



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 28, Nummer 1 (April 2023), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende

Esa Christine Hartmann

Abstract: Das hier vorgestellte Forschungsprojekt *Multilinguale und multimodale Erzählstrategien im bilingualen Unterricht* wurde im Rahmen des bilingualen Lehramtsstudiums (Primarstufe Deutsch-Französisch) am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Straßburg durchgeführt. Als Projektziel wurde die Analyse verschiedener Modalitäten des translingualen Erzählens von Bilderbuchgeschichten im Hinblick auf Spracherwerb, mündliche Kommunikation, Literalität und Literarität in bilingualen Vor- und Grundschulklassen angestrebt. Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass multimodale und translinguale Erzählmodi von Bilderbuchgeschichten als ein effizientes pädagogisches Medium für den mehrsprachigen und multimodalen Erwerb betrachtet werden können. Durch ihre Kombination von kinderliterarischen und ästhetisch-performativen Aspekten stellen multimodale Erzählstrategien einen innovativen pädagogischen Ansatz für ganzheitliches, kreatives und freudvolles Mehrsprachen-Lernen und -Lehren im bilingualen Bildungskontext dar.



Hartmann, Esa Christine (2023):
Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer
und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 141–171.
<https://doi.org/10.48694/zif.3575>

From collaborative imagination to translingual narration: Investigating multilingual and multimodal storytelling with bilingual student teachers

The research project *Multilingual and Multimodal Storytelling in Bilingual Education* was carried out within the bilingual teacher education programme (German-French; primary level) at the Faculty of Teacher Education of the University of Strasbourg. The project sought to analyse different modalities of translingual storytelling based on picturebook stories for language and literacy acquisition as well as oral communication in bilingual preschool and primary classrooms. The research results show that multimodal and translingual storytelling with picturebook stories can be considered as an efficient pedagogical medium for multilingual and multimodal acquisition. Combining literary and aesthetic-performative aspects, multimodal storytelling represents an innovative pedagogical approach for holistic, creative, and joyful teaching and learning in multilingual contexts.

De l'imagination collaborative à la narration translinguistique: exploration de stratégies narratives multilingues et multimodales par des enseignants stagiaires bilingues

Le projet de recherche *Stratégies de narration multilingues et multimodales dans l'enseignement bilingue* a été réalisé dans le cadre de la formation des enseignants bilingues (allemand-français) du premier degré à l'INSPE de l'Université de Strasbourg. L'objectif du projet consistait en l'analyse didactique et l'expérimentation pédagogique de différentes modalités de narration translinguistique, fondées sur des albums de jeunesse et susceptibles de favoriser l'acquisition des langues et de la bilittéracie ainsi que la communication orale dans les classes bilingues. Les résultats de recherche présentés montrent que la narration multimodale et translinguistique fondée sur les albums de jeunesse peut être considérée comme un moyen pédagogique efficace pour l'acquisition multilingue et multimodale. En combinant des aspects littéraires et performatifs, la narration multimodale représente une approche pédagogique innovante pour un enseignement-apprentissage multilingue holistique et créatif.

Schlagwörter: Bilderbücher, Storytelling, multilinguale Literalisierung, Multimodalität, Multiliteralität | Picturebooks, Storytelling, multilingual Literacy, Multimodality, Multiliteracy | Albums de jeunesse, narration, littéracie multilingue, multimodalité, multilittéracie

1 Einleitung

Die pädagogische Bedeutung narrativer Medien in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten ist heute unumstritten (vgl. Bland 2016; Wieler/Brand/Naujok/Petzold/Hoffmann 2008) – besonders junge Leserinnen und Leser werden durch literarische Narrative dazu angeregt, ihren Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Erzählung einen Sinn zu geben (vgl. Nikolajeva 2014; Wieler 2014). So fördert Kinderliteratur die Identitätsbildung junger Leserinnen und Leser (vgl. Wieler 2018), indem sie eine spielerische Welt reflexiver Imagination eröffnet (vgl. Arizpe/Styles 2016; Sipe/Pantaleo 2008). Bilderbücher, die einen multimodalen Leseprozess initiieren, verkörpern daher ein bereicherndes pädagogisches Medium für den Erwerb von Literarität und Literalität im Rahmen der ein-, zwei- und mehrsprachigen Bildung (vgl. Ellis 2016; Hélot/Sneddon/Daly 2014; Mourão 2015; Ommundsen/Haaland/Kümmerling-Meibauer 2022).

Wie neuere Forschungen gezeigt haben, können mehrsprachige Bilderbücher in multilingualen Bildungskontexten eine mehrsprachige Literalisierung fördern, die Kreativität, Empathie und multikulturelle Erfahrungen miteinschließt (vgl. Bland 2020; Daly/Limbrix/Dix 2018). Der wissenschaftliche und pädagogische Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur und ihre experimentelle Erforschung an der Universität (vgl. Hoffmann 2021) spielt daher eine wesentliche Rolle für die berufliche Entwicklung von (bilingualen) Lehramtsstudierenden. Sprachliche Mediation, Erwerb metasprachlicher Kompetenzen, Literalisierung in zwei Sprachen – viele für den bilingualen Unterricht relevante Themen werden im didaktisch-methodischen Arbeiten mit mehrsprachiger Kinderliteratur in der bilingualen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gebündelt (vgl. Hartmann/Hélot 2021). Die Entdeckung der pädagogischen Potentiale mehrsprachiger Bilderbücher, die vielfältige Erzählsituationen und -prozesse darstellen und erwecken, kann Lehramtsstudierende dazu bewegen, neue pädagogische Ansätze für die Literalisierung mehrsprachiger Lernender zu entwickeln, die kinderliterarische (vgl. Hélot et al. 2014) und ästhetisch-performative (vgl. Mentz/Fleiner 2018) Perspektiven kombinieren.

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt *Multilinguale und multimodale Erzählstrategien im bilingualen Unterricht* wurde im Rahmen des bilingualen Lehramtsstudiums (Primarstufe Deutsch/Französisch) am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Straßburg durchgeführt. Als Projektziel wurde die didaktische Analyse verschiedener Modalitäten des Erzählens von Bilderbuchgeschichten im mehrsprachigen Kontext im Hinblick auf Spracherwerb, mündliche Kommunikation, in bilingualen Vor- und Grundschulklassen durch bilinguale Lehramtsstudierende angestrebt. Der wissenschaftlichen Orientierung dienten folgende Forschungsfragen:

- Welche pädagogischen Potenziale bietet multimodales Geschichtenerzählen im bilingualen Unterricht?
- Wie könnten die verschiedenen multimodalen Erzählstrategien dazu beitragen, kommunikative Kompetenzen in zwei Sprachen, visuelle Literalität und Biliteralität zu fördern?
- Welche Erzählsettings und -modi scheinen bilingualen Lehramtsstudierenden besonders geeignet, um die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen junger bilingualer Lernender zu fördern?

Der vorliegende Artikel ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil stellt die pädagogischen Potenziale literarischen Erzählens für den Erwerb von Multiliteralität dar. Danach werden Kontext, Design, Methode und Korpus des Forschungsprojekts beschrieben. Im dritten Teil werden die Überlegungen der Lehramtsstudierenden zu zwei verschiedenen Erzählmodi vorgestellt und analysiert. Zuletzt werden pädagogische Perspektiven des multilingualen Geschichtenerzählens erläutert, die sich auf Multimodalität und sprachliche Mediation fokussieren.

2 Pädagogisches Potenzial des Erzählens von Bilderbuchgeschichten im multilingualen Bildungskontext

Aufgrund ihrer vielschichtigen und multimodalen Dimensionen stellen Bilderbücher eine lebendige pädagogische Ressource für die Literalisierung und Literarisierung bilingualer Lernender dar (vgl. Bland 2014).

2.1 Mehrsprachige Literalisierung

Angelehnt an die angloamerikanische Forschung (vgl. Hornberger 2000, 2003) hat die Untersuchung schriftsprachlicher Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewonnen: Bilingualität wird nun im engen Zusammenhang mit Biliteralität erforscht (vgl. Böhmer 2013, 2016; Canagarajah 2006; Edwards 2015; Maas 2009), worunter „die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten eines Individuums im Umgang mit zwei verschiedenen Schriftsprachen verstanden wird“ (Böhmer 2016: 135). Im zweisprachigen Bildungskontext gewinnt Schriftlichkeit an Bedeutung, da ihre verschiedenen Aspekte, die nach Maas (2010) als *situativ* (formell-öffentlicher Bezug), *kognitiv* (Erarbeitungsprozess des Redigierens), *kommunikativ* (dekontextualisierte, textgenormte Kommunikation), *strukturell* (Fokus auf eine sprachlich elaborierte Form) und *medial* (symbolische Repräsentation durch Schriftzeichen) definiert werden können, in zwei Sprachen erworben und praktiziert werden müssen.

Dass sich die beiden Sprachen von im Lernprozess stehenden zweisprachigen Lernenden beim Erwerb der Mehrschriftlichkeit tatsächlich gegenseitig bereichern und dass ein solcher Schüler aus dem Repertoire seiner Erstsprache für das Erlernen von Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache schöpft, stellt eine interessante Hypothese dar. Die Artikelsammlung *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (Rosenberg/Schroeder 2016) untersucht hierzu das Potenzial eines gegenseitigen Ausbaus beider Sprachen bilingualer Lernender, indem sie sich auf die Schriftlichkeit fokussiert. Da sich die vorgestellten Studien hauptsächlich mit den Textkompetenzen von mehrsprachigen Lernenden mit Migrationshintergrund in der deutschen Schulsprache beschäftigen, führt die untersuchte Fragestellung, wie und unter welcher Bedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit als eine Ressource für den Erwerb von Schriftlichkeit in der schulischen Zweitsprache betrachtet werden können, zu folgenden Feststellungen (vi-vii):

- a) Einen entscheidenden Einfluss hat die textuelle Literalisierung im familiären Milieu, die bestenfalls zu Leselust führen kann, was eine Gewöhnung an konzeptionelle Schriftlichkeit mit sich bringt;
- b) konzeptionell schriftliche Textkompetenzen sind im Allgemeinen in der Schulsprache weiter ausgeprägt als in der familiären Erstsprache;
- c) rezeptive und produktive Textkompetenzen greifen auf die gesamten sprachlichen Ressourcen der Lernenden zurück;
- d) eine institutionelle Anerkennung und Förderung der mehrsprachigen schriftsprachlichen Entwicklung im schulischen Kontext führt bei zweisprachigen Kindern zum Ausbau von *Sprachbewusstsein* und *sprachlichem Selbstbewusstsein*.

Wie es die empirischen Studien dieses Bandes jedoch feststellen, bleibt die Frage, ob und wie die mehrsprachigen Lernenden ihre Ressourcen in beiden Sprachen nutzen, um ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache zu erhöhen, weiterhin offen, wobei sich die allgemeine Antwort der Herausgeber mit einem vorsichtigen „Es kommt darauf an!“ (Rosenberg/Schroeder 2016: vii) resümieren lässt.

2.2 Bilderbuchgeschichten als Medium für multilinguale Literalisierung

Wie zahlreiche Forschungen aufgezeigt haben (Cummins 2013; Griebhaber 2014; Lingnau/Mehlem 2016; Rehbein 2016), kann Biliteralität durch vielseitige Narrative in der Erst- und Zweitsprache gefördert werden. Mehrsprachige Kinderbücher bieten gemäß Rehbein (2016) einen geeigneten Rahmen dafür:

Bei der textuellen Literalisierung geschieht ein Ausbau der Sprache und der Sprachen des Kindes. Besondere sprachliche Bereiche sind Konnektivität, Bedeutungserweiterung und sprachliches Wissen im Sinne metasprachlicher Kontrolle. Seit langem wird darauf hingewiesen, dass Kinder einen wesentlichen Teil des Wortschatzes über **Bilder- und Märchenbücher** erwerben. Wichtig ist, dass die

textuelle Literalisierung in L1 und L2 stattfindet, damit das Kind in allen Sprachen komplexe Textfunktionen ausbildet. Das Code-Switching zum Beispiel zeigt, wie umfangreich das Symbolfeld bilingual involviert ist. (Rehbein 2016: 273, Hervorhebung ECH)

Demnach kann die Anwendung verschiedener Erzählmodi, die auf den narrativen Inhalten von Bilderbüchern basieren, die Literalität und die Literarität bilingualer Lernender entwickeln, indem die multimodale Darstellung struktureller Elemente von Geschichten (Figuren, Handlung, Schauplatz, Erzählperspektive) narrative Kompetenzen aufbaut und erweitert. In der Tat stellt die narrative Kompetenz, die die Dekodierung neuer Medienformen miteinschließt, eine wichtige Ergänzung zur funktionalen Textkompetenz (d.h. die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben) dar. Gerade immersive und partizipative Geschichtenwelten, die durch verschiedene Medien vermittelt werden, ermöglichen es Kindern, Geschichten zu rezipieren, zu reproduzieren und neu zu erfinden (vgl. Mastellotto 2021).

Dabei ermöglicht das Zusammenspiel von visuellen und textuellen Elementen in Bilderbüchern einen multimodalen Kompetenzerwerb (vgl. Hasset/Curwood 2009; Kümmerling-Meibauer 2013), der die Leserinnen und Leser zu aktiver Imagination und Bedeutungsbildung anregt und die Lesepraxis in eine ganzheitliche ästhetische Erfahrung verwandelt, die interkulturelles Lernen miteinschließt (vgl. Hoffmann 2011, 2018). Daher präsentiert interaktives und multimodales Erzählen von Bilderbuchgeschichten ein großes pädagogisches Potenzial für den Erwerb von Multiliteralität im zweisprachigen Unterricht.

Als prägnante visuelle Erzählungen fördern anregende Bilderbücher den spielerischen Sprach- und Schriftspracherwerb von bilingualen Lernenden in ihrer Erst- und Zweitsprache (vgl. Bland 2020; Hélot et al. 2014; Mourão 2015; Ommundsen et al. 2022). Bilderbuchgeschichten stellen daher einen reichhaltigen pädagogischen Ansatz in der zweisprachigen LehrerInnenbildung dar (vgl. Hartmann/Hélot 2021) und sind ein wertvoller Anreiz für kreatives Geschichtenerzählen.

2.3 Multimodale Narrative im mehrsprachigen Kontext

Der Erwerb von Mehrsprachigkeit durch die Lektüre mehrsprachiger Bilderbücher (vgl. Hartmann 2020; Hartmann/Hélot 2021; Hélot et al. 2014) ist eng mit dem Multimodalitätsprinzip verbunden (vgl. Serafini 2010), das die nicht-linearen, interaktiven, dynamischen, visuellen und mobilen Merkmale der narrativen Kommunikation hervorhebt (vgl. Hasset/Curwood 2009). Die komplexe Dynamik, die zwischen den Versionen verschiedener Sprachen (wie sie in zweisprachigen Büchern präsentiert werden), aber auch zwischen den Wörtern und Bildern, die mehrsprachige Bilderbücher zum Leben erwecken, entsteht, lädt zu sprach- und zeichenübergreifenden Leseerfahrungen ein (vgl. Hartmann/Hélot 2021). Die mehrsprachige und plurisemiotische (visuelle, textuelle, räumliche, auditive, gestische) Leseerfahrung von Bilderbüchern als künstlerische und ganzheitliche Darbietung

fordert mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu aktiver Vorstellungskraft und Bedeutungsbildung heraus und begünstigt den Erwerb von Multiliteralität (vgl. Bull/Anstey 2019; Ellis 2016; Mastellotto 2021), einer Kombination aus (mehr)sprachlicher, visueller und digitaler Literarität.

In der Tat verweist Literalität heute nicht nur auf verbale Textkompetenzen, sondern schließt verschiedene semiotische Ausdrucksmöglichkeiten mit ein (vgl. Cope/Kalantzis 2009; Jewitt 2009; Kress 2000). Dieser konzeptuelle Wandel des Literalitätsbegriffs hat Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu veranlasst, mehrere Zeichensysteme oder Modi zu erforschen, um multimediale Texte zu verstehen, Sprache und ihren Gebrauch zu begreifen, sowie eine neue Form des Sprachenlernens und -lehrens zu gestalten, die digitale multimodale Texte wie Filme, Animationen und Webseiten miteinschließt (vgl. Brown/Hao 2022; Jewitt 2009; Kress 2010). Die Multimodalitätsforschung widmet sich daher der Frage, wie Bedeutung (*meaning*) in einem spezifischen Kontext mit mehreren semiotischen Modi erzeugt wird (*meaning making*) und wie diese Modi in einen multimodalen Text integriert werden (vgl. Kress 2010).

Gemäß der Multimodalitätstheorie entsteht Bedeutung durch verschiedene Modi wie Bilder, Gesten, Blicke, Klänge oder Sprachen (vgl. Kress 2010). Diese verschiedenen Modi verkörpern sozial und kulturell geprägte Ressourcen, wobei sich die Modi durch mehrere Zeichensysteme hindurch bewegen, um Bedeutung zu erzeugen (vgl. Cope/Kalantzis 2009; Siegel 2006). Dieser Prozess wird als *Transmediation* bezeichnet (Siegel 2006). In diesem Prozess der systemübergreifenden Bedeutungsentfaltung werden verschiedene Zeichensysteme kombiniert, um „die Bedeutung eines Zeichens durch ein anderes zu erweitern“ (Siegel 2006: 69, Übersetzung ECH).

Wenn die Narration multimodal gestaltet wird, bewegen sich Zeichensysteme beispielsweise von Sprache zu Bild, von Bild zu Musik, von Musik zu Tanz, Mimik und Gestik. In diesem multimodalen Storytelling-Prozess fördert die Transmediation (vgl. Siegel 1995) das Verständnis der mehrsprachigen Lernenden und unterstützt durch die Kombination visueller, verbaler, auditiver und räumlicher Elemente ihre unterschiedlichen Lernstile und Ausdrucksmöglichkeiten in der multilingualen Literalisierung (vgl. Brown/Hao 2022).

Der Prozess der Transmediation wird von dem Konzept der *Synästhesie* ergänzt (vgl. Kress 2010), in dem mehrere Modi miteinander interagieren, wie zum Beispiel die Interaktion von Bild und Text im (mehrsprachigen) Kinderbuch (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013). Diese multimediale Eigenschaft von Bilderbüchern kann durch multimodales Geschichtenerzählen gestärkt werden, das die visuelle und verbale Literalisierung (vgl. Bull/Anstey 2019) durch zusätzliche semiotische Elemente wie Geräusche, Musik, Gestik, Mimik, Bewegungen, Kostüme, Bühnenbild, Accessoires und Stofftiere unterstützt.

Auf der Seite der Lernenden erleichtern diese Elemente, die am Inszenierungs- und Auführungsprozess von Bilderbuchgeschichten beteiligt sind, das Verständnis der Erzählung.

Die Verwandlung von Bilderbuchgeschichten in multimodale Erzählperformances durch kreatives Inszenieren und Theatralisieren stellt somit eine spannende pädagogische Erfahrung für zweisprachige Lehramtsstudierende dar und illustriert die performative Wende in der Sprach- und Literaturpädagogik (vgl. Mentz/Fleiner 2018).

2.4 Performative Narrative im mehrsprachigen Kontext

Werden Bilderbuchgeschichten interaktiv vorgelesen oder gar als Storytelling-Performance multimodal inszeniert, wird das visuelle, textuelle- und semiotische Verständnis sowie das Hörverständnis der bilingualen Lernenden verstärkt angeregt und somit der Spracherwerb gesteigert. Das Anhören und Anschauen von vorgetragene Bilderbuchgeschichten entwickelt einerseits die visuelle Literalität (*visual literacy*), d.h. das kognitive Erkennen und sprachliche Interpretieren von bildlichem Inhalt (vgl. Dehn 2019); andererseits hilft es bilingualen Lernenden, Rhythmus, Intonation, Prosodie und Aussprache in L1 und L2 zu erlernen, da literarische Narrative die Sprache durch phonetische und syntaktische Wiederholungen und Reime präsentieren, die vorhersehbar und einprägsam sind und so den Spracherwerb erleichtern.

Parallel dazu entwickelt sich die Sprech- und Schreibfertigkeit der bilingualen Lernenden, indem durch das aktive Zuhören sprachlich ansprechender Bilderbuchgeschichten Kenntnisse über Lexik und Grammatik aufgebaut werden (vgl. Mastellotto/Burton 2018). So zeigen Forschungsergebnisse zum Einsatz von interaktiven Erzählmodi bei jungen mehrsprachigen Lernenden, dass das inszenierte Vortragen von Bilderbuchgeschichten zur Entwicklung mündlicher Fähigkeiten, einem tieferen Verständnis von syntaktischen und narrativen Strukturen (vgl. Mallan 1991) und zum lexikalischen Erwerb (vgl. Kirsch 2016) beitragen.

Multimodale Erzählperformances können im Sinne der Transmediation und der Synästhesie verschiedene künstlerische Ausdrucksformen kombinieren. Durch die ästhetische Inszenierung von Bilderbuchgeschichten tauchen bilinguale Lernende in eine imaginäre Sprach- und Klangwelt ein – zunächst durch die Klänge der Sprache bei der mündlichen Darbietung einer Geschichte, gefolgt vom Erkennen von Wörtern und Satzstrukturen –, während sich schließlich auch die Lese- und Schreibfähigkeit in beiden Sprachen durch den qualitativ hochwertigen literarischen Input entwickelt (vgl. Mastellotto/Burton 2018).

Dramatisiertes Geschichtenerzählen, auch Storytelling-Performance genannt, setzt dabei verschiedene Medien ein (Mimik, Gestik, Masken, Musik, Reime, Lieder, Puppen, Marionetten, Stofftiere, Kostüme, Bühnenbild, Accessoires), um die Vermittlung des narrativen Inhalts und somit das Textverständnis in L1 und L2 durch Transmediation zu fördern. Eine solche Storytelling-Performance unterscheidet sich von der Aufführung eines Theaterstücks, indem das Medium *Bilderbuch* (sowie seine Varianten *Bildkartentheater* und *Erzählteppich*) bei der szenischen Performance im Mittelpunkt steht und die inszenierte Darbietung den Lesevorgang auf multimodale Weise unterstützt. Multimediale Erzähl-

performances können verschiedene künstlerische Ausdrucksformen kombinieren: Installationen, Erzählteppiche, Kamishibai-Theater (Bildkartentheater), Animationsfilme und digitale Bilderbuch-Apps.

3 Kontext, Design, Methode und Korpus des Forschungsprojekts

Kollaborative Imagination und translinguale Narration stellen zwei wichtige Perspektiven des hier vorgestellten Forschungsprojekts dar, das translinguales Mehrsprachen-Lernen und -Lehren anhand multimodaler Erzählstrategien für den bilingualen Unterricht erkundet.

3.1 Forschungskontext und allgemeine Zielsetzungen

Das Forschungsprojekt *Multilinguale und multimodale Erzählstrategien im bilingualen Unterricht* wurde im Rahmen unserer Lehrveranstaltung „Didactique de l’allemand pour l’enseignement bilingue“ (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den bilingualen Unterricht“ (Oktober 2021 bis Januar 2022) im Institut für Bildungswissenschaften der Universität Straßburg für zweisprachige Lehramtsstudierende entwickelt, um innovative pädagogische Ansätze für den translingualen (Schrift-)Sprachenerwerb zu erforschen. Ziel dieses Projekts war es, zweisprachige Lehramtsstudierende für die pädagogischen Potenziale von multimodalen Storytelling-Performances von Bilderbuchgeschichten im Kontext der bilingualen Literalisierung zu sensibilisieren. Als wissenschaftliches Ziel wurde die didaktische Konzeption integrierter und translingualer Unterrichtsstrategien für den bilingualen Unterricht in zweisprachigen Grundschulen im Elsass angestrebt.

Da die vorgestellten Diskurse der Studierenden im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung als Forschungsdaten für dieses Forschungsprojekt fungierten, wurden folgende Aspekte berücksichtigt, um eine kritische Distanz zum Forschungsinhalt zu gewährleisten:

- Die Methode der anonymen schriftlichen Befragung wurde gewählt, in der die Studierenden drei Fragen beantworten sollten.
- Die Antworten der Studierenden wurden in anonymisierter Form als (auf einem *word*-Dokument verfasste) ausgedruckte Texte eingereicht und ausgewertet.

3.2 Bildungskontext: zweisprachige Schulen im Elsass

Die Sprachpolitik im zweisprachigen Bildungssystem im Elsass, das von der ersten Kindergartenklasse (Petite section de l’école maternelle; 3–4-jährige Schülerinnen und Schüler) bis zum deutsch-französischen Abibac (Abitur) führt, basiert auf einer strukturellen und didaktischen Trennung der zwei Schulsprachen Deutsch und Französisch. Diese

Trennung folgt dem personenbezogenen Motto „eine Lehrperson, eine Sprache“ („un maître, une langue“) (Huck 2016: 162). Dem Paritätsprinzip entsprechend ist der Stundenplan in der Primarstufe jeder Sprache zur Hälfte zugeteilt (je zwölf Unterrichtsstunden pro Sprache), wobei für jede Sprache eine bestimmte Lehrkraft an zwei Tagen der Schulwoche zuständig ist. Diese Organisation hat das Ziel, frühe Zweisprachigkeit dank einer partiellen Immersion (50 %) in der deutschen Sprache schulisch zu fördern.

Die deutsche Sprache wird in den bilingualen Schulen der Académie de Strasbourg als Hochdeutsch gelehrt, das als schriftliche Standardform der elsässischen Regionalsprache angesehen wird (Huck 2016: 157). Es handelt sich hier also nicht um eine Fremdsprache oder um die Sprache der Nachbarländer des Oberrheingebiets (Deutschland und Schweiz), sondern um eine regionale Zweitsprache bzw. eine zweite Schulsprache, der die Hälfte des Stunden- und Lehrplans gewidmet ist. Da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zugs zu Beginn ihrer Schulzeit noch nicht als ausgeglichen zweisprachig angesehen werden kann, muss die deutsche Sprache oft ab der ersten Kindergartenklasse als eine schulische Zweitsprache erlernt werden, zumal im familiären Milieu heutzutage recht selten Elsässisch gesprochen wird. Nach unseren persönlichen Beobachtungen variiert die Zusammensetzung der bilingualen Klassen dabei stark von einer Schule zur anderen: Einige Klassen werden von fast ausschließlich frankophonen Lernenden besucht, während andere Klassen einen signifikanten Anteil an deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern aus binationalen bzw. bilingualen (deutsch-französischen) oder elsässischen („dialektophonen“) Familien aufzeigen. Andere Klassen wiederum werden von mehrsprachigen Lernenden mit internationalem Hintergrund besucht, deren Familiensprache sich von den zwei Schulsprachen Deutsch und Französisch unterscheidet.

Die sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen der Lehrkräfte der bilingualen Klassen im Elsass spiegeln diese sprachliche Vielfalt und die daraus resultierenden verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit in all ihrer Komplexität wider. Obwohl alle Lehrkräfte ihrer Qualifikationen nach als zweisprachig bezeichnet werden müssen, kommen auch hier erhebliche Unterschiede in der Bildung und in der Manifestation dieser Zweisprachigkeit zum Ausdruck. Viele Lehrkräfte stammen aus binationalen (deutsch-französischen) oder aus elsässischen, dialektophonen Familien und waren selbst Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zugs; andere dagegen sind aus ganz Frankreich stammende Germanistinnen und Germanisten, deren Zweisprachigkeit vor allem ein universitäres Produkt ist. Ein weiterer Teil der Lehrkräfte hat ein erfolgreiches Erasmus-Jahr an einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Universität abgeschlossen, während ein anderer Teil wiederum aus Studierenden des integrierten Studiengangs der Deutsch-Französischen Universität besteht, die als Zweisprachige entweder in Deutschland oder in Frankreich (oft in binationalen Familien und an internationalen Schulen) aufgewachsen sind. Andere Lehrkräfte sind Kinder sogenannter Grenzgänger aus Baden, deren deutsche Eltern ein Haus im Elsass gekauft haben, d.h., es handelt sich hier um Deutsche, die im Elsass (oft an

bilingualen Schulen) aufgewachsen sind. Ein letzter kleiner Anteil besteht aus deutschen und deutschsprachigen Lehrkräften, die aus persönlichen Gründen im französischen Schulsystem Erfahrungen sammeln möchten.

3.3 Akademisches und sprachliches Profil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zum Zeitpunkt des Projekts befanden sich die 24 teilnehmenden Lehramtsstudierenden der Universität Straßburg in der Mitte des ersten Jahres des zweijährigen bilingualen Masterstudiengangs (Deutsch-Französisch) für das Lehramt an bilingualen Vor- und Grundschulen im Elsass, der auf ein dreijähriges Grundstudium (Bachelor) in verschiedenen Fachbereichen aufbaut. Im Semester der Lehrveranstaltung absolvierten die Lehramtsstudierenden gleichzeitig zwei zweiwöchige Praktika in bilingualen Vorschul- und Grundschulklassen im Elsass, wo sie für den deutschen Teil des Lehrplans zuständig waren, sowie ein einwöchiges Praktikum in Grundschulklassen in Baden-Württemberg.

Was die sprachlichen Profile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrifft, so wiesen alle Studierenden ein deutsch-französisches Profil auf, obwohl sich ihr bilinguales Repertoire als sehr vielfältig erwies (vgl. Hartmann/Hélot 2021: 183). Die kollaborative Gestaltung der multimodalen Dramatisierung und Inszenierung der Bilderbuchgeschichten in deutscher Sprache ermöglichte es daher allen Studierenden, sich entsprechend ihrer individuellen Sprachkenntnisse in den Storytelling-Prozess einzubringen.

3.4 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt innerhalb der Lehrveranstaltung beschäftigte sich während drei zweistündigen Seminareinheiten mit der didaktischen Analyse verschiedener Erzählformen von Bilderbuchgeschichten – bilinguale Bilderbücher, Kamishibai (Bildkartentheater), Erzählteppich (franz. Raconte-tapis), theatralisierte multimodale Storytelling-Performance und digitale Bilderbuch-App – hinsichtlich des multilingualen (Schrift-)Spracherwerbs bilingualer Lernender. Um das entsprechende Storytelling-Material zu analysieren, arbeiteten die 24 teilnehmenden Studierenden in sechs Vierergruppen gemeinsam an jeweils einem Erzählmaterial und beantworteten die folgenden drei Fragen schriftlich.

- Könnten Sie sich vorstellen, dieses Erzählmaterial für das Vorlesen von Bilderbuchgeschichten mit ihren bilingualen Schülerinnen und Schülern zu benutzen?
- Wie würden sie dieses Material anwenden?
- Was könnten ihre bilingualen Schülerinnen und Schüler durch den Erzählprozess lernen?

Die Diskurse der teilnehmenden Lehramtsstudierenden liefern interessante Wahrnehmungen und Perspektiven bezüglich des pädagogischen Potenzials von multimodalem Geschichtenerzählen für die multimodale Literalisierung im zweisprachigen Unterricht.

3.5 Forschungsmethode

Die hier angewandte Forschungsmethode beinhaltet eine schriftliche Befragung, an der vierundzwanzig bilinguale Lehramtsstudierende (N= 24) teilnahmen. Diese Befragung, die im Rahmen einer theoretisch-didaktischen Erkundung der verschiedenen Erzählmodi von Bilderbuchgeschichten stattfand, widmet sich der Analyse mehrerer Erzählmodi – vom inszenierten und interaktiven Vorlesen zweisprachiger Bilderbücher bis zu mehrsprachigen digitalen Bilderbuch-Apps – und ihren pädagogischen Potenzialen für den bilingualen Unterricht.

Die Überlegungen der bilingualen Studierenden zu den erforschten Erzählmodi wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2004) untersucht und liefern wichtige Informationen zu verschiedenen multimodalen Erzählstrategien im mehrsprachigen Bildungskontext.

Die strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2004) der Aussagen der angehenden Lehrkräfte folgt folgenden Kategorien, die wir induktiv aufgestellt haben:

- Möglichkeiten der Anwendung des vorgestellten Storytelling-Materials im bilingualen Unterricht
- Möglichkeiten des bilingualen Sprach- und Schriftspracherwerbs durch das vorliegende Storytelling-Material
- Möglichkeiten der Stimulierung der mündlichen kommunikativen Kompetenzen durch das vorliegende Storytelling-Material
- Möglichkeiten der Stimulierung der narrativen Kompetenzen durch das vorliegende Storytelling-Material
- Zusammenspiel der verschiedenen Darstellungsmodi (Bild, Text, Gestik, Mimik, Ton, Bewegung) des vorliegenden Storytelling-Materials und deren Rezeption durch bilinguale Lernende

In diese Kategorien wurden die Reflexionen der Studierenden anhand von Schlüsselbegriffen eingeordnet und anschließend gemäß deduktiv formulierten (d.h. von der Theorie ausgehenden) didaktischen Ansätzen analysiert und interpretiert. Die Auswertung der Reflexionen der Studierenden vereint somit eine empirische und eine didaktische Sichtweise.

Was die Perspektivierung der Forschungsdaten und deren Interpretation betrifft, handelt es sich hier um die Perspektiven der Studierenden auf didaktische Ansätze und kindliche Lernprozesse, in die durch die vorliegende Studie Einsicht gewonnen wird.

3.6 Literarischer Korpus und Storytelling Material

Das durchgeführte Forschungsprojekt bestand in der didaktischen Untersuchung und Bewertung von vier verschiedenen Erzählmodi. Das erste Storytelling-Material bestand aus einem Erzählteppich (Abb. 1) und dem entsprechenden Bilderbuch in zwei Ausgaben, *Der kleine weiße Fisch ist glücklich* und *Petit Poisson blanc est tout content* von Guido van Genechten (2008).



Abb. 1: Erzählteppich zu *Der kleine weiße Fisch ist glücklich/Petit poisson blanc est tout content*

Der zweite Erzählmodus wurde durch zwei Bildtheater (auch Kamishibai oder Bildkartentheater genannt) in deutscher Sprache illustriert: *Die kleinen Schweinchen* von Petra Lefin (2014) (Abb. 2) und *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hatte* von Werner Holzwarth und Wolf Erlbruch (2021). Wie es das Format des Bildtheaters (Abb. 2) zeigt, steht hier die visuelle Dimension der Geschichten durch ansprechende Illustrationen im Vordergrund, was die visuelle Literalisierung im Kindergartenalter unterstützen kann.



Abb. 2: Kamishibai/Bildkartentheater *Die drei kleinen Schweinchen*

Der dritte Erzählmodus stellte die inszenierte und dramatisierte Storytelling-Performance von vier Bilderbuchgeschichten Tomi Ungerers (Abb. 3) dar: *Die drei Räuber* (1961), *Crictor, die gute Schlange* (1958), *Adelaide, das fliegende Känguru* (1959) und *Rufus, die farbige Fledermaus* (1961). Auch hier stehen die aussagekräftigen Illustrationen im Vordergrund (Abb.3), die die Hauptfiguren der Geschichten durch bildliche Elemente kennzeichnen und identitätsstärkend definieren.

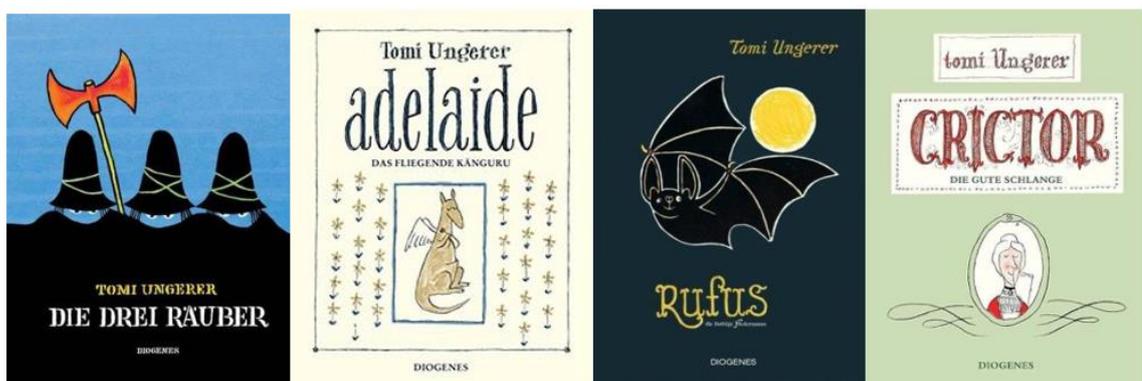


Abb. 3: Bilderbücher von Tomi Ungerer (deutschsprachige Ausgaben)

Der letzte Erzählmodus bestand aus einer interaktiven digitalen Bilderbuch-App (Abb. 4) in drei Sprachversionen (Deutsch, Französisch und Englisch), die aus dem französischen Bilderbuch *La grande fabrique des mots* (2009) von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo und ihrer deutschen Übersetzung *Die große Wörterfabrik* (2012) hervorgegangen ist. Die graphische und chromatische Komponente (Abb. 4) spielt auch hier eine wichtige narrative Rolle, aus dem sich der allgemeine Sinn der Geschichte erschließen lässt.



Abb. 4: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik*

Alle vorgestellten Erzählmodi können als multimodale Texte betrachtet werden, denn sie kombinieren mindestens zwei semiotische Systeme: das sprachliche und das visuelle System. Beim dramatisierten Vorlesen der Bilderbücher kommen auditive, räumliche sowie gestische Elemente hinzu, die auch beim Animieren des Erzählteppichs zum Vorschein kommen. Die Kinderbuch-App wiederum illustriert den digitalen Modus, der seinerseits sprachliche, visuelle, auditive und animierte gestische und räumliche Elemente als semiotische Systeme vereint. Somit waren alle fünf von Bull & Anstey (2019) vorgestellten semiotischen Systeme (sprachlich, visuell, auditiv, räumlich, gestisch) in den verschiedenen Erzählmodi und -settings der Studie vertreten.

4 Didaktische Überlegungen der Studierenden zu verschiedenen Erzählmodi im bilingualen Kontext

Da die Bewertungen des Erzählteppichs und der digitalen Bilderbuch-App die größte Differenzierung in Bezug auf die Aspekte der multimodalen Literalisierung aufzeigten, werden im Folgenden die Reflexionen der Studierenden zu diesen beiden Erzählmodi präsentiert und analysiert.

4.1 Überlegungen zu den pädagogischen Möglichkeiten des Erzählteppichs beim frühen bilingualen Spracherwerb

Das Bilderbuch *Kleiner weißer Fisch ist glücklich* (van Genechten 2008) erzählt die Geschichte eines kleinen weißen Fisches, der mit seiner Mutter (Abb. 1) den Kindergarten im Meer verlässt und sich von all seinen Freunden verabschieden muss, die sich an verschiedenen Orten und in verschiedenen Positionen der Meereslandschaft aufhalten. Der

Erzählteppich bildet die Meereslandschaft des Bilderbuchs nach; die Kuscheltiere entsprechen den Figuren der Geschichte.

4.1.1 Visuelle Literalisierung

Die Studierenden schreiben in ihren Reflexionstexten, dass der Erzählteppich, der die Lektüre des Bilderbuchs *Der kleine weiße Fisch ist glücklich* begleitet, den Erwerb visueller Literalität (*visual literacy*) im Vorschulalter fördert. Laut einer Gruppe von Studierenden „hilft der Erzählteppich kleinen Kindern, die Bilder des Bilderbuchs zu entschlüsseln, indem sie die materiellen Objekte, die durch die Bilder dargestellt werden, als reale Objekte sehen und anfassen. In diesem Sinne kann der Erzählteppich als ein Vermittlungsinstrument angesehen werden, das den Erwerb visueller Kompetenzen erleichtert“ (Aussage 1). Diese Aussage zeigt, dass die Studierenden dieser Arbeitsgruppe den Erzählteppich in seiner Materialität als Mediationsobjekt für die visuelle Literalisierung der bilingualen Lernenden schätzen, da er den Referenten der sprachlichen Zeichen und der Illustrationen verkörpert und sichtbar macht.

4.1.2 Von der visuellen Literalisierung zum Spracherwerb

Der Erwerb visueller Literalität geht mit dem Spracherwerb einher (vgl. Dehn 2019) – in unserem Kontext mit dem bilingualen Spracherwerb: „Wenn dieselbe Bilderbuchgeschichte sowohl in der französischen als auch in der deutschen Klasse verwendet wird, lernen die Schüler die Namen der Tiere sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch, während sie mit den entsprechenden Stofftieren spielen“ (Aussage 2). Laut dieser Aussage bringt die Materialität der Plüschtiere auf dem Erzählteppich, die die Figuren der Geschichte verkörpern, eine emotionale Rezeption der Geschichte mit sich. Dieses affektive Element dient in der Perspektive der Studierenden einer anderen Arbeitsgruppe als Motivationsfaktor für den Spracherwerb: „In diesem Alter fördert die affektive Verbindung, die die jungen Lernenden zu den Kuscheltieren und ihren Namen aufbauen, den Spracherwerb“ (Aussage 3). Diese Aussage scheint die berufliche Erfahrung der angehenden Lehrkraft widerzuspiegeln und verstärkt den Eindruck, dass die affektive Bildung zu den verkörperten Hauptfiguren der Geschichte für einige Studierende ein ausschlaggebendes Element ist, das die Lust auf das Erlernen der schulischen Zweitsprache und somit den Zweitspracherwerb selbst steigert.

4.1.3 Zweisprachiger Erwerb durch multimodale narrative Erzählsettings

Die Geschichte vom kleinen weißen Fisch basiert auf einer alltäglichen Szene aus dem Kindergartenleben der Kinder – dem Verabschiedungsritual. Dieses kann mit den Plüschtieren des Erzählteppichs in zwei Sprachen nachgespielt werden. Laut einer Gruppe von Studierenden „werden dank der Bilderbuchgeschichte und des Erzählrituals Schlüsselwörter angeeignet und mit dem täglichen Kindergarten-Ritual der Verabschiedung verbunden. In diesem Transfer erleichtert die Wiederholung der Erzählung den Erwerb neuer Wörter

für die kommunikativen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch“ (Aussage 4). Diese Aussage scheint die pädagogische Wirkung des Rituals und der sprachlichen Repetition für den bilingualen Spracherwerb im Kindergartenalter einzuschätzen, indem auch hier eine persönliche oder kollektive Lehrerfahrung zu Tage kommt.

Eine andere Gruppe fügte hinzu: „Nach dem Vorlesen könnten die Kinder frei mit dem Erzählteppich und den Kuscheltieren spielen: So könnten sie auf die Geschichte reagieren und versuchen, den kommunikativen Akt des Abschiednehmens nachzuvollziehen und nachzuspielen.“ (Aussage 5) In der Perspektive der Studierenden scheint der narrative Rahmen, der durch die materielle Präsenz des Erzählteppichs kreiert und visuell dargestellt wird, hier eine Mediationsfunktion einzunehmen. Das aktive ‚Nachspielen‘, das von den Studierenden hervorgehoben wird, scheint die Kommunikationskompetenzen in zwei Sprachen zu entfalten und den Wortschatz zu vertiefen.

4.1.4 Das Vokabular der Farben in zwei Sprachen

Die Farben sind eines der visuellen Themen des Bilderbuchs, die zum lexikalischen Erwerb in zwei Sprachen einladen: „Die Farben sind als Regenbogen auf dem Rücken der Mutter des kleinen Fisches dargestellt, während jeder Freund des kleinen weißen Fisches eine andere Farbe hat. Nach dem Vorlesen der Geschichte könnte der Lehrer auf ein Plüschtier zeigen und fragen: ‚Welche Farbe hat die Krabbe?‘ und die Schüler würden ‚rot‘ antworten, um die Farben auf Deutsch zu üben“ (Aussage 6). Diese Aussage spiegelt Ansätze einer Didaktisierung durch die Studierenden dieser Arbeitsgruppe wider: Das Medium Bilderbuch wird hier im Rahmen eines Unterrichtsentwurfs eingeschätzt, in dem der Wortschatz der Farben als Lernziel angesteuert wird. Dies zeigt, dass Bilderbücher oft als Medium für den Spracherwerb instrumentalisiert werden können, während die literarischen und narrativen Elemente einer Bilderbuchgeschichte weniger als pädagogisch wertvoll wahrgenommen werden.

4.1.5 Präpositionen in zwei Sprachen und ihre räumliche Bedeutung

Im Text hat jeder Freund des kleinen weißen Fisches eine bestimmte Position, die auf dem Erzählteppich lokalisiert und von dem entsprechenden Plüschtier ausgeführt werden kann, was in der Perspektive einiger Studierender das Verständnis und das Erlernen der Präpositionen in der Zweitsprache steigert. „Auf diese Weise können die zweisprachigen Lernenden die räumliche Bedeutung der Präpositionen in zwei Sprachen erfassen und die Wörter lernen, die sich auf die Meereslandschaft beziehen.“ (Aussage 7). Eine Gruppe fügte hinzu: „Die Schüler können sich am Erzählen der Geschichte beteiligen, indem sie die entsprechenden Stofftiere aktiv an die entsprechende Stelle auf den Teppich setzen. Durch die schauspielerische Darstellung der Geschichte werden neue Vokabeln gelernt.“ (Aussage 8) Laut dieser Aussagen verleiht die performative Komponente des Geschichtenerzählens, die durch die materielle Existenz des Erzählteppichs ermöglicht wird, den Präpositionen in der

Zweitsprache eine räumliche Bedeutung – Sprache wird greifbar gemacht, damit abstrakte Spracheinheiten begriffen werden. Folglich verbindet der multimodale Erzählprozess räumliche und sprachlichen Zeichen auf transsemiotische und bedeutungsgebende Weise, was das Textverständnis und das Erlernen von lexikalischen und syntaktischen Strukturen erleichtert.

4.1.6 Mündliche Kommunikation und erzählerische Kreativität

Die performative Komponente des Erzählteppichs lädt zu Kommunikation in der Erst- und Zweitsprache der Lernenden ein. Laut einer Gruppe Studierender „können die Kinder die Geschichte mit den Stofftieren nachspielen. Sie können sie auf Französisch und auf Deutsch sprechen lassen. Diese kommunikative und fiktionale Kreativität könnte man als kollaborative Vorstellungskraft und Erzählung bezeichnen.“ (Aussage 9) Das unbefangene Spielen mit dem Erzählteppich fördert die mündliche Kommunikation in zwei Sprachen – Dialoge werden nachgespielt, Satzstrukturen angeeignet und reproduziert, während sich der Wortschatz durch Repetition und Invention langsam vergrößert.

4.1.7 Ganzheitlicher Spracherwerb

In der Perspektive der Studierenden wird durch die materielle Plastizität des Erzählteppichs die sinnliche, taktile Wahrnehmung der Lernenden sowie die räumlich-korporale Koordination und Orientierung angesprochen. Spracherfahrungen werden mit körperlichen und räumlichen Erfahrungen gekoppelt, was die Qualität des sprachlichen Inputs erhöht. „Multimodale Erzählsettings wie Erzählteppiche fördern den ganzheitlichen Spracherwerb, weil alle verschiedenen Sinne – der visuelle, der auditive, der taktile und der kinetische – in den Spracherwerbsprozess involviert sind und Sprache durch erzählerische Leistung erworben wird.“ (Aussage 10)

Laut der Studierenden bietet der Erzählteppich viele pädagogische Möglichkeiten für den aktiven und freudvollen Spracherwerb im Kindergarten und in der Vorschule. Insgesamt ermöglichen Erzählteppiche, die Bilderbuchgeschichten begleiten, einen multimodalen und ganzheitlichen Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext, der durch translinguale Kommunikation und Erzählung bereichert wird.

4.2 Überlegungen zu den pädagogischen Potenzialen der digitalen Bilderbuch-App für den zwei- und mehrsprachigen Unterricht in der Grundschule

Die digitale Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* präsentiert drei Sprachversionen: Deutsch, Französisch und Englisch. Durch die Audio-Funktion der App werden die Texte in allen drei Sprachen vorgelesen, während die Leserinnen und Leser die Funktion des Umblätterns der Buchseiten und dadurch den Vorlese-Rhythmus durch Aktivieren der entsprechenden Schaltflächen selbst bestimmen können. Auch die interaktiven Animationen

der Geschichte können durch Aktivieren von Schaltflächen selbständig ausgeführt werden, sodass der Vorleseprozess multimodal und multidimensional gesteuert werden kann.

Die Geschichte selbst thematisiert die Wirkungskraft von Wörtern und von Literatur, sodass sich Literalität und Literarität in der Narration und ihrer visuellen Darstellung spiegeln. Diese reflexive und narrative Funktion von Wort, Sprache, Text und Literatur macht dieses Bilderbuch als multimodales und ästhetisch ansprechendes Kunstwerk zu einer ganz besonderen pädagogischen Ressource für die mehrsprachige Literalisierung.

Paul und Marie leben im Land der großen Wörterfabrik, in dem die Menschen die Wörter, die sie sagen wollen, kaufen und schlucken müssen. Aber Paul ist arm, daher sammelt er die Wörter auf der Straße ein oder fängt sie mit seinem Schmetterlingsnetz. Eines Tages bietet er Marie die gefangenen Wörter an, um ihr zu zeigen, wie sehr er sie mag: *Kirsche, Staub, Stuhl* (Abb. 5). Hierbei übernehmen die Wörter innerhalb der Illustration eine sowohl narrative als auch bildlich-ästhetische Funktion (Abb. 5), die sie nicht als abstrakte Bedeutungsträger erscheinen lässt, sondern als figurative Elemente, deren narrative Bedeutung eng an ihre Figuralität gekoppelt ist.



Abb. 5: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* (englische Sprachversion)

4.2.1 Eine visuelle und verbale Erzählung über Literalität

Die große Wörterfabrik ist ein Bilderbuch, das den Wert, die Schönheit und die Macht von Sprache erzählt. Schriftlichkeit und Narration manifestieren eine selbstreferenzielle Funktion, wie sie in postmodernen Bilderbüchern (vgl. Sipe/Pantaleo 2008) vorkommt. Eine Gruppe Studierender erklärte: „Die Geschichte thematisiert Wörter, Lesen und Schreiben sowohl visuell als auch textlich.“ (Aussage 11) Des Weiteren stellte eine andere Gruppe fest: „Wie der Titel verrät, wird der eigentliche Akt des Geschichtenerzählens als kreative und bedeutungsvolle Kommunikation erzählt, die mit Worten hergestellt und von Gefühlen

getragen wird.“ (Aussage 12) Durch die narrative Thematisierung der Literalität bestimmen Schrift und textuelle Graphik den Inhalt der Geschichte sowie ihre visuelle Darstellung und Form.

4.2.2 Visuelle Texte zur Sensibilisierung für Schriftlichkeit

Die visuelle Darstellung von Schrift in ihrer graphischen Vielfalt und ihre visuelle Narrativierung innerhalb der Erzählung, die ihr ebenfalls eine ästhetische Bedeutung zuspricht, können bei den App-Nutzern ein Bewusstsein für Schriftlichkeit (*literacy awareness*) erwecken. Nach Ansicht der Studierenden „sind Schrift und Text auf den Bildern allgegenwärtig, wie z.B. in der Kleidung der Figuren, die das Design liniierter Schreibhefte haben. Schrift und personalisierte Wörter sind Teil der alltäglichen Landschaft: Sie werden auf den Schildern der Geschäfte dargestellt, in Mülleimer gestopft, fliegen wie Schmetterlinge durch die Luft und werden aus der Buchstabensuppe gefischt (Abb. 6). In diesem Sinn sind die Wörter greifbar und spielen eine aktive Rolle in der Handlung der Geschichte. Die Kinder erforschen das Universum des Lesens und Schreibens in der Bilderbuch-App.“ (Aussage 13). Diese narrative und illustrative Allgegenwart des Schriftlichen fördert die Textkompetenzen sowie die Literalisierung der App-Nutzer.



Abb. 6: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik*

4.2.3 Multimodales Geschichtenerzählen mit interaktiven Sprach- und Leseaktivitäten

Das digitale Medium offeriert interaktive Aktivitäten in Form von Animationen, die den Spracherwerb auf spielerische Art fördern. Die Studierenden stellten fest, dass „die Bilderbuch-App interaktive Wortspiele anbietet, die das Textbewusstsein stärken und das literarische Lernen fördern. Die Kinder entdecken die Freude am Lesen; durch das Spielen mit

der dreisprachigen App lernen sie, Wörter in verschiedenen Sprachen zu entziffern und zu lesen.“ (Aussage 14)

Eine andere Gruppe von Studierenden erklärte: „Mit dieser App können die Kinder verschiedene lexikalische Kategorien in drei Sprachen entdecken, die von der App als folgende lexikalische Kategorien angeboten werden: ‚Reime‘, ‚Begrüßungen‘, ‚lustige Wörter‘, ‚böse Wörter‘, ‚nette Wörter‘. Auf diese Weise können sie neue Vokabeln lernen. Wenn sie auf das Wort klicken, wird das Wort vorgelesen, sodass sie auch das Lesen und die Aussprache üben können“ (Aussage 15). Durch die digitalen Literalisierungs-Animationen wird selbständiges Entdecken und Lernen gefördert, während Literalität eine spielerische Funktion beigemessen wird.

4.2.4 Sprachbewusstsein und multilingualer Spracherwerb

Da auch innerhalb einer ausgewählten Sprachversion (Deutsch, Englisch oder Französisch) die zentrale Animation der Wortproduktion in der Wörterfabrik in einem mehrsprachigen Modus funktioniert, wird das Sprachbewusstsein (vgl. Oomen-Welke 2006) der Lernenden erweckt bzw. erweitert. Ebenso können die Nutzer der App durch den lexikalischen Erwerb in drei Sprachen zu mehrsprachigem Lernen angeregt werden: „Die Kinder können in der Wörterfabrik spielen und die in der Fabrik produzierten Buchstabenstreifen in Wörter in drei verschiedenen Sprachen schneiden. Danach können sie die Wörter sortieren und in die richtigen Sprachkörbe legen, während die Wörter in den drei Sprachen von der App vorgelesen werden.“ (Aussage 16) Durch die Vorlesefunktion können gleichzeitig Aussprache und Intonation in allen drei Sprachen der App geübt werden, was wiederum einen positiven Einfluss auf die mündliche Produktion im trilingualen Kontext hat (Abb. 7).



Abb. 7: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik*

4.2.5 Metalinguistische Kompetenzen und mehrsprachige Literalisierung

Zusätzlich erweitert die dreisprachige Animation in der Wörterfabrik durch das Zuschneiden der Wörter in drei Sprachen die multilinguale Literalität (auch Pluriliteralität genannt) der Lernenden. Gleichzeitig fördert die Aufgabe, die ausgeschnittenen Wortstreifen zu sortieren und in den richtigen Korb zu legen, das metalinguistische Bewusstsein (*metalinguistic awareness*) und die metalinguistischen Fähigkeiten (*metalinguistic skills*) der App-Nutzer. Wörter aus drei Sprachen werden auf lexikalischer Ebene verglichen und grammatikalisch kategorisiert, was jedoch erst für fortgeschrittene Grundschüler möglich ist. Lexikalische, semantische und etymologische Verbindungen zwischen entsprechenden Wörtern können in drei verschiedenen Sprachen hergestellt werden, als Einführung in sprachliche Mediations- und Übersetzungsaktivitäten. Die Kinder können mit sprachübergreifenden Wortarten-Kategorien vertraut gemacht werden, die lexikalische, morphologische und semantische Äquivalenzen zwischen Wörtern in drei Sprachen unterstützen. „Die Kinder lernen, die Wörter in drei Sprachen zu assoziieren, die die gleiche Bedeutung haben und die die gleiche Wortart vertreten, wie z.B. in folgendem Beispiel: Wortarten: Substantive, Verben, Adjektive. Substantive: Auto (D); voiture (F); car (E). Verben: geben (D); donner (F); give (E). Adjektive: alt (D); vieux (F); old (E).“ (Aussage 17)

Durch das Assoziieren und grammatische Einordnen der Wörter in drei Sprachen lernen die Kinder die Wortarten auf spielerische Art kennen und entwickeln ein Verständnis für Grammatik aus sprachübergreifender Sicht.

4.2.6 Wortschatzvergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprachen

Dank dieser Animation stellen die App-Nutzer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprachen fest. Einige Wörter im Deutschen und Englischen zeigen eine phonetische Ähnlichkeit auf, die Interkomprehension und sprachliche Mediation erleichtert. „Das Einordnen der Wörter in drei Sprachen wird durch die Ähnlichkeit zwischen deutschen und englischen Wörtern erleichtert, sodass die Kinder die Verbindung zwischen Deutsch und Englisch entdecken und auch die Bedeutung der englischen Wörter leichter erraten können: z.B. zwischen *alt* und *old* (vs. *vieux*), zwischen *geben* und *give* (vs. *donner*).“ (Aussage 18) Die App-Nutzer können somit durch die translinguale Assoziierung ähnlich klingender Wörter in der Animation feststellen, dass sprachliche Mediation dank Interkomprehension zwischen etymologisch verwandten Sprachen erleichtert wird.

4.2.7 Erlernen des Lesens in drei Sprachen

Laut der folgenden Aussage einiger Studierender stimuliert die Vorlese-Funktion der App das Erlernen des Lesens in drei Sprachen. Das Entziffern der Silben und Wörter kann in allen drei Sprachen trainiert werden, indem diese durch jeweiliges Anklicken vorgelesen werden: „Die App bietet auch die Möglichkeit, Wörter in drei Sprachen lesen zu lernen.

Wenn man nämlich auf das Wort klickt, wird das Wort von einem *native speaker* ausgesprochen. Das Entziffern von Silben und das Lesen werden spielerisch trainiert.“ (Aussage 19)

Beim Lernprozess des Lesens, der durch die App stimuliert wird, können wir zwischen dem analytischen Entziffern und Zusammensetzen von Wortsilben einerseits und dem globalen Erfassen von syntaktischen Einheiten (entsprechend einer Wort-für-Wort-Progression) andererseits unterscheiden (Abb. 8 und 9). „Das Silbenlesen wird durch das Sortieren von Silben aus dem Mülleimer und deren Zusammensetzen zu Wörtern (in drei Sprachen) trainiert: z. B. Hunde-kacke, Count-less, Melt-down, Mun-dane.“ (Aussage 20)



Abb. 8: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* (englische Sprachversion)

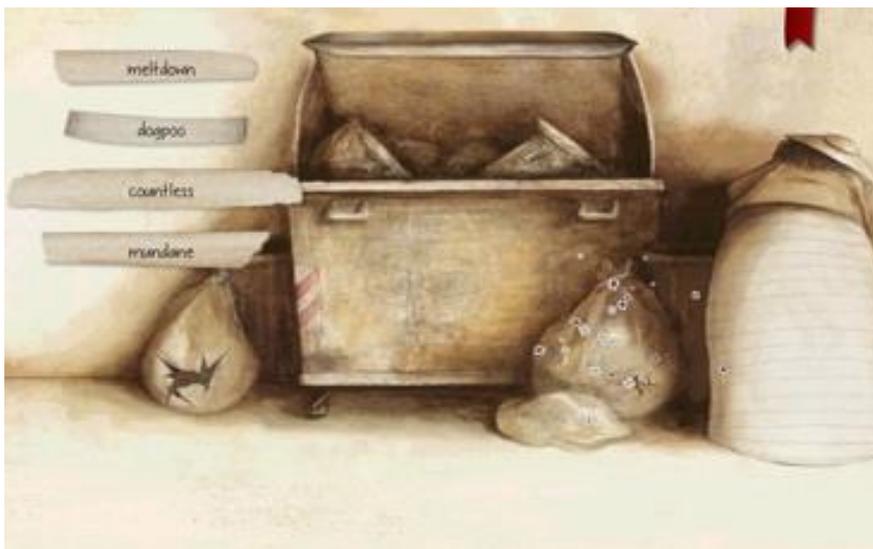


Abb. 9: Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* (englische Sprachversion)

Das globale Erfassen von Satzsequenzen wird in einer anderen Animation eingeübt, in der ganze Sätze Wort für Wort vorgelesen werden, indem der App-Nutzer das Tempo des

Vorlesens durch progressives Anklicken der Wortfolge in der Vorlesefunktion bestimmt. „Das kontinuierliche Lesen in ganzen Satzfolgen kann in der Liebeserklärungs-Szene geübt werden, bei der die Wörter eines nach dem anderen vorgelesen werden. Wenn das Kind auf ein Wort klickt, wird das Wort ausgesprochen.“ (Aussage 21). Diese Aussage spiegelt eine Einschätzung des Literalisierungsprozesses aus Sicht der Studierenden wider, der die phonetische Dimension des Aussprechens und Vorlesens miteinschließt. Dabei wird die Bilderbuch-App aus ihrer von den Lernenden gesteuerten Vorlesefunktion als hilfreich empfunden, da sie laut einiger Studierender den Lesefluss (*fluency*) in der Zweitsprache positiv beeinflussen kann.

4.2.8 Die Erkundung des narrativen Universums: multimodales Lesen durch visuelle und textuelle Korrespondenz

Schließlich lernen die App-Nutzer, das erzählerische Universum dank intersemiotischer Verbindungen als Ganzes zu begreifen. Wie die Studierenden feststellten, „beziehen sich die Bilder auf der Titelseite auf die drei magischen Worte, die Paul am Ende der Geschichte zu Maria sagt.“ (Aussage 22). Ebenso stellten sie fest, dass „Bilder und Wörter auf narrative Weise miteinander verbunden [sind]“ (Aussage 23). Durch diese intersemiotische, bedeutungstragende Verbindung wird die Wahrnehmung des Leseprozesses als Einheit ermöglicht, in der Zeichen – seien sie textueller oder visueller Art – einen semiotischen und hermeneutischen Kreis bilden.

Dieser semiotische Kreis wird von einem narrativen und semantischen Kreis begleitet, der das Ende der Bilderbuchgeschichte mit ihrem Anfang visuell und ästhetisch korrespondieren lässt: „Die Szene, in der die Kinder fliegende Wortstreifen mit einem Schmetterlingsnetz einfangen, ist ein Schlüsselmoment in der Geschichte. Wie wir am Ende der Geschichte entdecken, haben sich die Papierschlangen mit den Wörtern in kirschrote Schmetterlinge verwandelt: Das letzte Wort „wieder“ ist auf einen riesigen Schmetterling gedruckt, der ein farbiges Echo zu Marias kirschrotem Kleid bildet. Kirsche ist auch das erste Wort, das Paul seiner geliebten Freundin Marie anbietet.“ (Aussage 24) Literalität mit ästhetischer Kreativität verbunden; die Leseerfahrung, die mit der Erkenntnis über die Bedeutung magischer Wörter einhergeht, stellt parallel dazu eine Einführung in die Literarität dar.

Kreatives Spielen mit Wörtern und Sprache wird von den Studierenden als sinnvoller, interkultureller und wertschätzender Umgang mit mehrsprachiger Literalität empfunden. In diesem Kontext können das narrative Universum und die sprachpädagogischen Animationen der digitalen Bilderbuch-App eine Anregung für weitere kreative Literalisierungsaktivitäten im bilingualen Unterricht darstellen: „Die Schüler können wie die Kinder in dieser Geschichte mit Wörtern spielen: Sie können Schmetterlinge entwerfen und Wörter in verschiedenen Sprachen darauf schreiben, um sie auszutauschen; sie können diese Wörter in einer Schatzkiste aufbewahren oder sie wie ein kostbares Geschenk untereinander

verschenken.“ (Aussage 25) Die Möglichkeiten eines pädagogischen Transfers zwischen digitaler Bilderbuch-App und kreativen Anschluss-Aktivitäten im Schulunterricht sind vielfältig und illustrieren das pädagogische Potenzial des digitalen Erzählmodus für die multimodale und multilinguale Literalisierung.

Erzählteppiche und digitale Bilderbuch-Apps scheinen für die Studierenden multimodale Erzählmodi darzustellen, die auf Bilderbuchgeschichten basieren und den Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache durch sprachliche und literarische Elemente stimulieren können. Die vorgestellten Aussagen der Studierenden lassen vermuten, dass die aktive Betrachtung des Storytelling-Materials deren positive Wahrnehmung dieser literarischen Darstellungsformen im Kontext des Zweitspracherwerbs und der Literalisierung in zwei Sprachen gesteigert haben könnte. Die Didaktisierungsversuche der Studierenden, die in einigen Aussagen zum Vorschein kommen, zeigen, dass die Studierenden anscheinend von der zentralen Bedeutung der verschiedenen narrativen Medien für den kindlichen Zweitspracherwerb überzeugt sind.

Zusammenfassend scheinen die Aussagen hervorzuheben, dass das imaginäre Eintauchen in das narrative Universum das Erlernen von neuem Vokabular und grammatikalischen, syntaktischen und narrativen Strukturen für junge zweisprachige Lernende erleichtert, indem diese Elemente innerhalb der Erzählwelt auf kreative Weise sinngebend und greifbar gemacht werden.

5 Pädagogische Potenziale des multimodalen Geschichtenerzählens im mehrsprachigen Kontext

Bisher wurde einerseits das pädagogische Potenzial von Bilderbüchern als multimodales Medium (Kombination aus Bild und Text) für die Literalisierung im zwei- und mehrsprachigen Bildungskontext erforscht (vgl. Hartmann 2020; Hartmann/Hélot 2021; Hélot et al. 2014); andererseits wurden ästhetisch-performative Ansätze für das Sprachenlernen (Theater und performative Inszenierung von Sprachakten, Bildbetrachtung und -erfahrung, plastisches Arbeiten) dargestellt (vgl. Aden 2008; Mentz/Fleiner 2018). Die vorliegende Studie, die der Erforschung von multimodalen Erzählformen von Bilderbuchgeschichten gewidmet ist, kombiniert diese beiden Perspektiven – den literarischen Ansatz der Bilderbuchforschung und den performativen Ansatz aus der Sprachdidaktik, der durch die Multimodalität und die Materialität des erforschten Storytelling-Materials ermöglicht wird – im mehrsprachigen Kontext des bilingualen deutsch-französischen Unterrichts im Elsass. Dabei wird der kognitive und pädagogische Zusammenhang von visual literacy, Imagination und Sprachbildung (vgl. Arizpe/Styles 2016; Dehn 2019) im multilingualen Kontext erkundet.

Ziel dieses Forschungsprojekts war es, zweisprachige Lehramtsstudierende für die pädagogischen Möglichkeiten literarischer Erzählungen im zweisprachigen Unterricht zu sensibilisieren und neue pädagogische Ansätze zu erkunden, die den Erwerb visueller und multilingualer Literalität durch translinguales Erzählen fördern. Die hier vorgestellten Aussagen der teilnehmenden Studierenden zeigen eine theoretisch-didaktische Einschätzung dieses Mediums, die zu folgenden Ergebnissen führt:

Multimodale und translinguale Erzählmodi von Bilderbuchgeschichten werden in den Reflexionen der Studierenden als ein wertvolles pädagogisches Medium für den mehrsprachigen und multimodalen Erwerb betrachtet. Daher konnte das vorliegende Forschungsprojekt die Perspektiven der Studierenden erweitern und den kreativen pädagogischen Umgang mit Bilderbuchgeschichten und deren verschiedenen Darstellungsformen im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung stimulieren.

Ebenso scheinen die Studierenden durch das Betrachten des vorgestellten Storytelling-Materials festgestellt zu haben, dass die visuelle Literalisierung zu bilinguaalem Spracherwerb führt, indem die wahrgenommene Bilder- und Aktionswelt die (geistige) Imagination stimuliert, die wiederum sprachlich ausgedrückt und vermittelt wird. Dieser Mediationsprozess könnte als intersemiotisch und translingual bezeichnet werden. In der Perspektive der Studierenden scheint die Materialität und Multimodalität der erprobten Erzählmodi dabei den Imaginationsprozess und somit auch die Sprachbildung zu steigern.

Multimodale Narration und interaktive Storytelling-Performances können aus der Sicht der Studierenden die kollaborative Imagination fördern, die zu sozialer und sprachlicher Interaktion führt. Ebenso könnte translinguales und multimodales Geschichtenerzählen das ganzheitliche Erlernen von Sprache und Schriftsprache im mehrsprachigen Kontext vor allem durch intersemiotische Mediation und visuelle Literalität stimulieren. Schließlich zeigen die Forschungsergebnisse des Projekts *Multilinguale und multimodale Erzählstrategien im bilingualen Unterricht*, dass translinguales und multimodales Erzählen von Bilderbuchgeschichten einen innovativen pädagogischen Ansatz für ganzheitliches, kreatives und freudvolles Mehrsprachen-Lernen und -Lehren im bilingualen Bildungskontext darstellen kann.

Literatur

- Aden, Joëlle (2008): *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris: Éditions Le Manuscrit.
- Arizpe, Evelyn & Styles, Morag (2016): *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Bland, Janice (2014): Introduction. In: Bland, Janice & Lütge, Christiane (Eds.): *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, 1–11.
- Bland, Janice (2016): Picturebooks and Diversity. *Children's Literature in English Language Education Journal* 4: 2, 41–64.
- Bland, Janice (2020): Using literature for intercultural learning in English language education. In: Dypedahl, Magne & Lund, Ragnhild Elisabeth (Eds.): *Teaching and learning English interculturally*. Oslo: Cappelen Damm, 69–89.
- Böhmer, Jule (2013): Biliterale Fähigkeiten von bilingualen Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8: 1, 57–70.
- Böhmer, Jule (2016): Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, 133–157.
- Brown, Sally & Hao, Ling (Eds.) (2022): *Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals: Beyond Print-centric Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bull, Geoff & Anstey, Michèle (2019): *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts. Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. London: Routledge.
- Canagarajah, Suresh (2006): Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 589–604.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009): Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal* 4: 3, 164–195.
- Cummins, Jim (2013): Current research on language transfer: Implications for language teaching policy and practice. In: Siemund, Peter (Ed.): *Multilingualism and language diversity in urban areas*. Amsterdam: Benjamins, 289–304.
- Daly, Nicola (2014): Windows between worlds: Loanwords in New Zealand children's picture books as an interface between two cultures. In: Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.): *Children's literature in multilingual classrooms: From multiliteracy to multimodality*. London: Trentham Books, 35–46.
- Daly, Nicola; Limbrick, Libby & Dix, Pam (Eds.) (2018): *Children's literature in a multiliterate world*. London: Trentham Books.
- Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–130.

- Edwards, Viv (2015): Literacy in Bilingual and Multilingual Education. In: Wright, Wayne; Boun, Sovicheth & Garcia, Ofelia (Eds.): *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 75–91.
- Ellis, Gail (2016): Promoting ‚Learning Literacy‘ through Picturebooks: Learning How to Learn. *Children’s Literature in English Language Education* 4: 2, 27–40.
- Genechten, Guido van (2008): *Der kleine weiße Fisch ist glücklich*. Berlin: Bloomsbury Kinderbuch.
- Grießhaber, Wilhelm (2014): Erst- und zweitsprachliche Mittel bei der (un-) konventionellen Gestaltung von Texten. In: Kruse, Norbert; Ehlich, Konrad; Maubach, Bernd & Reichardt, Anke (Hrsg.): *Unkonventionalität in Lernertexten*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 109–131.
- Hartmann, Esa (2020): Les albums bilingues: de la traduction à la bilittéracie. *Nouveaux Cahiers d’Allemand. Revue de linguistique et de didactique* 38: 2, 193–212.
- Hartmann, Esa & Hélot, Christine (2021): The Three Robbers in Three Languages: Exploring a Multilingual Picturebook with Bilingual Student Teachers. *Journal of Literary Education* 4, 174–195.
- Hasset, Dawene & Curwood, Jen (2009): Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher* 63: 4, 270–282.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.) (2014): *Children’s literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. London: Trentham Books.
- Hoffmann, Jeanette (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitative-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2018): Interkulturalität. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 89–109.
- Hoffmann, Jeanette (2021): Student Teachers and Kindergarten Children talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education* 4, 70–95.
- Holzwarth, Werner & Erlbruch, Wolf (2021): *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hatte*. München: Don Bosco.
- Hornberger, Nancy (2000): Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education* 14: 2, 96–122.
- Hornberger, Nancy (Ed.) (2003): *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Huck, Dominique (2016): L’espace scolaire comme espace d’enjeux sociolinguistiques et idéologiques: l’allemand et l’alsacien en Alsace. In: Hélot, Christine & Erfurt, J. (Eds.), *L’Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas, 154–167.

- Jewitt, Carey (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/New York: Routledge.
- Kirsch, Claudine (2016): Using Storytelling to Teach Vocabulary in Language Lessons – Does It Work? *The Language Learning Journal* 44: 1, 33–51.
- Kress, Gunther (2010): *Literacy in the new media age*. London/New York: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett, 47–72.
- Lefin, Petra (2014): *Die kleinen Schweinchen*. München: Don Bosco.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2009): *La grande fabrique des mots*. Braine-l'Alleud: Alice Éditions.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2012): *Die große Wörterfabrik* (Übersetzung A. Taube). Berlin: Mixtvision.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2012): *Die große Wörterfabrik / The big word Factory / La grande fabrique des mots* (Digital Edition). Berlin: Mixtvision Digital / Smart Mobile Factory.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2014): *The Land of the Big Word Factory* (transl. N. Stassen). Protea: Protea Boekhuis.
- Lingnau, Beate & Mehlem, Ulrich (2016): Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, 207–238.
- Maas, Ulrich (2009): Sprache in Migrationsverhältnissen: Sprachausbau (Schriftsprache) vs mehrsprachige Kommunikation. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 145–161.
- Maas Ulrich (2010): *Literat et orat*. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73, 21–150.
- Mallan, Kerry (1991): *Children as Storytellers*. Newtown: Primary English Teacher Association.
- Mastellotto, Lynn (2021): Developing Young Learners' Multiliteracies through Multimodal Storytelling. In: Bratoz, Silva; Kocbek, Alenka & Prihih, Anja (Eds.): *Pathways to Plurilingual Education*. Koper: University of Primorska Press, 253–267.
- Mastellotto, Lynn & Burton, Graham (2018): Storytelling. In: Dozza, Liliana (Ed.): *Maestra Natura: per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup, 137–146.
- Mayring, Philipp (2004): Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research* 1: 2, 159–176.
- Mentz, Olivier & Fleiner, Micha (Eds.) (2018): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Münster: Lit Verlag.

- Mourão, Sandie (2015): The potential of picturebooks with young learners. In: Bland, Janice (Ed.): *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds*. London: Bloomsbury, 199–217.
- Nikolajeva, Maria (2014): *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: Benjamins.
- Ommundsen, Ase Marie; Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Eds.) (2022): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. London: Routledge.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Hartmut, Günther; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Petra (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. (2. Auflage). Stuttgart: UTB Verlag, 452–463.
- Rehbein, Jochen (2016): Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, 267–304.
- Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Serafini, Frank (2010): Reading multimodal text: Perceptual structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education* 41, 85–104.
- Siegel, Marjorie (1995): More than Words: The Generative Power of Trans-mediation for Learning. *Canadian Journal of Education* 20: 4, 455–475.
- Siegel, Marjorie (2006): Rereading the Signs: Multimodal Transformations in the Field of Literacy Education. *Language Arts* 84: 1, 65–77.
- Sipe, Lewis & Pantaleo, Scott (2008): *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Ungerer, Tomi (1958): *CriCTOR, die gute Schlange*. Zürich: Diogenes.
- Ungerer, Tomi (1959): *Adelaide, das fliegende Känguru*. Zürich: Diogenes.
- Ungerer, Tomi (1961): *Rufus, die farbige Fledermaus*. Zürich: Diogenes.
- Ungerer, Tomi (1961): *Die drei Räuber*. Zürich: Diogenes.
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher*. Band 1 *Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184–195.
- Wieler, Petra (2018): Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 5: 4, 35–48.
- Wieler, Petra; Brand, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg: Fillibach.

Kurzbio:

Prof. Dr. Esa Christine Hartmann (PhD) ist Assoziierte Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und zweisprachige Bildung (Französisch – Deutsch) an der Universität Straßburg (Frankreich) und assoziiertes Mitglied der Forschungsgruppe *Multilinguisme, Traduction, Création des Institut des textes et manuscrits modernes* (ITEM/CNRS Centre National de Recherche Scientifique) sowie Mitglied der Forschungseinheit *Linguistique, Langues, Parole* (LiLPa) der Universität Straßburg. Ihre Forschungsinteressen umfassen zweisprachige und mehrsprachige Bildung, mehrsprachiges Schreiben, Übersetzungsstudien, *genetic criticism* und Stilistik.

Anschrift:

Prof. Dr. Esa Christina Hartmann
Universität de Strasbourg
Fakultät für Bildungswissenschaften (INSPE)
12 rue Messimy
68000 Colmar
France
e.hartmann@unistra.fr