



Literaturunterricht in der Primarstufe zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literaturunterricht in der Primarstufe
zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 18

Sebastian Bernhardt (Hg.)

**Literaturunterricht
in der Primarstufe zwischen
Themenorientierung und Ästhetik**

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster, Fachbereich 09,
Germanistisches Institut, Abteilung für Literatur- und Mediendidaktik,
Arbeitsbereich Prof. Dr. Sebastian Bernhardt.



Universität
Münster

Germanistisches
Institut

Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber des Bandes und der Reihe erfahren.

ISBN 978-3-7329-1074-8

ISBN E-Book 978-3-7329-8850-1

ISSN 2749-5620

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2025. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere
auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen, Text- und Data-Mining
sowie Einsatz und Training von KI-Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin
info@frank-timme.de

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

Einleitung: Literaturunterricht in der Primarstufe zwischen Themenorientierung und Ästhetik	9
--	----------

I THEMEN IM LITERATURUNTERRICHT

NADINE BIEKER

Eine narratologisch-linguistische Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, didaktisch perspektiviert	25
--	-----------

SUSANNE DROGI / NADINE NAUGK

„Man kann glaub ich nicht immer einteilen, ich bin das oder das, es gibt immer auch ein Dazwischen!“ Geschlechterreflektierende Bilderbücher im Literaturunterricht der Primarstufe	51
--	-----------

NATHALIE KÓNYA-JOBS / ALINA STEFAN

Ökologische Bildung für Grundschulkinder – Friedrich Rückerts <i>Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt</i> (1813) im Literaturunterricht	77
--	-----------

SUSANNE DROGI / ULRIKE MELING

„Hä? Das sind ja gar nicht ihre Kekse!“ Kinderdeutungen im Rahmen eines Kurzfilmvergleichs zum Thema Vorurteile	99
--	-----------

KIRSTEN KUMSCHLIES

Familie in der Kinderliteratur	119
---	------------

II BELASTENDE THEMEN IN DER KINDERLITERATUR – DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

MAIKE RETTMANN

Worüber man im Literaturunterricht nicht spricht(?)	
Sexueller Kindesmissbrauch in Stefanie Taschinskis	
und Karsten Teichs Bilderbuch <i>Bruno</i> (2023)	141

NADINE RACK-HELLEKES

Tod und Trauer im Bilderbuch – Ästhetische Verfremdung	
und Grenzen für den Deutschunterricht	161

III ZWISCHEN SACHTEXT UND LITERATUR

EVA-MARIA DICHTL

Zwischen informationsvermittelndem Storytelling	
und literarästhetischen Erfahrungen –	
Biografisches Erzählen in Sachbilderbüchern	
über die Kinderrechtsaktivistin Malala Yousafzai	183

SEBASTIAN BERNHARDT / HANNAH STRAUß

„Richtige“ Ernährung und Gesundheit in Kinderbüchern –	
Zwischen Denkanregung und Erfahrungsverengung	201

IV AUSBLICK: AUSWAHLKRITERIEN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN

INA HENKE

„Es kommt auch auf das Thema an“ –

Zur Auswahl (kinder-)literarischer Texte

durch Grundschullehrkräfte im Deutschunterricht 223

Beiträger:innen 247

Einleitung

Literaturunterricht in der Primarstufe zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Abstract

Kinderliteratur wird in Vermittlungskontexten oftmals in einem themenorientierten Sinne eingesetzt. Beispielsweise wird in der Grundschule ein literarischer Text genutzt, um dadurch Reflexionen über Themen wie Umweltverschmutzung, soziales Miteinander oder Flucht anzuregen. Allerdings stellt sich die Frage, warum Kinderliteratur das geeignete Medium dafür wäre: Was prädestiniert ausgerechnet Literatur dazu, Impulsgeberin für Themen zu werden? Und wie wird verhindert, dass durch die Themenorientierung eine Abwendung von der Ästhetik der Texte erfolgt? Der Artikel bietet eine Einführung in diese Überlegungen.

Keywords: Kinderliteratur; Ästhetik; Themen; Literarisches Lernen; literarästhetische Eigengesetzlichkeit; Spannungsfelder der Literaturvermittlung

1 Kinderliteratur, Themen und Ästhetik – Problemaufriss

In Kindergärten, Kindertagesstätten und vor allem in Grundschulen besitzt Kinderliteratur einen hohen Stellenwert (vgl. zum Elementarbereich Dichtl 2017; zur Primarstufe Jantzen/Ritter/Ritter 2024: 9–14). So gibt es schon ab dem Elementarbereich Leseecken für Kinder (vgl. dazu Dichtl 2017), spätestens ab der Primarstufe Ausflüge in Bibliotheken (vgl. dazu etwa Ott 2019) sowie Vorlesesituationen, die eine Heranführung an das Thema Literatur

ermöglichen (vgl. dazu Kreuz 2016) und zum Genuss einladen sollen (vgl. Karst 2024). Allerdings erweist sich schon die Betrachtung des Phänomens Kinder- und Jugendliteratur (KJL) (nicht nur) in diesem Kontext als herausforderungsreich. Wie Gansel herausarbeitet, dient KJL auch heute noch oftmals Erziehungszwecken (vgl. Gansel 2016: 17), wird – wie Lorenz et al. herausarbeiten – im Kontext der Leseförderung eingesetzt (vgl. dazu Lorenz et al. 2023: 77 f.) oder genutzt, um Impulse für die Auseinandersetzung mit einem Thema zu bieten (vgl. dazu schon Rosebrock 1995: 10; Ritter 2021: 93). Im Folgenden spreche ich noch spezifischer von Kinderliteratur, um damit sprachlich zu kennzeichnen, dass es um Texte für die kindliche und nicht die jugendliche Rezeption geht.

Jantzen, Ritter und Ritter beklagen, dass Kinderliteratur im Grundschulunterricht vornehmlich der Förderung basaler Lesefertigkeiten und zum Erwerb von Lesekompetenz diene, während die Förderung literarästhetischer Kompetenzen der Sekundarstufe vorbehalten bliebe (vgl. Jantzen/Ritter/Ritter 2024: 12). Damit, so betonen sie weiter, wird die Funktion von Kinderliteratur eingeschränkt (vgl. ebd.). Zudem stellen sie die Frage, ob Lesekompetenz, verstanden als die Fähigkeiten zum Dekodieren von Zeichen und zum Entnehmen eines Sinns, mit Literatur eigentlich den passenden Gegenstand hat (vgl. ebd.: 11). Immerhin, so pointieren sie, vermittele Literatur keinen eindeutigen Sinn und lade daher nicht unbedingt zu einem klassischen sinnentnehmenden Lesen ein.

Im vorliegenden Band geht es darum, Kinderliteratur als ästhetisches Medium zu konturieren. Sie kann spannende Geschichten erzählen, fantastische Welten entfalten, mit Sprache experimentieren und zu einem genussvollen, spielerischen Rezipieren einladen (vgl. dazu Bernhardt 2023), zweckentlastete Wahrnehmungen anstoßen und damit einen ästhetischen, nicht begrifflich verstehenden Zugang zur Welt und zu den Dingen ermöglichen (vgl. dazu Mitterer 2025) oder Alternativen zur bestehenden Realität und Gesellschaftsordnungen aufzeigen (vgl. dazu Vach 2020). Zu unterscheiden ist zwischen Kinderliteratur, die in erster Linie eine fiktional-ästhetische Geschichte entfaltet, solcher, die offensiv mit Sprache und Darstellungskonventionen spielt und

schließlich solcher Kinderliteratur, die reale Phänomene in einem ästhetischen Sinne aufgreift.¹

Zentral ist, dass auch realistisch erzählende Kinderliteratur, die reale Phänomene und/oder Probleme aufgreift, nicht mit einem Sachtext zu verwechseln ist und auch in der didaktisch orientierten Betrachtung nicht als ein sachvermittelnder Gegenstand im Gewande einer Geschichte verstanden werden sollte. Schon Haas weist darauf hin, dass Kinderliteratur nicht per se didaktisch oder pädagogisch eingesetzt werden solle (vgl. Haas 1988; vgl. aktuell Jantzen/Ritter/Ritter 2024). Das ist auf zwei Ebenen relevant:

1. Kinderliteratur, die ein real existierendes Thema aufgreift und zentral setzt, es eindeutig moralisiert und damit eine Art Vermittlung in Form einer konstruierten Geschichte darstellt, erweist sich als potenziell erfahrungsverengend schon für Kinder und bewirkt im schlimmsten Falle weder eine Steigerung des Interesses für das behandelte Thema (vgl. Ritter 2020: 59; Bernhardt 2024) noch positive Effekte auf die literarische Sozialisation, da hier auch keine Anregungen zum kreativen Entdecken oder zum genussvollen Eintauchen in die Welt des Textes gegeben werden.
2. Ein Literaturvermittlungsszenario, das zu sehr den Fokus darauf setzt, den kinderliterarischen Text als Impuls für die Auseinandersetzung mit einem Sachthema zu nehmen, wird wiederum das erfahrungsanregende und kreativitätsfördernde Potenzial auch eigentlich geeigneter Gegenstände unterminieren (vgl. Spinner 2006: 12).

Dessen ungeachtet soll nicht in Abrede gestellt werden, dass der thematische Fokus im Rahmen der Primarstufe auf jeden Fall ein sehr wichtiger Baustein ist.

1 Die Aufgliederungen in psychologische, problemorientierte, komische Kinderliteratur und die damit einhergehenden kategorialen Auseinandersetzungen (vgl. etwa Gansel 2016: 107–145) sind hier nicht maßgeblich, da es einführend darum geht, den Zusammenhang zwischen Ästhetik und Themenorientierung zu konturieren.

Die Frage, die diesen Sammelband umtreibt, besteht vor allem darin, wieso Literatur das geeignete Medium für solche Themen wäre. Dabei ergeben sich die folgenden Teilfragen:

- Warum sollten Themen durch und mit Literatur behandelt werden, die sich doch auf den ersten Blick ebenso gut mit einem Sachtext in den Blick nehmen ließen?
- Wie lässt sich eruieren, ob ein Text geeignet ist, um zugleich ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und auf einem spezifischen, nicht nur faktualitätsbasierten Wege an Themen heranzuführen?
- Wie lässt sich verhindern, dass literarische Texte im Rahmen des Literaturunterrichts in der Grundschule oder auch im Rahmen von Literaturbegegnungen im Elementarbereich domestiziert und somit entzaubert werden (vgl. zu diesem Spannungsfeld auch Bernhardt 2025)?

2 Kinderliteratur mit thematischem Bezug

Gansel arbeitet heraus, dass eine gegenwartsliterarische Tendenz kinderliterarischen Erzählens in der Hinwendung zu aktuellen gesellschaftlichen und globalen Konfliktfeldern und im realistischen Erzählen bestehe (vgl. Gansel 2023: 9). So werden aktuell in der Kinderliteratur Themen wie Flucht (vgl. dazu die Beiträge in Ansari/Frank 2022), Krieg (vgl. dazu die Beiträge in Standke 2023), Intersektionalität (vgl. dazu die Beiträge in Abrego et al. 2023) oder Umweltverschmutzung (vgl. dazu die Beiträge in Mikota/Sippl 2024) betrachtet, es erfolgen Aufarbeitungen und Bezugnahmen auf geschichtliche Ereignisse (vgl. dazu etwa Bernhardt/Standke 2022) oder weitere Auseinandersetzungen mit Phänomenen, die in der außerliterarischen Welt relevant sind (vgl. dazu die Beiträge in Josting 2023).

Dass sich Kinderliteratur mit einem faktualen Thema auseinandersetzt, bedeutet aber nicht, dass sie mit dem Anspruch auf faktuale Akkuratess auftritt. Wie ich selbst an anderer Stelle betone, referiert Kinderliteratur auf faktuale Themen, bezieht sich in Teilen auf Entwicklungen und Phänomene des gesellschaftlichen Diskurses, die aber fiktionalisiert und ästhetisiert aus-

gestaltet werden (vgl. dazu Bernhardt 2021: 5 f.; Bernhardt 2024: 471 f.). Mit Bareis gesprochen lässt sich festhalten, dass ein literarischer Text – dazu zählt auch Kinderliteratur – eine fiktive Welt entwirft (vgl. Bareis 2019: 92). Ob die Grundlage einer Fiktion dabei komplett fiktiv, fiktional oder auch faktual/realistisch ist, erscheint als unerheblich. Zentral ist vielmehr, dass ein literarischer Text eine Welt entwirft, die ihre eigenen Regeln hat und in Teilen mit der Realität übereinstimmen kann, wobei der Grad der Übereinstimmung nicht festgelegt ist (vgl. ebd.: 101). Also: Auch wenn eine fiktionale Welt ein Thema, ein Phänomen oder einen Handlungsschauplatz ausgestaltet, den es in der realen Welt gibt, heißt das nicht, dass damit dieses Thema, Phänomen oder der Schauplatz auch in jeder Hinsicht kongruent sein muss mit der Vorlage. Der Zugriff zu einer literarischen Welt ist, wie Bareis ausführt, nämlich univial: Es gibt nur einen Kanal, den der Vermittlungsinstanz (vgl. ebd.: 101). Nur das, was durch die Vermittlungsinstanz ausgestaltet wird, existiert zweifelsfrei im Text (vgl. dazu auch Krah 2018: 263). Auch wenn freilich Literatur unterdeterminiert ist und entsprechend auch teilweise Leerstellen bleiben, die durch Rezipient:innen automatisch mit ihrem Weltwissen oder Alltagserwartungen gefüllt werden (vgl. dazu Martínez 2011: 145 f.), bleibt doch für einen ersten Zugriff die Beobachtung, dass ein literarischer Text auch Dinge aussparen kann. Ein Text über die Stadt Münster könnte den Stadtraum akkurat beschreiben, aber den Hafen aussparen. In diesem Falle ließe sich nicht sicher bestimmen, ob es im diegetischen Münster einen Hafen gibt oder nicht. Anders als im Falle eines Sachtextes ist der Zugriff zur erzählten Welt nämlich nicht multivial (vgl. Bareis 2019: 101), fehlende Informationen können also nicht durch Recherchen in anderen Medien nachgeliefert werden.

Gerade Kinderliteratur greift oftmals Phänomene auf, die es in der Realität gibt, blendet dabei aber Faktoren, Details oder Ereignisse aus, ohne dass dadurch eine Falschaussage entstünde. Literatur hat gerade die Freiheit, reale Phänomene in eine fiktionale Geschichte einzubetten und dadurch andere Zugänge als den rationalen zu schaffen.

3 Kinderliteratur ohne thematischen Bezug

Neben derartigen Texten, die den thematischen Bezug zentral setzen, sind auch kinderliterarische Texte zu betrachten, die sich nicht dezidiert einem in der Realität bestehenden Phänomen widmen, sondern in erster Linie eine fiktionale oder fantastische Geschichte ausgestalten. Auch ein fantastischer Text, der auf den ersten Blick eine vollständig von der realen Welt abweichende Logik aufweist, bietet Möglichkeiten der themenorientierten Reflexion. So kann ein fantastischer Text Normen und Werte ausgestalten, nebenbei Familienformen, Genderregeln oder Kindheitsbilder enthalten und so eine Alternative zur vorgefundenen, empirischen Realität entfalten (vgl. Vach 2020: 144; auch Jantzen/Ritter/Ritter 2020: 7). Gerade dadurch, dass diese Texte alternative Konstruktionen enthalten, lassen sie sich trefflich nutzen, um hieraus Rückschlüsse auf Alternativen zur vorgefundenen Ordnung in der Realität zu ziehen. Auch vermeintlich harmlose Kriminal- und Abenteuergeschichten enthalten nebenbei bestimmte Wertungen, beispielsweise in Bezug auf normkonformes Handeln, Sanktionierung von Straftaten, moralische Toleranzgrenzen, Rollenmodelle von Kindern oder auch in Bezug auf Vielfalt. Entsprechend besteht auch die Möglichkeit, nicht direkt themenorientierte Texte und Medien im Rahmen des Literaturunterrichts einzusetzen, um davon ausgehend entsprechende Themen zu fokussieren.

4 Perspektiven für themenorientiert-ästhetische Zugriffe

Unabhängig davon, welche Art von Literatur gemeint ist: In der Schule erfolgt oftmals eine themenorientierte Auseinandersetzung mit Kinderliteratur (vgl. Ritter 2020: 93), während die ästhetisch bildende Funktion von Literatur, so ergeben auch Ritters Befragungen von Lehrkräften, weniger stark im Fokus der Lehrkräfte ist (vgl. ebd.).

Dabei ist gerade die ästhetische Dimension von Kinderliteratur zentral. Literatur kann vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, Kognitionsroutinen aufbrechen (vgl. dazu Eke 2014: 271; Vach 2020: 144f.) und

auf ästhetischem Wege zum Nachdenken anregen. Sie besitzt das Potenzial, losgelöst von alltagssprachlichen Konventionen Vorstellungen anzuregen (vgl. Jantzen/Ritter/Ritter 2024: 13) oder das Subjekt dazu einzuladen, sich irritieren zu lassen, Befremdliches zu erleben oder sich in Konflikte einzufühlen, die es selbst auch schon in ähnlicher Art und Weise erlebt hat (vgl. ebd.: 13). Zentral ist, dass Kinderliteratur, verstanden als fiktionaler Gegenstand, nicht auf rationalen Wege Inhalte vermittelt, Fakten weitergibt und somit als klassisches Lernmedium zu begreifen ist. Vielmehr bietet gerade die spezifische Literarästhetik Möglichkeiten eines kunstspezifischen, kreativen Denkens (vgl. dazu Damman-Thedens 2025), eines affektiven Neugierig-Machens. Das ästhetische Potenzial von Kinderliteratur sollte nicht dadurch unterminiert werden, dass die Literatur im Rahmen von Vermittlungskontexten in einem rein sachvermittelnden Sinne eingesetzt wird. Wie ich aus Lehrkräftehandreichungen zu Fluchtliteratur herausgearbeitet habe, ist dort beispielsweise oftmals die Tendenz gegeben, den fiktionalen Text als Impuls zu nehmen, um darauf aufbauend Informationen über die Realität erarbeiten zu lassen (vgl. Bernhardt 2021: 7 f.). So gibt es Aufgabenstellungen, die ausgehend von Texten einer flüchtenden Figur Recherchen zum Schleuserwesen, Informationen zum Land und Suchen auf der Landkarte anregen, was vollends weg von der Literatur führt und einen gänzlich anderen, nämlich den theoretischen Wahrnehmungsmodus, anspricht. Wird Literatur lediglich eingesetzt, um ausgehend von der Lektüre dann Recherchen über das real existierende Thema anzustellen, dann wird damit die entsprechende Literatur zu einem reinen Vermittlungsmedium domestiziert und die eigene Strahlkraft, die Anregung zum Nachdenken und die affektive Heranführung an den Inhalt, ungenutzt gelassen. Entsprechend wird Literatur in den Kontext des Lernens gestellt, was per se gefährlich in Bezug auf die literarische Sozialisation ist (vgl. dazu Bernhardt 2025).

Die Beiträge in diesem Band setzen sich zum Ziel, ausgehend von Gegenständen jeweils einen themenorientierten Blick auf den Gegenstand und dessen Didaktisierbarkeit zu entwerfen. Dabei geht es darum, im Rahmen des Unterrichts Themen aufzugreifen und dabei das spezifische Potenzial der literarästhetischen Eigengesetzlichkeit zu nutzen. Durchgehend ist zentral, zu reflektieren, was Literatur in Bezug auf Themenvermittlung bieten kann und

wie das Spannungsfeld aus Themenorientierung auf der einen und ästhetischer Eigengesetzlichkeit auf der anderen Seite produktiv genutzt werden kann.

5 Zu den Beiträgen in diesem Band

Der Band versammelt eine große Bandbreite von Überlegungen, die den Umgang mit Literatur im Bereich der Primarstufe betreffen. Ausgehend vom Gegenstand werden in einigen der Beiträge auch empirische Befunde und unterrichtspraktische Erprobungen vorgestellt. Dabei ergeben sich folgende Schwerpunkte:

I Themen im Literaturunterricht

Das Thema **Gender** besitzt eine ebenso große Relevanz wie Strahlkraft. Schon in der Grundschule erscheint es als elementar, Genderreflexionen anzustellen. **Nadine Bieker** entwickelt ein Analysemodell für Genderfragen, das literaturwissenschaftliche und linguistische Parameter miteinander kombiniert und für didaktische Fragestellungen anwendbar macht. **Susanne Drogi** und **Nadine Naugk** entwickeln Perspektiven eines genderreflexiven Literaturunterrichts in der Primarstufe. Auf Basis von Gesprächen mit Lehrkräften zu unterschiedlichen genderreflektierenden Bilderbüchern und einer durchgeführten Unterrichtseinheit zu ausgewählten Texten stellen sie dar, auf welche Weise der Unterricht in einem erfahrungsanregenden, literarästhetisch orientierten Sinne gestaltet werden kann und Kinder zum Nachdenken über die Kategorie Geschlecht einlädt.

Ebenso zentral ist eine Sensibilisierung für ökologische Fragen. Ausgehend von dem Gedanken, dass Kinder eine erhöhte Aufmerksamkeit für ihre Umwelt an den Tag legen können, wenn sie durch eine literarästhetische Begegnung zum Nachdenken angeregt werden, entwickeln **Nathalie Kónya-Jobs** und **Alina Stefan** ein Unterrichtsmodell, das auf Basis einer klassischen Ballade eine Sensibilisierung für die Umwelt und für die ästhetische Gestaltung ermöglicht. Der Auseinandersetzung mit Vorurteilen widmen sich **Susanne Drogi** und **Ulrike Meling**. Am Beispiel zweier Filme schildern sie die Entwicklung

und Durchführung von Unterrichtseinheiten in der Primarstufe und zeigen, dass Kinder durch die Filme zu neuen Sichtweisen auf ihre eigenen Vorurteile gebracht werden. **Kirsten Kumschlies** widmet sich schließlich der Darstellung von Familie in der Kinderliteratur und entwickelt Perspektiven, wie das Thema Familie in den Literaturunterricht der Primarstufe gebracht werden kann, ohne dass dabei ein rein sachvermittelnder Fokus entstünde.

II Belastende Themen in der Kinderliteratur – didaktische Überlegungen

Die zweite Sektion widmet sich belastenden Themen, die in der Kinderliteratur ausgestaltet werden. Da Kinderliteratur auf verfremdete Art und Weise auch Möglichkeiten bieten kann, an Themen heranzuführen, ohne emotional zu überlasten, stellt sich die Frage, inwiefern derartige Themen im Literaturunterricht einen Platz haben können. **Maïke Rettmann** nimmt sich der Darstellung sexualisierter Gewalt gegen Kinder in der Kinderliteratur an und arbeitet Darstellungsstrategien heraus, die das Thema kindgerecht erzählbar machen. Aufbauend auf diesen Überlegungen widmet sich ihr Beitrag der Frage, wie ein derartig emotionalisiertes Thema in den Vermittlungskontext passen kann. **Nadine Rack-Hellekes** widmet sich der Darstellung von Tod und Trauer in kinderliterarischen Texten und systematisiert ihre Beobachtungen auf Gegenstandsebene, indem sie das Wechselspiel aus Nähe und Distanz betrachtet. Ihr abschließendes Plädoyer rät allerdings von einem schwerpunktmäßigen Einsatz der Texte im Deutschunterricht ab, weil sie eine zu starke Überlagerung der Textbegegnung durch eigene Erfahrungen mit Tod, Verlust und Trauererfahrungen sieht.

III Zwischen Sachtext und Literatur

Eva-Maria Dichtl betrachtet Hybridmedien, in denen die Geschichte der Kinderrechtsaktivistin Malala Yousafzai verarbeitet wird. Hier erfolgt eine Vermittlung von Sachwissen auf dem Wege einer literarästhetischen Darstellung. Dichtl diskutiert die Perspektiven und Grenzen der Wissensvermittlung und entwirft Leitfragen für einen Zugriff, der auch die Art und Weise der

Darstellung in den Blick nimmt. **Sebastian Bernhardt** und **Hannah Strauß** beschäftigen sich mit Kinderbüchern, die das Thema ‚gesunde Ernährung‘ in den Mittelpunkt stellen. Dabei arbeiten sie heraus, dass in den betrachteten Bilderbüchern die erzieherischen Gedanken sehr zentral gesetzt werden. Gerade die Tatsache, dass die Bücher zum Teil recht rigide erzieherische Normen enthalten, bringt die beiden zu einer skeptischen Bewertung der Bücher.

IV Ausblick: Auswahlkriterien von Grundschullehrkräften

Den Abschluss des Bandes bietet **Ina Henke** mit einer kleinen Interviewstudie, in deren Rahmen sie Grundschullehrkräfte zu ihren Überlegungen bei der Auswahl von Texten für den Grundschulunterricht befragt hat.

Parallel erscheint ein weiterer Band, der sich auf die weiterführenden Schulen bezieht. Ich danke allen Beiträger:innen für die Bereitschaft zur Diskussion und Überarbeitung, für die zahlreichen Zoom-Meetings und natürlich für die spannenden und bereichernden Einblicke in ihre Überlegungen zum Spannungsfeld von Vermittlung und literarästhetischer Eigengesetzlichkeit. Es ist eine spannende Zusammenstellung unterschiedlicher Perspektiven auf vielfältige Themen zustande gekommen. Mein besonderer Dank gilt **Ann-Kathrin Koppenhöfer**, die erneut mit Akribie und Akkuratessse inhaltlich wie formal weit mehr für den Band geleistet hat als es für eine Hilfskraft zu erwarten wäre. Es tut gut, zu wissen, dass du immer so genau schaust und auch nie müde wirst, mit mir über inhaltliche Details, Ideen und Formulierungen zu diskutieren. **Astrid Matthes** und **Oliver Renner** vom **Verlag Frank & Timme** haben ebenfalls im Vorfeld Großes geleistet, mir stets in Rechteklärungsfragen, technischen Machbarkeiten und auch mit konkreten Hinweisen zur Seite gestanden und in herausragender Geschwindigkeit einen derart ansprechenden Satz des Bandes ermöglicht. Die Zuverlässigkeit, die Fertigungsgeschwindigkeit und die Sichtbarkeit der Bände lassen keine Wünsche offen. Eine solche Veröffentlichung ist nicht ohne Budget möglich. Ich danke der **Universität Münster** für die großzügige finanzielle Unterstützung und die hervorragende Infrastruktur, um gezielte Forschung anstellen zu können.

Literaturverzeichnis

- ABREGO, VERÓNICA/HENKE, INA/KIBLING, MAGDALENA/LAMMER, CHRISTINA/LEUKER, MARIA-THERESIA (Hg.) (2023): *Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg.
- ANSARI, CHRISTINE/FRANK, CAROLINE (Hg.) (2022): *Narrative der Flucht. Literatur-/medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang
- BAREIS, J. ALEXANDER (2019): Faktual und fiktional erzählte Welten. In: Bartsch, Christoph/Bode, Frauke (Hg.): *Welt(en) erzählen: Paradigmen und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 89–114.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2021): Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule. In: *MiDU II*/2021, S. 1–16.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: ders./Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 19–38.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Meeresverschmutzung. In: Mikota, Jana/Sippl, Carmen (Hg.): *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur Grundlagen – Themen – Didaktik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 471–481.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literarästhetisches Lernen – Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen. In: ders. (Hg.): *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers. Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 9–48.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (Hg.) (2022): *Historische Romane in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- DAMMAN-THEDENS, KATHRIN (2025): Literatur oder Leben? Zum Zusammenhang mimetischer Rezeptionspraktiken und kunstspezifischen Denkens. In: Odendahl, Johannes/Illetschko, Marcel (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 275–293.

- DICHTL, EVA-MARIA (2017): *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/Eke, Norbert Otto/Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- GANSEL, CARSTEN (2016): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- GANSEL, CARSTEN (2023): Realistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *kjl&m* 4/2023, S. 3–15.
- HAAS, GERHARD (1988): Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: *Praxis Deutsch* 89, S. 3–5.
- JANTZEN, CHRISTOPH/RITTER, ALEXANDRA/RITTER, MICHAEL (2020): Editorial. In: *kjl&m* 20 extra, S. 7–12.
- JANTZEN, CHRISTOPH/RITTER, ALEXANDRA/RITTER, MICHAEL (2024): Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik. Zur Einführung. In: dies.: *Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 9–25.
- JUSTING, PETRA (2023): Editorial. In: *kjl&m* 4/2023, S. 2.
- KARST, RAILA (2024): Der Klassenraum als Lern- und Leseraum. Zur literarischen Neuordnung des Räumlichen. In: Jantzen, Christoph/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hg.): *Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 308–313.
- KRAH, HANS (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 261–288 (4., ergänzte Aufl.).
- KREUZ, JUDITH (2016): Sinngestaltendes Vorlesen in der Schule. In: *leseforum.ch*. URL: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Kreuz.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2025).
- LORENZ, RAMONA/McELVANY, NELE/SCHILCHER, ANITA/LUDEWIG, ULRICH (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany,

- Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster/New York: Waxmann, S. 53–87.
- MARTÍNEZ, MATIAS (2011): Figur. In: Martínez, Matías (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 145–150.
- MIKOTA, JANA/PECHER, CLAUDIA MARIA (2020): Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: *kjle&m* 20/4, S. 8–18.
- MIKOTA, JANA/SIPPL, CARMEN (Hg.) (2024): *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- MITTERER, NICOLA (2025): Das Urteilen über Kunst und Leben und die Möglichkeit von ästhetischer Unparteilichkeit. Überlegungen im Dialog mit Levi Pinfolts Grünlings (2015). In: Illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 119–136.
- OTT, CHRISTINE (2019): Bibliothek, Bücherei (1). In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 26–28.
- RITTER, ALEXANDRA (2020): Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. In: *kjle&m* 20/4, S. 57–63.
- RITTER, MICHAEL (2021): *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2. Aufl.
- ROSEBROCK, CORNELIA (1995): Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 9–30.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- STANDKE, JAN (Hg.) (2023): *Literatur im Unterricht 2/2023, Themenheft „Krieg“*.
- VACH, KARIN (2020): Magie und Abenteuer im Klassenzimmer? Überlegungen zu einer Didaktik des Fantastischen. In: *kjle&m* 20 extra, S. 141–152.

THEMEN IM LITERATURUNTERRICHT

