutschen Kinderfilms nach, die häufig im Medienverbund auch mit Kinderbüchern, insbesondere Kinderbuchklassikern steht. Seine Perspektive auf den Gegenstand arbeitet eine Mehrfachadressierung an Kinder und Erwachsene heraus. Dies geschieht durch eine „Instrumentalisierung der Kindheitsnostalgie Erwachsener“ (Schmerheim in diesem Band), indem in aktuellen Filmen Rezeptionserinnerungen an ältere Filme oder Buchillustrationen neu inszeniert werden.

Wer viel liest, will nicht immer viel über das Gelesene nachdenken. „Genusslesen“ – oder „Schmökern“ (Spinner 2015) – sollte in Schule und Freizeit Raum finden. Dafür brauchen wir die Vielfalt der Bücher im Klassenraum, damit sich Kinder selbst herausuchen können, was sie in freien Lesezeiten oder zu Hause lesen wollen. Darunter sollten auch Bücher sein, gegen die wir als Literatursachverständige vielleicht Einwände haben. Spannend ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Christoph Jantzen, der *Bücher für den Leseanfang* auf

den Prüfstand stellt und erste Ergebnisse einer Studie berichtet, in der Perspektiven der Kinder auf Bücher für Erstlesende rekonstruiert werden.

Bücher, mit denen im Unterricht gearbeitet werden soll, sollten Kinder herausfordern, ein Potenzial haben, das Kindern die Möglichkeit gibt, sich weiterzuentwickeln, etwas zu lernen – und zwar allen Kindern. Das erfordert sowohl auf der literarästhetischen Ebene als auch auf der inhaltlichen Ebene ein anspruchsvolles Buch, das nicht nur gefällt, sondern auch irritiert, vielfältige Lesarten zulässt (Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses) und so Austausch, Diskussionen anregt. Natürlich ist ein Buch dann ein Lernmittel, zum Beispiel für literarisches oder ästhetisches Lernen. Wird ein Buch in der Arbeit in der Schule jedoch auf thematische Schwerpunkte begrenzt, wird das spezifische Potenzial von Literatur, nämlich ein literarästhetischer Gegenstand zu sein, vernachlässigt. Die Polarisierung von trivialer und anspruchsvoller oder von einfacher und komplexer Literatur, die sich in der Diskussion der 1990er Jahre um Literarische Bildung und Leseförderung niederschlägt, war schon damals unangemessen und ist es erst recht heute. Denn natürlich gibt es eine Vielzahl literarischer Niveaus und Qualitäten. Nur muss man diese nicht gegeneinander ausspielen, sondern deren Leistung in Hinblick auf bestimmte Ziele einschätzen. Einfache Texte im Sinne von Leichtverständlichkeit aufgrund von Linearität, Regelmäßigkeit, Handlungsdominanz, typisierende Figurenzeichnungen und Leseranreden haben für die Ausbildung eines positiven lesebezogenen Selbstkonzepts (vgl. Rosebrock/ Nix 2008, 26) genauso ihre Berechtigung wie im Zusammenhang mit der Förderung von Leseflüssigkeit als Bestandteil der Lesefertigkeit (vgl. Nix 2011, Rosebrock et al. 2011).

Da sich Kinderliteratur aber an die Formen- und Funktionsvielfalt der Erwachsenenliteratur annähert (vgl. Gansel 2016, 12), eröffnen sie darüber hinaus Möglichkeiten im Hinblick auf Literarische Bildung und Erfahrung. Kinderliteratur kann in „einfachen literarischen Grundstrukturen [...] komplexen Sinn“ vermitteln (Rank 2004, 198). Dann setzt sie nicht auf „leichtgängige Münze“ oder „betonte Alltagssprachlichkeit“ (ebd., 199), um Vergnügen zu evozieren, sondern baut auf sprachliche Überraschungen und literarisch gestaltete Strukturen auf. Derart gestaltete Texte der Kinderliteratur, die auch unter dem Begriff der *Einstiegsliteratur* gefasst werden, können Einsicht in die Machart von Texten geben, wobei es nicht auf bewusste Einsichten ankommt: Diese könnten so „vorbegrifflich wie auch immer“ sein, konstatiert Merkelbach (2000, 94). Die spannungsreiche Dialektik von *einfach* und *komplex*, von *trivial* und *anspruchsvoll* ist in Texten der *Einstiegsliteratur* aufgehoben, denn Kinder können sie „lustvoll *und* genau, mit Vergnügen und Einsicht und mit Gefühl *und* Verstand lesen. Und sie lesen [...] zwar nicht ‚analysierend‘, aber dennoch Sinn-entdeckend und Sinn-verstehend.“ (Rank 2004, 200)

4 Vielfalt im Umgang: Lern- und Unterrichtsprozesse im Literaturunterricht

In diesem Abschnitt soll an einem Beispiel herausgearbeitet werden, wie man mit unterschiedlichen Perspektiven auf die gleiche Lernszene zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen kann. Dafür wird die Szene in der Interpretation I unter einer Förderperspektive betrachtet. In einer zweiten Interpretation wird die Lernerperspektive des Kindes eingenommen.

4.1 Levi und das Quetzalcoatlus

Levi besucht die 2. Klasse einer Hamburger Grundschule, seine Lesekompetenz ist für Mitte Klasse 2 noch nicht sehr weit ausgebaut, jedoch kann er sich in Themen, die sein Interesse finden, hineinversenken und dabei auch große Fachkompetenz entwickeln. Einer dieser Themenbereiche sind Dinosaurier. Im Rahmen der Erhebung zur Vorstudie „Schülerperspektiven auf Literatur für Erstlesende“ (vgl. auch Jantzen in diesem Band) haben die Kinder einmal in der Woche eine freie Lesestunde, es steht ihnen ein breites Spektrum an sogenannten Erstlesebüchern zur Verfügung. Gleich in der ersten Stunde sucht Levi sich das Buch „Das geheime Dinoversum – Der Flug des Quetzalcoatlus“ (Stone 2018) aus. Levi macht es sich zum Lesen in einer Ecke hinter dem Lehrerinnenpult gemütlich, die Klassenlehrerin unterstützt ihn die erste Viertelstunde im Leseprozess, danach liest er allein weiter. Auch in der zweiten Lesestunde. Auch in der dritten Lesestunde. Sorgfältig fährt sein Zeigefinger die Zeilen entlang, leise lautiert er mit, was er liest. Er ist kaum abgelenkt, taucht in das Buch ein. Auf den Seiten schaut er auch die Illustrationen an. In der vierten Stunde hat er das Buch durchgelesen.

Memo zum Interview, Interviewer: Christoph Jantzen:

In einem Interview nach der dritten Lesestunde, also bevor Levi das Buch ganz durchgelesen hat, fordere ich Levi auf, mir den Inhalt des Buches zu erzählen. Bereitwillig erzählt er, blättert dabei von Seite zu Seite und entwickelt eine weitgehend kohärente Geschichte – die allerdings nur in Ansätzen etwas mit der im Buch erzählten Geschichte zu tun hat. Ich bin in dem Moment etwas überrascht, aber zum Glück erzählt Levi immer weiter, so dass ich mir die weitere Interviewstrategie überlegen kann. Immerhin weiß Levi: Der eine Junge heißt Tim, das kann er auch im Text zeigen. Wie der andere Junge heißt, das weiß er nicht mehr, kann es aber selbst durch Lesen herausbekommen: Jan.

- CJ Was sind denn leichte Wörter gewesen?
- L (--) Wanna. Hier waren ein bisschen leichte Wörter und ab (-) dieser Stelle wird das schon schwerer ((zeigt auf den Text)).
- CJ Und bei den Stellen, die du vorgelesen hast, welche Wörter fandest du schwer?
- L (---) Da fand ich (-) dieses Wort ein bisschen schwer ((zeigt auf *eigentlich*))
- CJ Weißt du, was da steht?
- L *eii gen - t - i-ch* (---)
- CJ eigentlich
- L mhm ((bejahend))
- CJ Und weißt du, was das Wort hier heißt? ((Zeigt auf *Dschungel*))
- L *Daaarr Daruumgehn.* (---)
- CJ Das ist ein ganz schweres Wort
- Dschungel* (---) Kannst du das jetzt auch lesen?
- L *Dschschuungeel*
- CJ weißt du, was ein Dschungel ist?
- L jaa? Das ist ganz ganz weit weg von einer Stadt? und und dort sind auch Palmen und Pflanzen, die es in (-) die es in eine Wald nicht gibt, und dort gibt es auch Lianen und (--) auch Puma und (-) auch (-) noch (--) freie Tiger und (---)und noch freie Löwen, aber ganz selten sieht man im Dschungel Löwen.
- CJ wusstest du, dass das Dschungel heißt, als du das Buch gelesen hast?
- L mhmh ((verneinend))
- CJ Du hast mir ja vorhin in der Klasse beim Lesen gesagt, dass du die schweren Wörter zum Teil einfach überlesen hast, nä?
- L Die hab ich dann einfach ausgelassen.
- CJ Sowas wie Dschungel?
- L mhm
- CJ Kannst du noch irgendwo Wörter sagen, die du einfach ausgelassen hast?
- L (---) Das Wort noch ((zeigt auf *Stinkefrucht*)). In jedem Fall waren das ganz ganz schwere Wörter.
- CJ mhm ((bejahend))
- Und trotzdem hast du verstanden, worum es geht? Obwohl du einige Wörter einfach nicht gelesen hast?
- (-)
- L ja

4.2 Interpretation I: Förderperspektive

„Kann Levi Literatur?“, soll in Anlehnung an Jörgens 2017 gefragt werden, der das Verhältnis von Haltung und Technik im Umgang mit Literatur aufwirft. In

der ersten Interpretation der Lernszene soll durch die Heterogenitätsbrille der bildungswissenschaftlichen Diskussion geblickt werden. Durch diese Brille richtet sich der Blick auf die Leseleistung im kognitiven Bereich. Von Brand und Brandl (2017) betonen, dass die Heterogenität der Lernenden in der bildungswissenschaftlichen Diskussion eine große Rolle spielt. Naheliegenderes Anliegen des bildungswissenschaftlichen Interesses an Heterogenität sei es, eine größtmögliche Lernleistung bei allen Lernenden unter der Bedingung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen zu erreichen. Der Umgang mit Heterogenität ist in diesem Blick auf den Lernerfolg und die Lernleistung gerichtet (vgl. von Brand/ Brandl 2017, 17).

Schauen wir mit diesem Blick auf die Verstehensleistung von Levi, dann fällt auf, dass das Verstehen – der Sinn –, den Levi konstruiert, nur ansatzweise mit dem grundlegenden Verstehen zusammenhängt, das der Text nahelegt. Zwar entwickelt er eine aus seiner Sicht zusammenhängende Geschichte und fraglos ist Levis Resultat ein Ausweis seiner Imaginationsfähigkeit und Kreativität bzw. seiner Fähigkeit, auf bestehende gegenstandsangemessene Vorwissensbestände zuzugreifen. Aber seine Dekodierfähigkeit ist so gering, dass er ein basales Verstehen der Textbasis nicht entwickeln kann, sodass man diese Lernerleistung nicht als Verstehen im Sinne des Textes bezeichnen kann. Literarische Erfahrung oder literarisches Verstehen ist keine vom Text abgelöste Phantasterei über vermeintliche Textbedeutung, sondern wird im Gegenteil erst durch konzentrierte Aufmerksamkeit auf den Text ermöglicht und provoziert (vgl. Jörgens 2017, 161). Also nein: Levi kann keine Literatur.

Es liegt darum nahe, mit kompensatorischen Maßnahmen anzusetzen, um Levi zu befähigen, Literatur zu können. Notwendig erscheinen Lesefördermaßnahmen zur Steigerung der technischen Lesefähigkeit.

Ansätze der Kompensation im Umgang mit Heterogenität orientieren sich an den grundlegenden normativen Bezugssystemen wie beispielsweise den Bildungsstandards und Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien. Vielfalt wird in diesem Ansatz als Herausforderung des Ausgleichs angesehen, um bestimmte systematische Benachteiligungen insbesondere von Kindern aus bildungsfernen Milieus oder mit Migrationshintergrund sowie von Jungen aufzunehmen. Im Hinblick auf den Umgang mit Literatur bzw. auf das Lesen sind es insbesondere die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und Lesesozialisationsforschung, die für kompensatorische Maßnahmen grundlegend sind (vgl. Naugk et al. 2016, 35).

Die Kritik von Vertreter*innen der Ansätze zur Diversifizierung – und vielleicht auch der Lernerperspektive (siehe nächster Abschnitt) – kann man leicht antizipieren. Heterogenität sei keine potenziell zu überwindende Benachteiligungsstruktur, sondern Ausgangspunkt von Überlegungen zur Öffnung und Flexibilisierung von Lernprozessen (vgl. Naugk et al. 2016, 37). Kompensatorische Maßnahmen seien grundsätzlich geprägt durch eine dichotome Vorstellung von Lernerfolg sowie nicht erfolgreichem Lernen. Sie gingen von interindividuellen

Setzungen und nicht von intraindividuellen Dispositionen aus (vgl. Naugk et al. 2016, 37).

Bei aller Berechtigung der Kritik, dass diese Förderperspektive ein Zwei-Gruppen-Denken (vgl. Naugk et al. 2016, 37, auch von Brand/ Brandl 2017, 21) fort-schreibe, und unabhängig davon, wie sehr man die Vielfalt der Lernenden anerkennen möchte: Wenn literarisches Verstehen bzw. literarische Erfahrungen beim Text ansetzen, dann ist ein Mindestmaß an Texterschließungskompetenz unausweichlich.

Ansätze der Diversifizierung, die Vielfalt als Ausgangspunkt für die Öffnung und Flexibilisierung von Lernprozessen sehen, versäumen im Fall Levi schnell die Verantwortung für das Lesen-Lernen der Schüler*innen, weil es nur um Teilhabe und Zugänge der Lernenden geht. Aber eine Teilhabe an einer zumindest in Teilen textbasierter Narration im Medium Buch ist für Levi nur dann selbstständig denkbar, wenn er auch Lesen kann.

4.3 Interpretation II: Lernerperspektive

Macht man den Versuch, die Perspektive von Levi einzunehmen, sieht manches anders aus. Im Laufe des Interviews wird mehrfach deutlich, dass ihm das Buch gefällt. Es wird auch deutlich, dass es ihm nicht schwergefallen ist, eine – aus seiner Sicht – weitgehend kohärente Erzählung zu erstellen, daher ist er zufrieden mit dem Ergebnis. Er hat nicht nur das Buch gelesen, sondern – aus seiner Perspektive – auch verstanden, wovon es handelt. Er kann über das von ihm Verstandene sprechen und es bewerten. Dies sind alles Aspekte, die bei einem gelungenen Leseprozess eine Rolle spielen. Zwar hatte er schon vor dem Interview erzählt, dass er „schwere“ Wörter nicht gelesen und auch nicht verstanden hat. In seiner Vorstellung aber kann er das problemlos kompensieren, offensichtlich durch die Kontextualisierung innerhalb des Textes und durch intensives Betrachten der Bilder:

- CJ haben dir die Bilder geholfen beim Lesen, beim Verstehen?
 L mhm
 CJ wie das?
 L wegen (--) bei den schweren Wörtern habe ich mal auf die Bilder gekuckt und dann: Was könnte das Wort denn wohl meinen an diesem Bild

Wir nehmen in Levis Leseprozess Defizite wahr, z. B. eine mangelnde Dekodierfähigkeit komplexer Graphemgruppen. Das zeigen die Leseversuche von *eigentlich* und *Dschungel* in dem ersten Transkript. Levi löst das Problem, indem er – und das ist durchaus bemerkenswert – gar nicht auf der Wortebene versucht, eine Lösung zu finden, sondern sie sich auf der Textebene erschließt. Dafür nutzt er Sinnerwartungen, die er sich auf der Grundlage von Kontexten (Fach-

wissen über Dinosaurier, Alltagswissen über erzählende Texte (Erzählmuster), Rolle von Bildern für das Erzählte usw.) aufbaut. So entsteht eine – aus seiner Sicht – befriedigende Erzählung. Einiges deutet darauf hin, dass Levi solche Top-Down-Zugänge zum Text – wie sie von erfahrenen Leser*innen in erheblichem Maße beim Leseprozess genutzt werden – wesentlich kompetenter als viele seiner Mitschüler*innen nutzen kann. Dieser Blick auf die Lesefertigkeiten macht es möglich, die Perspektive auf Levi auch in Bezug auf literarische Lernaspekte zu lenken: Sie ermöglicht es Levi, literarische Erfahrungen zu machen. So ist sein Vorgehen getragen von seiner gut ausgebildeten Imaginationsfähigkeit. An anderer Stelle im Interview zeigt er Empathie mit den Figuren und kann Figurenperspektiven nachzeichnen.

Für Levi steht außer Frage, dass er das Buch ganz gelesen hat. Er hat beim Lesen ein enormes Durchhaltevermögen gezeigt, er hat die Bilder zur ergänzenden Sinnbildung genutzt. Bei Antolin oder in einem Leseverstehenstest würde Levi kaum Punkte machen können. Und trotzdem hat er aus seiner Perspektive sein erstes längeres Buch eigenständig gelesen.

Die beiden hier skizzierten Perspektiven auf die Lernszenen mit Levi sind ein Beispiel dafür, wie unterschiedlich ein und dieselbe Szene eingeschätzt werden kann und wie unterschiedlich die Schlussfolgerungen über weiterführende Lern- und Unterrichtsprozesse dementsprechend ausfallen.

Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule machen demnach vielfältige Zugangs- und Zugriffsmöglichkeiten für Lernende durch Unterrichtsprozesse erforderlich. Dass es dazu weniger um eine strikte Trennung zwischen Förder- oder Lernerperspektiven gehen kann, ist offensichtlich: Nur ein Bewusstsein für beide Perspektiven im Verbund kann die Potenziale von Kinderliteratur für Lernende in der Grundschule nachhaltig ausschöpfen.

Der vorliegende Band versammelt entsprechend Beiträge, die vielfältige Lern- und Unterrichtsprozesse im Umgang mit (Kinder-)Literatur darlegen. Jochen Heins geht dem Wert von emotionalen Reaktionen und spontanen Wertungen in der Textbegegnung von Grundschulkindern nach und zeigt auf, inwiefern diese Wertungen individuelle Zugänge zur Literatur darstellen, sofern sie bewusst berücksichtigt werden. Der Ansatz bleibt jedoch nicht bei den Zugängen stehen, sondern eröffnet Räume, die Fähigkeit zur intensiven und textbezogenen Auseinandersetzung im Sinne einer domänenspezifischen Anforderung im Umgang mit Literatur zu fördern.

Felix Heizmann nimmt in seiner Studie *Literarische Lernprozesse in der Grundschule* (Heizmann 2018) den Prozess- und Vollzugscharakter literarischen Lernens in den Blick. Er positioniert seine Studie in Opposition zu einem Umgang mit Kinderliteratur, bei dem ausschließlich der Erwerb von Lesestrategien im

Zentrum steht, wodurch „ihre ästhetischen Eigenschaften [...] und ihr Bildungspotenzial“ verfehlt werden (Heizmann in diesem Band). In der Ausrichtung, sowohl kognitive als auch sinnliche Zugänge zur Literatur zu berücksichtigen, sowie den gemeinsamen Austausch darüber im Klassenverband als zentral anzusehen, werden Lernerzugriffe berücksichtigt und das Gespräch als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Literatur gefördert.

Sascha Wittmer thematisiert Potenziale, die dem Pretend-Reading-Ansatz für die Äußerung von Vorstellungsbildern zu einer literarischen Vorgabe innewohnen. Dazu analysiert er transkribierte Pretend-Reading-Texte von Drittklässler*innen zu dem Bilderbuch *Es klopft bei Wanja in der Nacht* (Michels/ Michl 2015) und arbeitet heraus, dass „Pretend Reading für SchülerInnen eine Möglichkeit sein kann, rezeptiv wie produktiv mit Kinderliteratur umzugehen und sich im Literarischen, Sprachlichen sowie Szenischen zu erproben“ (Wittmer in diesem Band).

Wir möchten an dieser Stelle den Kolleginnen und Kollegen herzlich danken, die dazu beigetragen haben, mit uns vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht der Grundschule einzunehmen. Ein besonderer Dank geht an Laura Wittwer, die gewissenhaft und kompetent alle Beiträge redigiert hat und an die Hamburgische Wissenschaftliche Stiftung, die mit der Übernahme der Druckkosten diesen Sammelband erst möglich gemacht hat.

Primärliteratur

- Baltscheit, Martin: Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor. Berlin: Bloomsbury 2011
- Boie, Kirsten: Ein Sommer in Sommerby. Oetinger: Hamburg 2018
- Brichzin, Kerstin/ Igor Kurprin (Ill.): Der Junge im Rock. Bargteheide: Michael Neugebauer 2018
- De Cock, Michael/ Judith Vanistendael (Ill.): Rosie und Moussa. Der Brief von Papa. A. d. Niederl. von Rolf Erdorf. Weinheim: Beltz & Gelberg 2016
- Karimé, Andrea/ Jens Rassmus (Ill.): King kommt noch. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2017
- Kuhl, Anke: Lehmriese lebt! Berlin: Reprodukt 2015
- Metze, Wilfried: Tobi. Erstlesebuch. Berlin: Cornelsen 2016
- Michels, Tilde/ Reinhard Michl (Ill.): Es klopft bei Wanja in der Nacht. Hamburg: Dressler Verlag 2015 [EA Hamburg: Ellermann Verlag, 1985]
- Muszynski, Eva/ Karsten Teich (Ill.): Cowboy Klaus und der fiese Fränk. München: Tulipan ABC 2009
- Muszynski, Eva/ Karsten Teich (Ill.): Cowboy Klaus und Kaktus Krause. München: Tulipan ABC 2016
- Stanton, Andy/ David Tazzyman (Ill.): Mr Gum und der schauerliche Hund von Bad Lamonisch. A. d. Engl. von Harry Rowohlt. Frankfurt/ M.: Sauerländer 2015

- Stone, Rex: Das geheimnisvolle Dinoversum. Flucht vor dem Quetzalcoatlus. A. d. Engl. von Elke Karl. Bindlach: Loewe 2018
- van de Vendel, Edward/ Anton van Hertbruggen (Ill.): Der Hund, den Nino nicht hatte. A. d. Niederl. von Rolf Erdorf. Münster: Bohem Press 2015

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf/ Julia Knopf (Hgg.): Deutsch - Didaktik für die Grundschule. Berlin 2017
- Becker, Susanne Helene: Geschichten lesen und verstehen können. Lesekompetenz und literarisches Lernen fördern. In: Grundschule Deutsch 14 (2017) H. 53, 4–7
- BSB: Bildungsplan Grundschule: Deutsch, Hamburg 2011
- Ewers, Hans-Heino: Von „der“ Kinderliteratur kann keine Rede mehr sein. Ein Plädoyer für die Anerkennung der Funktionsvielfalt von Kinderliteratur. In: Duderstadt, Matthias/ Claus Forytta (Hgg.): Literarisches Lernen. Frankfurt/ M. 1998, 27–36
- Frickel, Daniela A./ Andre Kagelmann: Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: dies. (Hgg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/ M. [u. a.] 2016, 11–34
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart 1994
- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin 2016
- Gold, Andreas/ Judith Mokhlesgerami/ Katja Rühl/ Elmar Souvignier: Wir werden Textdetektive. Lehrmanual. Göttingen 2011
- Heizmann, Felix: Literarische Lernprozesse in der Grundschule: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler 2018
- Hüttis-Graff, Petra: Lese-Hör-Kisten: Vom Hören lernen. In: Schulz, Gudrun (Hg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin 2010, 214–223
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 30 (2002) H. 176, 6–18
- Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Tanja Graber (Hgg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze 2007, 22–33
- Jörgens, Moritz: Literatur lesen können – eine Frage der Haltung oder eine Frage der Technik? In: Scherf, Daniel (Hg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individuelle Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler 2017, 156–165
- Lypp, Maria: Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: dies. (Hg.): Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. Frankfurt/ M. 2000, 167–174
- Merkelbach, Valentin: Hinführung zum frohen Lesen oder Vergnügen des Erkennens? In: Didaktik Deutsch 5 (2000) H. 8, 92–94
- Merklinger, Daniela/ Christoph Jantzen: Gemeinsam vorlesen in der Schule. Vorlesen: vorbereitet und eingebunden. In: Grundschule Deutsch 14 (2017) H. 55, 4–8
- Mikota, Jana/ Viola Oehme: Literarisches Lernen mit Kinderliteratur, Siegen 2013
- Naugk, Nadine/ Alexandra Ritter/ Michael Ritter/ Sascha Zielinski: Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim [u. a.] 2016
- Nix, Daniel: Förderung der Leseflüssigkeit. Weinheim [u. a.] 2011
- Paefgen, Elisabeth K.: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 4 (1999) H. 7, 26–35

- Pompe, Anja/ Kaspar H. Spinner/ Jakob Ossner: Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin 2018
- Rank, Bernhard: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Härle, Gerhard/ Bernhard Rank (Hgg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. [Eduard Hauweis zum 65. Geburtstag]. Baltmannsweiler 2004, 187–213
- Rank, Bernhard: Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie – Geschichte – Didaktik. Baltmannsweiler 2010, 127–141
- Rank, Bernhard/ Christoph Bräuer: Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard/ Bernhard Rank (Hgg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2008, 63–87
- Ritter, Alexandra: Literarisches Lernen von Anfang an. In: dies. (Hg.): Literarisches Lernen von Anfang an. Methodische Anregungen zu aktuellen Bilderbüchern für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Materialienheft der AJuM (2011) H. 52, o. O., 7–10
- Ritter, Alexandra: Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler 2014
- Rosebrock, Cornelia: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht aus der Perspektive der Lehrerbildung. In: Rank, Bernhard/ dies./ Malte Dahrendorf (Hgg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim 1997, 7–28
- Rosebrock, Cornelia/ Andreas Gold/ Daniel Nix/ Carola Rieckmann: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2011
- Rosebrock, Cornelia/ Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2008
- Spinner, Kaspar H.: Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, Bodo/ Georg Jäger (Hgg.): Handbuch Lesen. München 1999, 593–604.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *kj&m* 59 (2007) H. 3, 3–10
- Spinner, Kaspar H.: Lassen wir die Kinder schmökern?! In: Dehn, Mechthild/ Daniela Merklinger (Hgg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt/ M. 2015, 188 – 193
- Statista 2018: Buchmarkt. Dossier, <https://de.statista.com/statistik/studie/id/10912/dokument/buchmarkt-statista-dossier/> (13.2.2019)
- Statista 2019: Anzahl der Neuerscheinungen von Kinder- und Jugendbüchern in Deutschland in den Jahren 2003 bis 2017, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/324347/umfrage/neuerscheinungen-von-kinder-und-jugendbuechern-in-deutschland/> (13.2.2019)
- Stenzel, Gudrun: Große lesen für Kleine – Leseförderung mit Bilderbüchern zwischen Vierklässlern und Vorschulkindern. In: Jantzen, Christoph/ Stefanie Klenz (Hgg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht, Stuttgart 2013, 139–164
- Volz, Steffen: Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela A./ Andre Kagelmann (Hgg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/ M. 2016, 229–243
- von Brand, Tilman/ Florian Brandl: Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze 2017
- Wildemann, Anja/ Karin Vach: Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze 2013

