

Literarische Bildung für die Grundschule

Kinder – Literatur – Didaktik



Christoph Jantzen, Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hrsg.)

Literarische Bildung für die Grundschule
Kinder – Literatur – Didaktik

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 158
Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes e. V.
Verantwortlich für diesen Band: Marion Gutzmann

Herausgegeben von
Christoph Jantzen, Alexandra Ritter und Michael Ritter

Literarische Bildung für die Grundschule Kinder – Literatur – Didaktik

Grundschulverband e.V.
Frankfurt am Main

© 2024 Grundschulverband

Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign,
Werbung, Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen
Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt;
Titel: Foto von Johannes Ritter
Rückseite: Foto von Tanja Schubert

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Druck und Bindung: Strube Druck & Medien GmbH, 34587 Felsberg

ISBN 978-3-941649-37-8 / Best. -Nr. 1122
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 158)

Bestelladresse: www.grundschulverband.de → Shop →
Veröffentlichungen → Buchreihe



Inhalt

<i>Christoph Jantzen, Alexandra Ritter & Michael Ritter</i> Literarische Bildung für die Grundschule Kinder – Literatur – Didaktik. Zur Einführung	9
--	---

Grundlagen

<i>Gabriela Scherer</i> Über Literatur sprechen	26
<i>Mechthild Dehn</i> Produktion und Rezeption: Literarische Muster erlesen und erschreiben	38
<i>Lis Schüler</i> Lesenlernen im literarischen Kontext	50

Diskurse

<i>Andrea Deyerling-Baier, Petra Josting & Michael Staiger</i> Diskurs: Literatur in der Grundschule im Wandel Moderation: Michael Ritter	69
<i>Iris Kruse, Tanja Schubert & Christian Duda</i> Diskurs: Kinder lesen – in der Schule? Moderation: Christoph Jantzen	82
<i>Marion Gutzmann, Norbert Kruse, Johannes Wild & Anita Schilcher</i> Diskurs: Literarische Bildung und Bildungsstandards Moderation: Alexandra Ritter	94

Perspektive Leistungskultur

<i>Ulf Abraham</i> Literarische Leistungskultur in der Grundschule	107
<i>Claudia Rathmann</i> Heut geh'n wir ins (literarische) Café! Überlegungen zu einer literarischen Lern- und Leistungskultur	119
<i>Andrea Struck</i> Büchertürme. Ein Leseförderprojekt für Grundschul Kinder	130

Perspektive Inklusion

Christoph Schiefele & Nadine Seidel

Teilhabe durch und mit Literatur

Inklusionsorientierte Perspektiven Literarischen Lernens 131

Astrid Dörnhoff

Schulische Lektüre individualisieren – Vielfalt didaktisch wirksam machen 142

Astrid Dörnhoff

Empfehlungen für vorurteilsfreie Bücher 150

Cyrilla Gadiant

KOLIBRI – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern

Leseempfehlungen von Baobab Books, Print und online 152

Teresa Sansour & Karin Vach

Literatur für alle. Literatur in Einfacher Sprache 153

Reiner Delgado

Kinder mit und ohne Seheinschränkung entdecken gemeinsam

tastbare Bücher 156

Perspektive Transkulturalität – Mehrsprachigkeit – Migration

Nazli Hodaie

Literarische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Tendenzen und Relevanzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Literaturunterricht 158

Emma Sattler & Karin Vach

Gemeinsam Welten bauen – die Fantasie als Möglichkeitsraum. Ein

Unterrichtsmodell zu dem Bilderbuch *Marina* von Nikolaus Heidelberg 169

Julia Reckermann

Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule 181

Grit Bergner

Einfach schöne Bücher für den Englischunterricht in der Grundschule 191

Nadine Naugk

Mahabat und *Baba Anna* ... Bilderbücher zum interkulturellen Lernen 193

Astrid Henning-Mohr im Gespräch mit *Nazli Hodaie*

Was ist kulturelle Aneignung? 195

Perspektive demokratische Bildung

Nina Kallweit

Demokratische Literarische Bildung 201

Christian Fischer & Michael Ritter

Von Regeln, Gesetzen und Verboten. Politisches Denken lernen
mit dem Bilderbuch *Hier kommt keiner durch!* (Martins/Carvalho 2016) 214

Christoph Jantzen im Gespräch mit *Kirsten Boie*

Alle Menschen sollten für Entscheidungen der Gemeinschaft
gemeinsam verantwortlich sein 224

Perspektive Nachhaltige Entwicklung

Elisabeth Hollerweger

Literarische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 226

Alexandra Ritter

Unsere Welt gestern – heute – morgen 239

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Literaturunterricht
mit dem Sachbilderbuch *Das ist auch meine Welt* (Raidt 2021) 239

Laura Sheng

Kinderaussagen aus einem Literaturprojekt zu BNE 248

Perspektive Medienbildung

Uta Hauck-Thum & Fabian Franz

Lese- und Literaturunterricht in der Kultur der Digitalität 251

Katharina Egerer & Caroline Wittig

Digitale Comicinszenierungen in der Grundschule
Bilder mit einem Tablet beleben 260

Wolfgang Bay & Thomas Irion

MuxBooks – Heterogenitätssensibler Literaturunterricht
mit multimedialen Logbüchern 271

Ralph Thielbeer

Richtig lesen – mit Buch oder Tablet? 274

Perspektive Kooperation

<i>Stephanie Jentgens</i> Literarische Kooperationen	276
<i>Irene Hoppe & Beate Janzen</i> Wie Kinderliteratur aus aller Welt in einer Schule Raum gewinnt	283
<i>Alexandra Ritter</i> Such dein Buch! Die Rezensionsdatenbank der AJuM	290
<i>Sandra Heuchel</i> Autor:innenbegegnungen für Kinder und Jugendliche Wie funktionieren Lesungen an Schulen?	291
<i>Agnes Gorny</i> Leseförderung ist ein Gemeinschaftsprojekt! Individuelle Einzelstunden für Schüler:innen von MENTOR – Die Leselernhelfer	293

Perspektive Schule als Lernort und Arbeitsplatz

<i>Claudia Baark & Nicole Tietze</i> Die Bedeutung der Raumgestaltung für Literarische Bildung	295
<i>Raila Karst</i> Der Klassenraum als Lern- und Leseraum Zur literarischen Neuordnung des Räumlichen	308
Informationen zu den Autor:innen	314

Literarische Bildung für die Grundschule Kinder – Literatur – Didaktik

Zur Einführung

Ich mag Bücher – Kinder sprechen über ihre Literaturerfahrungen

Kinderliteratur hat einen festen Platz in der Grundschule. Doch warum eigentlich und was schätzen die Kinder selbst an literarischen Texten, die in der Regel von den Erwachsenen ausgewählt und vorgeschlagen werden? Im Rahmen eines Literaturprojektes am Anfang eines zweiten Schuljahres wurden Kinder gebeten, aufzuschreiben, was sie an Büchern gut finden. Ausgewählte Aussagen bieten Einblicke, wie Kinder mit Literatur umgehen:

Ich finde Bücher schön, weil man sie lesen kann. (Frida)

Ich mag an Büchern gern, dass man sich so in sie vertiefen kann. (Erika)

Ich mag das Buch *Drachenreiter* mit 1200 Seiten. Ich mag das Buch, weil man denkt, dass man selbst in dem Buch drin ist. (Lukas)

Ich mag Bücher mit Pferden, weil mir Pferde gefallen. Und ich mag auch welche mit Prinzessinnen. (Suhejla)

Ich mag am liebsten italienische Bücher, weil ich mich auch an meinen Geburtsort erinnern kann. (Elena)

Ich mag es, die Bücher zu lesen und sie ändern zu geben, wenn ich sie gelesen habe. (Carlotta)

Ich mag Bücher, weil man so schöne Geschichten schreiben kann oder lesen kann. (Gustav)

Für Frida ist die kulturelle Praxis des Lesens Grund genug, Bücher explizit als „schön“ zu bezeichnen. Zu vermuten ist, dass Frida mit dem Lesen – dem Vorlesen und vermutlich auch dem eigenen Lesen – beglückende Erfahrungen gemacht hat, dass sie Lesemomente als intime Momente des Rückzugs, der emotionalen Eindringlichkeit und beim Vorlesen auch der Nähe und der ungeteilten Zuwendung durch erwachsene Bezugspersonen kennengelernt hat. Das führt zu einer positiven Einstellung, Lesen ist eine wertvolle Alltagspraxis für Frida.

Auch für Erika ist das Lesen an sich Genuss, eine Tätigkeit, die besonders durch die Erfahrung von Immersion geprägt ist, ein intensives Eintauchen in den Prozess, der zu einer empfundenen Auflösung der Grenzen zwischen außerliterarischer Wirklichkeit und literarischer Fiktion führen kann.

Von dieser Erfahrung berichtet auch Lukas, der sich förmlich „im Buch drin“ erlebt. Diese Erfahrung verbindet er besonders mit einem bekannten Werk von Cornelia Funke. Unverkennbar in seiner Aussage ist der Stolz, Zugang zu so umfangreichen Büchern zu haben, auch wenn die vierstellige Seitenangabe übertrieben sein mag.¹ Sichtbar wird eine Initiationsfunktion. Teilhabe an der Bücherwelt als Teil der Schriftkultur zeigt sich hier als wichtiges Ziel der Selbstermächtigung der Kinder mit weitreichenden Auswirkungen auf das (lesebezogene) Selbstkonzept.

Suhejla findet in Büchern Anschluss an Themen, die sie interessieren. Die Beschäftigung mit Büchern verspricht genussvollen Zugang zu Leidenschaften, Zeit mit Dingen, die einfach Spaß machen und Faszination versprechen.

Für Elena hingegen können Bücher Bezüge zur Herkunft herstellen; zu einem Ort, zu dem sie zwar nur ein loses Verhältnis hat, den sie aber als Heimat ihrer Eltern kennt und der in einer ambivalenten Schwebelage von Fremdheit und Vertrautheit bleibt. Lesen heißt für sie auch, diesen Ort erkunden zu können und die eigene Identität im Hinblick auf diesen ebenso existenziellen wie geheimnisvollen Teil ihrer Herkunft zu erleben.

Für Carlotta ist das Lesen wiederum ein primär sozialer Akt. Lesen bedeutet eben nicht nur, selbst Freude an einer Geschichte zu haben. Diese Freude wird zu einer intensiven Erfahrung, wenn sie geteilt und im Gespräch wiederholt, intensiviert und gemeinsam durchdrungen werden kann.

Gustav schließlich betont, dass Lesen keine Einbahnstraße ist. Literatur ist nicht einfach da, um uns Genuss zu bereiten. Literatur ist ein Handlungsfeld, an dem teilzuhaben ganz viel bedeuten kann – auch das Schreiben eigener Geschichten. Früh ist ihm klar, dass Literatur ein kommunikatives Phänomen ist, dass es hier um Ausdruck und Eindruck geht, um ein Wechselspiel und eine Formsprache, die gebraucht und benutzt werden kann, die eine Praxis ist, die ihm zur Verfügung steht.

Die Aussagen der Kinder machen deutlich, wie vielschichtig und reichhaltig die Erfahrung literarischen Lesens bereits für Kinder am Anfang der Grundschulzeit sein kann. Die Verkürzung dieser Erfahrung auf die technische Seite der Lesefähigkeit wird dem ebenso wenig gerecht wie die Reduktion der Literatur auf eine motivationale Komponente. Lesen ist Erfahrung, ist

¹⁾ In der ersten Ausgabe umfasst der erste Band der *Drachenreiter*-Reihe (Funke 1997) immerhin 448 Seiten. Als Summe aller drei Teile scheint Lukas' Seitenangabe nicht unrealistisch zu sein.

Genuss, ist Auseinandersetzung mit persönlich Bedeutsamem, ist soziale und kulturelle Praxis – auch bereits für diese Kinder am Beginn einer Lesebiografie. Literaturerfahrung ist also immer auch über den Maßstab der Teilhabe an einer **Elementaren Schriftkultur** (vgl. Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996, Schüler 2021) zu denken, ist Bildung in einem weit konzipierten Sinne.

Literatur zwischen ästhetischer Erfahrung und Kompetenzorientierung

Noch einmal: **Kinderliteratur** ist in der Grundschule fest verankert. Kaum jemand mag das bezweifeln und es gibt eine reiche Tradition der Literatur in der Schule. Leseecken sind ein fester Bestandteil vieler Klassenzimmer, Lesezeiten in Schulbüchereien, Ausflüge in die örtliche Bibliothek und auch in das Theater gehören zum wiederkehrenden Jahresprogramm vieler Schulklassen. Manch einer Schule gelingt es sogar, eine Autor:in für eine Lesung einzuladen; ein ganz besonderes Ereignis. Zudem scheinen die großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien (IGLU, PISA etc.) die Bedeutung des Lesens – vor allem mit Blick auf einen funktionalen Kompetenzbegriff – für die allgemeine und grundlegende Bildung im letzten Vierteljahrhundert noch einmal nachhaltig unterstrichen und gestärkt zu haben. Allerdings wird im Kontext der Lesekompetenzstudien der Fokus auf testbare (Teil-)Fertigkeiten gerichtet. So weist die jüngste IGLU-Studie (Testzeitpunkt 2021) auf erhebliche Defizite in der Lesekompetenz von Kindern an deutschen Grundschulen hin und die Autor:innen der Studie stellen heraus, dass diese nicht nur auf die schlechten Lernbedingungen während der Corona-Pandemie zurückzuführen sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass Kinder in Deutschland in Bezug auf literarische Texte eine signifikant höhere Lesekompetenz aufweisen als bei informierenden Texten (vgl. Lorenz et al. 2023, 77 f.). Daher lohnt es sich zu fragen, wie eng in der Grundschule Lesekompetenz und Kinderliteratur miteinander verflochten sind bzw. sein sollten. Oder anders gefragt: Wäre nicht eine funktionale Lesekompetenz, ein verstehensorientiertes Sachtextlesen viel wichtiger, um den Anforderungen der weiterführenden schulischen Bildung und des sozioökonomischen Umfeldes gleichermaßen gerecht zu werden? Welche Rolle kann Literatur als Textform im Bildungsprozess spielen, die doch gar nicht primär auf eindeutige Verständlichkeit ausgerichtet ist, die mit ihren ästhetisch-poetischen Formen ein eindeutiges Verstehen oft sogar eher unterläuft?

Die schnelle Gewissheit von der Bedeutung der Kinderliteratur für die Entwicklung von Lesenoviz:innen in der Grundschule kann ebenso schnell irritiert werden. Bei genauerem Hinsehen treffen gerade im zentralen didaktischen Begriff der **Lesekompetenz** widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen aufeinander. Einerseits geht es um einen souveränen Umgang

mit Texten aller Art (auch Bilder, Filme, Audios etc.), um die ohne Zweifel zentrale Bedeutung des Lesens für die Biografie (post-)moderner Menschen. Andererseits steht der Umgang mit Literatur in einer Bildungstradition, die eher auf die Persönlichkeitsentwicklung im Feld einer kulturellen Bildung abzielt.

Allzu oft wird dieser Widerspruch genetisch aufgelöst, indem der Grundschule die Aufgabe der Vermittlung basaler Lesefertigkeiten und des Aufbaus einer stabilen Lesemotivation zugesprochen wird, der Erwerb literarästhetischer Kompetenzen aber im Bereich der Sekundarstufe angesiedelt ist. Das aber hieße, dass die Funktion der Kinderliteratur stark eingeschränkt wäre; würde sie doch eigentlich nur noch als Motivationsgegenstand dienen bzw. in ihrer einfachsten Form ggf. auch noch als Trainingsfeld für Dekodierfähigkeiten, Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit und Textverstehen.

Der literarische Modus – Literatur als sinnstiftendes Medium

In diesem Kontext ist zu beobachten, dass sich bei vielen Bildungsakteur:innen seit Jahren das Bewusstsein für die elementare Funktion von Literatur für die grundlegende Bildung im Elementarbereich und in der Primarstufe verändert. Die Literaturdidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie Literatur von Kindern erfahren werden kann und wie das im Zusammenhang mit den Anliegen der grundlegenden Bildung in der Grundschule zu konzipieren ist. Dazu schreibt Andrea Bertschi-Kaufmann:

Literatur stiftet Sinn. Sie nährt die Fantasie der Leser:innen und öffnet Welten. Weil sie ihre Inhalte in poetisch gestaltete Sprache fasst, sind diese besonders eindringlich und wirken in uns nach. Ernsthaft und spielerisch kommen uns literarische Texte entgegen, und hier, im Bereich des Literarischen, sind Ernst und Spiel erst einmal keine Gegensätze, sondern eng miteinander verbunden. Dies unter anderem macht die Literatur zum Besonderen und Vielschichtigen. Sie lässt uns genießen und sie regt uns gleichzeitig zum Nachdenken an. (Bertschi-Kaufmann 2022, 8)

Die sinnstiftende Funktion von Literatur ist eine wichtige Erweiterung der oben genannten didaktischen Erwartungen an das Lesen. Die Auseinandersetzung mit Literatur fordert uns heraus, knüpft an existenzielle Erfahrungen an, konfrontiert aber auch mit dem Fremden und Unbekannten. Literatur entwirft in ihren fiktionalen Welten Wirklichkeitsmodelle, in die die Lesenden eintauchen und in denen sie vertretungshalber Erfahrungen imaginieren können. Literatur eröffnet sichere Erprobungsräume für heikle Herausforderungen, die auch im realen Leben eine Entsprechung finden können. In Literatur können Lesende erfahren und erproben, wie es wäre, wenn mancher Tagtraum Wirklichkeit würde und ob das auch ein Modell für die außerliterarische Wirklichkeit, das reale Leben, ist.

Literatur eröffnet einen Zugang zu fremden Orten, spannenden Themen und drängenden Entwicklungsfragen, mit denen es sich zu beschäftigen lohnt. Somit können im Sinne einer **Erziehung durch Literatur** personale Bildungserträge wie Identitätsbildung, Selbst- und Fremdverstehen, Imagination und Kreativität gefördert werden (vgl. Maiwald 2022, 3). Literatur ist zugleich eine spezielle Form, ein **Modus** des Ausdrucks und der Kommunikation. Wie Sprache auch hat die Kunst im Allgemeinen und die Literatur im Besonderen Formen herausgebildet, die sich von den alltäglichen Kommunikationsmodi unterscheiden. Literarische Texte erzählen nicht in einer Alltagssprache. Das ist weniger eine Hürde beim Verständnis als eine Möglichkeit, mit den ästhetischen Formen Raum für vielfältige Vorstellungen zu schaffen. Dadurch werden dichte Erfahrungen in und durch den literarischen Text möglich. Die verdichtete Sprache eröffnet wegen der prägnanten Sprachbilder, der Leerstellen und des Klangs Vorstellungen auch in emotionaler Form. Und die Form einer erzählten Geschichte bildet nicht unbedingt die Erfahrung des alltäglichen Lebens ab, das in der Regel nicht geschichtenförmig abläuft; sie schafft aber einen verlässlichen Strukturzusammenhang, in dem ein Konflikt bearbeitet und eben auch gelöst werden kann. Mit der **Erziehung zur Literatur**, dem zunehmenden Vertrautwerden der Kinder mit literarischen Formen, kann dieser Modus Stück für Stück auch von Kindern in der Grundschule erschlossen werden.

Literarische Bildung in der Grundschule

Versteht man Literatur in diesem Sinne als vielschichtiges kulturelles Erkenntnismedium, wird auch deutlich, dass das Ableiten von Lernzielen und konkreten Erwartungen an den Umgang mit Literatur in der (Grund-)Schule nicht gerade einfach ist. Sich Literatur anzueignen, mit dem literarischen Modus vertraut zu werden und literarische Medien zur Weltaneignung und zur Auseinandersetzung mit Fragen des Selbst und der anderen zu verwenden, ist ein komplexer Anspruch. Wie versucht die Deutschdidaktik, mit dieser Herausforderung umzugehen?

In der Literaturdidaktik gibt es eine Begriffsvielfalt, die sich explizit auf dieses Bestimmungsproblem bezieht: Begriffe wie **Literarische Bildung**,² **Literarisches**

2) Da es sich bei den Begriffen *Literarische Bildung* und *Literarisches Lernen* um etablierte Begriffe der Literaturdidaktik handelt, kommt den attributiv verwendeten Bestimmungsjektiven eine bezeichnende, weniger eine beschreibende Rolle zu. Daher haben wir uns für diesen Band dazu entschieden, auch die Attribute hier groß zu schreiben; anders als bei Begriffen wie *literarische Erfahrung*, die terminologisch weniger konzeptionell verfasst sind und daher eher deskriptiven Charakter haben.

oder **literarästhetisches Lernen, literarische Erfahrung, literarische Sozialisation** oder auch **literarische Praxis** werden dabei immer wieder genannt.³

In diesem Band verstehen wir **Literarische Bildung** (in der Grundschule) in dreifacher Perspektive:

Erstens als den Prozess jedes Einzelnen zur Aneignung von Literatur, der Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit dem literarischen Modus. **Literarische Erfahrungen** bilden dabei die Grundlage für Literarische Bildung und für den individuellen Lernprozess. Es geht um die Aneignung literaturbezogener Wissensbestände und Handlungsmöglichkeiten, wie sie Kaspar H. Spinner in seinen Ausführungen zum **Literarischen Lernen** (2006, 2007, 2020) formuliert. Diese Perspektive fragt nach dem literarischen Sozialisationsprozess von Kindern: **Wie entsteht Literarische Bildung?**

Zweitens als das Ergebnis, den (Zwischen-)Stand dessen, was an Bildung in Bezug auf das Handlungs- und Symbolsystem Literatur vorhanden ist. Am Schulbeginn gibt es keine Stunde null der Literarischen Bildung, sondern Kinder erwerben bereits vor Schuleintritt eine basale Literarische Bildung. Im Rahmen des Literarischen Lernens werden diese literarischen Kompetenzen erweitert. So verstanden richtet sich der Blick auf das Wissen und Können der Kinder. Mit Blick auf den Kontext in diesem Band stehen in dieser Perspektive folgende Fragen im Fokus: **Welche Literarische Bildung bringt ein Kind in den Unterricht mit? Welche Literarische Bildung haben die Kinder einer bestimmten Lerngruppe? Was wissen und können die Kinder schon in Bezug auf den literarischen Modus?**

Drittens als Bezeichnung für pädagogische **Praktiken im Umgang mit literarischen Texten**. Denn Literarische Bildung setzt nicht nur den ästhetischen Gegenstand Literatur voraus, auch bestimmte Aktivitätsformate wie das Vorlesen, das intime Lesen, das Sprechen über Lektüreerfahrungen, das Besuchen einer Bibliothek oder das Schreiben einer eigenen Geschichte sind für die Entwicklung von Souveränität im Umgang mit Literatur grundlegend wichtig. Für diesen Bereich lässt sich danach fragen: **Welche didaktisch-methodischen Überlegungen und Zugänge schaffen günstige Bedingungen für die Aneignung von Literatur, damit Kinder ihre Literarische Bildung erweitern können? Welche Auswahlentscheidungen sind zu**

³⁾ Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es keine einheitliche Bestimmung des Begriffs *Literarische Bildung* und wir sehen es an dieser Stelle nicht als unsere Aufgabe, den wissenschaftlichen Diskurs darüber zu referieren. Wir wollen vielmehr ein Modell anbieten, das für diesen Band fruchtbar wird. Für diejenigen, die diesem Diskurs nachgehen möchten, sei z. B. verwiesen auf Turkowska 2012, Abraham 2014, Masek/Miller/Josting 2021 und Dawidowski 2022.

fällen, wie können Kinder einem Text begegnen, intensive Lektüreerfahrungen machen und mit anderen über diese Erfahrungen in Austausch treten?

Literarisches Lernen

Im fachlichen und schulischen Diskurs nimmt auch der Begriff des **Literarischen Lernens** einen prominenten Platz ein, zum einen als Gegenkonzept zu einem überwiegend auf Leseflüssigkeit und Leseverstehen ausgerichteten Lesebegriff, zum anderen als Grundlage für die Arbeit mit Texten im **literarischen Modus**. Es ist genau 25 Jahre her, dass Band 107 der Reihe *Beiträge zur Reform der Grundschule* mit dem Titel *Literarisches Lernen* unter der Federführung von Matthias Duderstadt und Klaus Forytta (1999) erschienen ist. Im ausgehenden 20. Jahrhundert war das Konzept des Literarischen Lernens allerdings noch kaum gebräuchlich. Erst im Zuge der Kompetenzdebatte wenige Jahre später verdichtete sich die Notwendigkeit, die Gegenstandsbereiche der schulischen Literaturdidaktik konzeptionell zu fassen und zu modellieren, was am prominentesten durch Kaspar H. Spinner in seinem viel zitierten gleichnamigen Aufsatz (2006) geleistet wurde. Wie Aspekte Literarischen Lernens in unterrichtlichen Kontexten sichtbar und bedeutsam werden, zeigt sich im folgenden Gesprächsausschnitt zu einem Bilderbuch:



© Stuttgart: Thienemann

Abb. 1: Wolf und Rotkäppchen kommen bei der Großmutter an (Meschenmoser 2016)

Die Studentinnen Kati Lekve und Julia Kloppe arbeiten in einer 2. Klasse mit dem Bilderbuch *Rotkäppchen hat keine Lust* von Sebastian Meschenmoser (2016), in dem mit den Rollen von Wolf und Rotkäppchen gespielt wird. So ist Rotkäppchen äußerst griesgrämig, der Wolf hingegen sehr, sehr freundlich und zuvorkommend. Der folgende Gesprächsauszug aus einem literarischen Kleingruppengespräch setzt ein, als Wolf und Rotkäppchen gemeinsam bei der Großmutter ankommen (Abb. 1).

- St: Warum, meint ihr, ist der Wolf so freundlich und so fröhlich?
- Ferdi: Weil der bestimmt (--). Weil der die Oma (-) weil der will zur Oma und die dann aufspeisen will (-) und als Nachtisch dann das Kind (---) glaube ich.
- St: Meinst du, er hat einen hinterhältigen Plan? Hinter der freundlichen Fassade verbirgt sich ein böser Wolf, ist Ferdis Gefühl.
- Leana: Oder (--). Weil Hühner (--). Also früher haben ja ein paar Leute ganz viel Essen gegeben, dass sie dick werden zum Essen (-). Und er will, glaube ich, dass die beiden Torte essen, und dass sie auch so dick werden, damit es leckerer schmeckt.
- Aaron: Also meine Idee war genauso wie die von Leana, zumindest fast. Er gibt denen, glaub ich, den Kuchen, dann (-) ähm (-) essen die das und dann klaut er vielleicht noch ein Huhn, bereitet das zu und dann essen die das auch und dann werden sie langsam dicker und dann isst er erst die Oma und dann das Kind.
- Philine: Ich glaub', da kommen einfach gerade Erinnerungen an seine Oma hoch und dann ist er so lieb, aber dann am Ende, wenn er den Kuchen und so aufgeessen hat oder wenn der Kuchen weg ist, wird er so auch richtig böse und denkt sich dann so: „Ach, jetzt schnappe ich sie mir mal.“ Noch ein paar Sachen zum Essen, dann werden sie schön dicker und dann haben wir den Salat.

Die Studentin initiiert mit einer offenen Frage ein gemeinsames Nachdenken über die Motive des Figurenverhaltens (des Wolfes) und implizit damit auch über den möglichen Fortgang der Geschichte. Der Impuls setzt an einem zentralen Moment der Erzählung Meschenmosers an: dem humorvoll-irritie-

renden Figurenverhalten auf Text- und Bildebene, das im Widerspruch zum bekannten Rollenverhalten steht. Damit werden Kinder herausgefordert, sich **Vorstellungen** über das Verhalten der Figuren zu bilden und sie zu formulieren. Ferdi orientiert sich an dem Charakter des Wolfes aus dem ihm bekannten Märchen in seiner Vorstellung und versetzt sich in die **Perspektive** des Wolfes, indem er aus dieser Sichtweise einen noch fieseren Plan erdenkt (das Kind als „Nachtisch“), als er im Märchen der Brüder Grimm erzählt wird. Leana verbindet eigenes Wissen über das Mästen von Tieren wahrscheinlich mit der Kenntnis des Märchens *Hänsel und Gretel* und zeigt mit ihrer Aussage intertextuelles Wissen, das auch gut zu der **Gattung Märchen** passt und die **Handlungslogik** des Märchens aufnimmt. Auch Philine nutzt wahrscheinlich eigene Erfahrungen für ihre artikuliert Vorstellung zum Verhalten des Wolfes. Sie traut dem Wolf zu, dass er durch die Erinnerung an seine eigene Großmutter sich etwas Gutes vornimmt – und am Ende es doch nicht schafft, sich an das Gute zu halten. In allen Antworten zeigt sich gattungsspezifisches Wissen, z. B. über die Rolle des Wolfes, und es scheint für die Kinder innerhalb des Erzählrahmens kaum vorstellbar, dass der Wolf am Ende doch eine positive Figur ist. Damit lassen sich die Kinder auf den spielerischen Charakter ein, zu dem Meschenmosers Bilderbuch einlädt. Im **Gespräch** zeigen die Zweitklässler:innen einen souveränen Umgang mit dem literarischen Gegenstand und können auch einander zuhören. Dies wird insbesondere in Aarons Beitrag deutlich, der sich explizit auf Leana bezieht, ihre Idee aber erweitert. Er lässt sich dabei auf die **Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses** ein, indem er Leanas Idee nicht negiert, sondern sichtbar macht, dass beide Vorstellungen nebeneinander existieren können. Bemerkenswert mag hier auch Ferdis Formulierung „und die dann aufspeisen will“ sein. Der Neologismus erscheint uns unbekannt, aber ausdrucksstark, weil er die Wörter verspeisen und auffressen neu kombiniert; aus der Perspektive von Zweitklässler:innen passt er ins Märchengenre, da dort viele Formulierungen vorkommen, die den Kindern im Alltag nicht begegnen. Er zeigt damit, dass er die literarische **Sprache von Märchen aufmerksam wahrnimmt**.

Das bewusst irritierende Bilderbuch und der offene Gesprächsimpuls der Studentin ermöglichen Zweitklässler:innen schon in einem kurzen Gesprächsausschnitt, ihre literarischen Erfahrungen einzubringen und durch die Beiträge anderer Kinder zu erweitern, indem sie eigene Hypothesen aufstellen, die sich teils bestätigen, teils aber auch konkurrierende Deutungen eröffnen. In der genauen Analyse des Bilderbuchs und im Abgleich mit Alltagserfahrungen und literarischem Wissen können die Schüler:innen differenzierte Vorstellungen zum Text entwickeln, die für die weitere Lektüre eine Grundlage bilden. Damit wird in dieser Situation ein Raum geschaffen, der ein vertieftes gemeinsames Lesen und Deuten der Bilderbuchvorlage ermöglicht und den literarischen Modus explizit weiterführt.

Mit Spinners Übersicht über die Aspekte Literarischen Lernens wurde ein breites Tableau an literaturbezogenen Fähigkeiten aufgemacht, das seither vielfach adaptiert wie auch kritisiert wurde.⁴ Die Übersicht wurde zudem eher mit Blick auf die Sekundarstufen konzipiert, allerdings von Spinner (2007) und anderen (z. B. Kruse 2008) auf die Grundschule bezogen. Auch wenn dabei mitunter einzelne Aspekte in ihrer Bedeutung zurückgenommen wurden, wurde die prinzipielle Bedeutsamkeit des Konzepts für die frühe literaturdidaktische Arbeit in der Grundschule doch nie infrage gestellt. Dass die Aspekte Literarischen Lernens inzwischen weitgehend unumstritten sind, zeigt sich auch darin, dass viele der Aspekte in die KMK-Bildungsstandards für die Grundschule (KMK 2022) aufgenommen wurden.

Während bei Spinner die Liste der Aspekte recht unsystematisch erscheint, hat Klaus Maiwald den Versuch unternommen, den Aufschlag in ein systematisches didaktisches Modell zu überführen (Abb. 2, S. 19).

Wichtig scheint dabei einerseits, dass das Literarische Lernen auf einem grundlegenden Fundament von Lesefreude/-motivation und Lesefertigkeiten verortet wird, dass die Aspekte Spinners (und einige Ergänzungen) aber andererseits auch unterschieden werden in **gegenstandsbezogene** und **subjektbezogene** Fähigkeiten.

Diese Unterscheidung lenkt den Blick noch einmal eindrücklich darauf, worum es beim Literarischen Lernen geht. Einerseits bezieht sich das Konzept auf die literarischen Texte und adressiert die Fähigkeiten, solche Texte zu lesen und zu verstehen. Dabei kommen mitunter andere Anforderungen zum Tragen als zum Beispiel beim Lesen von Sachtexten, weil literarische Texte nicht den Gesetzmäßigkeiten pragmatisch-kommunikativer Texte unterliegen, sondern als Kunstobjekte mit der Mehrdeutigkeit und der Formgebundenheit der Sprache spielen (vgl. Rosebrock 2010, 50 ff.). Sich in diesen Bedeutungs- und Struktursystemen zurechtzufinden und literarische Sprache passend zu verstehen, meint die linke Spalte im Modell von Maiwald. Denn andererseits gehören die Wirkungen der literarischen Texte auf die lesenden Subjekte genuin zum Literarischen Lernen. Literaturunterricht in der Grundschule kann sich eben nicht in der versierten, aber unbeteiligten Zur-Kenntnisnahme von literarischen Texten genügen.

Literatur spricht ihre Lesenden an, und zur versierten Auseinandersetzung gehört auch, die (individuelle) Wirkung dieser Texte wahrzunehmen, das Angebot der Deutungsspielräume anzunehmen und sich selbst in der imaginativen Aneignung der Texte mit diesen, ihren Inhalten und Formsprachen ins Verhältnis zu setzen – sich die Texte im Wortsinne „an-zu-eigen“. Literarisches Lernen bahnt damit ein komplexes Verhältnis an, das die wech-

⁴) Vgl. besonders die von Hans Lösener moderierte Diskussion *Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand* in Heft 2 (2015) der Zeitschrift *Leseräume*.

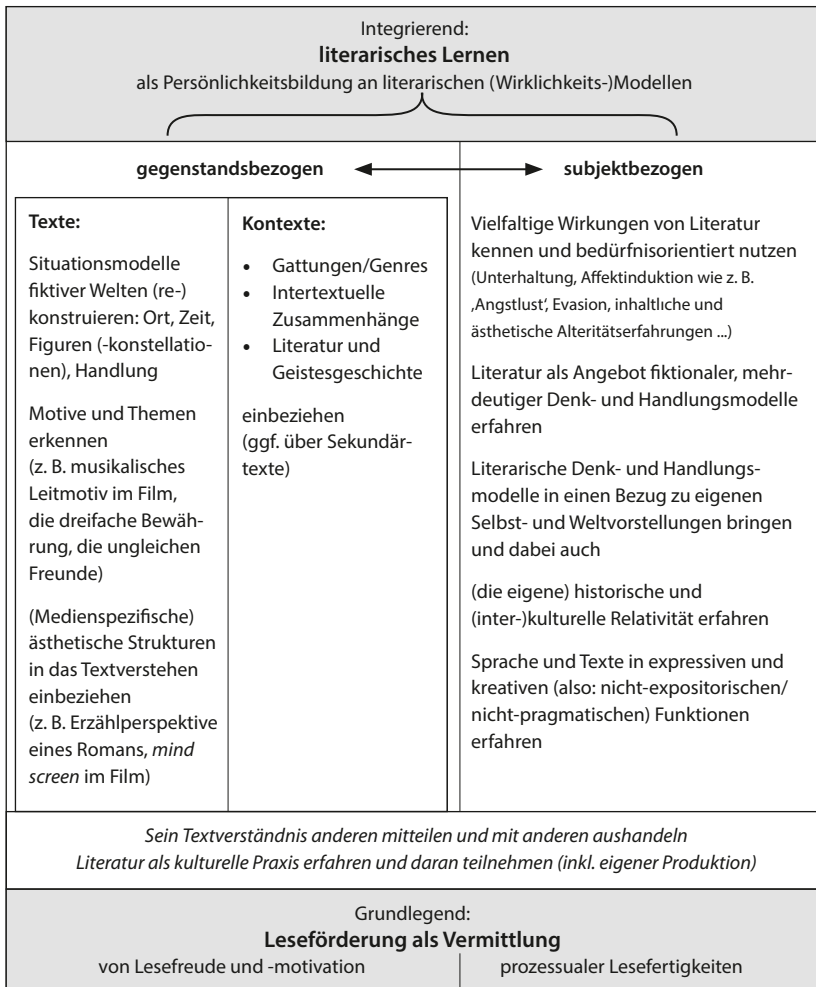


Abb. 2: Modell des Literarischen Lernens als Integrationsbegriff (Maiwald 2015, 93)

selseitige Bezugnahme lesender Subjekte auf literarische Texte meint und kognitiver Fähigkeiten der Textrezeption ebenso bedarf wie emotional-imaginativer Fähigkeiten der Text- und Selbstdeutung. Literarisches Lernen wird damit zum Werkzeug für die Literarische Bildung (in der Grundschule), zum

didaktischen Konzept, das konkrete Ziele bestimmen und Vorgehensweisen vorschlagen kann.⁵

Warum also Literarische Bildung in der Grundschule?

Lesekompetenz wird einhellig als Schlüsselkompetenz bezeichnet. Häufig werden dabei vor allem Techniken, Strategien und das Leseverstehen als förderungswürdig hervorgehoben. Ziel ist vor allem eine Leseautonomie, die Kindern zunehmend ermöglicht, das Lesen „zu können, was ihren Bedürfnissen entspricht“ (Rosebrock 2022, 7). Während zu Beginn des Jahrtausends zunächst vor allem das Lesen von Sachtexten als didaktisch bedeutsam markiert wurde, wird in den letzten Jahren sowohl im fachdidaktischen Diskurs als auch in bildungsadministrativen Vorgaben die Bedeutung des Literarischen Lernens konkret und auch allgemeiner der Literarischen Bildung hervorgehoben. So betonen etwa die neuen Bildungsstandards für die Grundschule: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander.“ (KMK 2022, 17) Und es werden auf den dort folgenden Seiten literaturbezogene Kompetenzen benannt, etwa das Nachvollziehen der Handlungslogik in erzählenden Texten, das Einnehmen von Perspektiven literarischer Figuren oder das Herstellen von Bezügen – auch intermedial – zwischen unterschiedlichen Texten (vgl. ebd., 18 f.).

Im Kontext des Deutschunterrichts ist die Funktion von Literatur umfassend verbrieft. Aber auch in anderen Unterrichtsfächern wird dem Umgang mit literarischen Medien einige Bedeutung zugemessen. So haben Sachbücher eine wichtige Funktion bei der Vermittlung von Weltwissen, Geschichten können Zugang zu historischen und religiösen Inhalten bieten, sie thematisieren Wertefragen und Fragen des sozialen Zusammenlebens und bieten auch Zugang zu anderen Sprachen. Damit haben literarische Texte auch fächerübergreifend vielfältige Einsatzfelder im Fächerspektrum der Grundschule. Diesem breiten Interesse möchte der vorliegende Band Rechnung tragen.

⁵⁾ Iris Kruse spricht in ihrem Diskursbeitrag in diesem Band mit Bezug auf Hartmut Rosa von resonanter Literaturerfahrung als Wechselspiel von Ich und Welt. Hier können Kinder von Literatur berührt werden und so auch die Bedeutung von Literatur erfahren, die wiederum einer Antwort bzw. eines persönlichen Ausdrucks z. B. über ein Gespräch oder einen Text bedarf (vgl. *Diskurs Kinder lesen – in der Schule?* in diesem Band). Eine solche Herangehensweise hat wiederum Auswirkungen auf die Auswahl von Literatur im Unterricht.

Zur Konzeption des Bandes

Was aber hebt diesen Band von anderen literaturdidaktischen Handbüchern der vergangenen Jahre ab? Der Titel *Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik* markiert, dass es sich nicht nur um eine primär literaturdidaktische Publikation handelt, sondern dass sich diese in einem institutionellen Kontext verortet. Das betrifft nicht nur die Medienauswahl und den Adressat:innenbezug, sondern auch ein Umfeld, das mitunter Einfluss nimmt auf die Gegenstände des Unterrichts. Und eben diese Kontextualisierung stellt einen wichtigen Bezugspunkt des Bandes dar. Die pädagogische Arbeit und das Leben an Grundschulen sind in stetiger Veränderung begriffen. Der Grundschulverband nimmt an dem Wandlungsprozess aktiv teil und positioniert sich zukunftsweisend in verschiedenen pädagogischen und (fach-)didaktischen Feldern.

Diese Standortbestimmungen stellen einen wichtigen Aufhänger für den vorliegenden Band dar. Es wurde versucht, die Kinderliteratur als Medienangebot zu diskutieren, das einer allseitigen Bildung im Kontext vielfältiger Themen und Herausforderungen von Grundschulbildung wertvolle Impulse geben kann. In den Blick rücken und kinderliteraturbezogen diskutiert werden sollen besonders die folgenden Schwerpunkte:

- a) **Leistungskultur:** Seit seiner Gründung steht der Grundschulverband für die Entwicklung einer pädagogischen Leistungskultur (vgl. z. B. Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004). In der Literaturdidaktik sind Fragen einer **literarischen Leistungskultur** bisher eher am Rand bearbeitet und sowohl lese- bzw. literaturbezogene Leistungsziele als auch die Frage nach der Würdigung von Leistungen im Rahmen Literarischer Bildung sind für die Grundschule kaum benannt. Hier gilt es, neue Sichtweisen und Perspektiven zu eröffnen.
- b) **Inklusion:** Die Wandlung hin zu einer inklusiven Grundschule erfordert eine **inklusive Literarische Bildung**. Der Grundschulverband vertritt einen breiten Inklusionsbegriff (vgl. z. B. Prengel 2013, Peters/Widmer-Rockstroh 2014, Grundschule aktuell 153/2021) in einer Schule für alle Kinder. Didaktisch wird dies in einer dem Kind zugewandten Lernkultur umgesetzt.
- c) **Mehrsprachigkeit:** Grundschule im 21. Jahrhundert ist eine Schule, in der Mehrsprachigkeit und Transkulturalität selbstverständlich zum Alltag gehören (vgl. z. B. Gutzmann 2018). Dieser Aspekt ist sowohl **mehrsprachiger** als auch **transkultureller Kinderliteratur** eingeschrieben, im Umgang mit Kinderliteratur gilt es aber auch, die Mehrsprachigkeit der Kinder zu berücksichtigen und **transkulturelles Literarisches Lernen** anzustoßen.

- d) Demokratische Bildung: Schule – und insbesondere die Grundschule – sollte als demokratische Schule verstanden und entwickelt werden (vgl. z. B. Hecker/Lassek/Ramseger 2020, 22 f., Grundschule aktuell 153/2021). Eine **demokratische Literarische Bildung** kann in unterschiedlichen Perspektiven gedacht werden: Literatur, in der demokratische, partizipative Mechanismen sichtbar werden oder undemokratisches Verhalten zur Disposition gestellt wird, kann im Modus der Fiktionalität Demokratie erfahrbar machen. Aber auch der Umgang mit und der Zugang zu Literatur kann demokratisch gestaltet werden, indem Kinder z. B. mitbestimmen, was gelesen und wie mit Kinderliteratur gearbeitet wird; indem Kinder also nicht nur belehrt werden, sondern aktiv ihren literarischen Bildungsprozess in der Lerngruppe (mit-)gestalten können.
- e) Nachhaltige Entwicklung: Die Lebensgrundlagen der Menschheit sind durch die aktuellen Lebensweisen gefährdet. Das Leben und auch die Schule müssen zu einem nachhaltigen Leben anleiten (vgl. z. B. Carle/Kauder/Osterhues-Bruns 2021, insb. 244–315). Eine **Literarische Bildung für nachhaltige Entwicklung** nimmt in den Blick, welche Rolle Literatur in diesem Zusammenhang einnehmen und wie die Arbeit mit Literatur nachhaltig gestaltet werden kann.
- f) Medienbildung: Neue mediale Formen und Inhalte erfordern schon in der Grundschule eine intensive Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien (vgl. z. B. Irion 2018, Peschel/Irion 2016). Auch eine **literarische Medienbildung** verändert sich mit dem Wandel literarischer Medialität. Wie verändern Digitalisierung und Digitalität Kinderliteratur und den Umgang mit ihr? Wie können Erfahrungen der Kinder mit und aus unterschiedlichen Medien in die Literarische Bildung eingebunden werden?
- g) Kooperationen: In vielfältiger Weise gehören zum Leben und zur Arbeit an Grundschulen die Kooperation mit Institutionen und Menschen außerhalb des Kernbereichs Schule (vgl. z. B. Burk/Rauterberg/Schönknecht 2008). Gerade in der **Literarischen Bildung bietet die Zusammenarbeit** mit Bibliotheken, Lesepat:innen, Autor:innen, Kitas und vielen anderen Menschen und Institutionen einen großen literaturdidaktischen Mehrwert.
- h) Schule als Lernort und Arbeitsplatz: Schule – das ist auch ein Arbeitsplatz für Lehrer:innen und Kinder (vgl. z. B. Krawczyk 2021). Wie aber können, wie müssen diese **Arbeitsplätze und Lernorte für eine gelingende Literarische Bildung** gestaltet werden? Wie stehen Literarische Bildung und Raumkonzepte in Beziehung zueinander? Wie können literarische Lernlandschaften geschaffen werden?

Bei dieser Verschränkung der Literarischen Bildung mit den pädagogischen Schwerpunktsetzungen des Grundschulverbandes wird es allerdings auch darum gehen, die Kinderliteratur als eigenständiges und zu einem Teil auch sperriges, widerständiges Angebot der kulturellen Bildung in den Blick zu nehmen. Dabei darf Kinderliteratur nicht zum reinen Werkzeug der pädagogischen Arbeit werden, sie braucht Freiraum, um gerade ihre ästhetischen Potenziale entfalten zu können. Dieses Verhältnis zu wahren, ist eine Gratwanderung, auf die sich die Autor:innen dieses Bandes eingelassen haben.

Am Anfang des Buches steht mit diesem Text eine überblicksartige Einführung in das Thema und eine Präzisierung des Gegenstandsfeldes der Literarischen Bildung. Weitere Grundlagenbeiträge fragen (1) nach den Potenzialen der gesprächsförmigen Auseinandersetzung mit Literatur (Über Literatur sprechen) (2) nach dem didaktischen Verhältnis von Lesen und Schreiben (Produktion und Rezeption: Literarische Muster erlesen und erschreiben), und (3) nach der Bedeutung, die Kinderliteratur speziell im Bereich des Leseerwerbs einnehmen kann (Lesenlernen im literarischen Kontext). Danach folgen diskursive Texte, in denen verschiedene Autor:innen (1) das Verhältnis von Literarischer Bildung und Bildungsstandards, (2) die kindorientierte Lesepraxis an Schulen und (3) die gegenstandsbezogenen Wandlungstendenzen der Kinderliteratur (Themen, mediale Formen etc.) diskutieren.

Es schließen sich acht Themenkapitel zu den oben benannten Schwerpunkten a) bis h) an. Jedes dieser Themenkapitel wird durch einen konzeptionellen Beitrag eingeleitet, der eher systematisch in den Schwerpunkt einführt. Daran anschließend konkretisiert mindestens ein Beitrag das Thema anhand eines Unterrichtsbeispiels bzw. Lernsettings. Abgerundet werden die Themenkapitel durch verschiedene Kurztexte, die praxisnahe Impulse oder weiterführende Anregungen bzw. Empfehlungen geben und bislang zu wenig berücksichtigte Perspektiven ergänzen möchten.

Das Ziel des Bandes ist es, die Literarische Bildung im institutionellen Kontext der Grundschule und im Diskursfeld des Grundschulverbandes neu zu positionieren. Dabei soll eine konsequente Verbindung gegenstandsbezogener Betrachtungen, pädagogischer Rahmenbedingungen, konzeptioneller Überlegungen und berufsfeldbezogener Praxisbeispiele ein vielfältiges Bild der Praxis der Arbeit mit Kinderliteratur im Unterricht der Grundschule zeichnen. Wir möchten damit Lehrer:innen Grundlagen und Anregungen bieten, das Thema immer wieder neu für sich zu entdecken, aber auch in Forschung und Ausbildung Diskussionsangebote eröffnen, die Grundschule als komplexes Praxisfeld ernst zu nehmen und auch Schwerpunkte wie die Literarische Bildung vernetzt zu verstehen und umzusetzen.

Primärliteratur

Funke, C. (1997): Drachenreiter. Hamburg: Dressler.

Meschenmoser, S. (2016): Rotkäppchen hat keine Lust. Stuttgart: Thienemann.

Sekundärliteratur

Abraham, U. (2014): „Was heißt und wozu dient heute literarische Bildung?“

In: Barner, W./Lubkoll, C./Osterkamp, E./Raulff, U. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft, 58. Jg. Berlin [u. a.], 418–424.

Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder – wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Frankfurt/Main.

Bertschi-Kaufmann, A. (2022): Literarische Bildung: neu im Fokus.

Text- und Medienvielfalt im Unterricht der Sekundarstufe I. Hannover.

Burk, K./Rauterberg, M./Schönknecht, G. (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule.

Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125. Frankfurt/Main.

Carle, U./Kauder, S./Osterhues-Bruns, E. M. (Hrsg.) (2021): Schulkulturen in Entwicklung.

Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 152. Frankfurt/ Main.

Dawidowski, C. (2022): Literarische Bildung. Ditzingen.

Dehn, M./Hüttis-Graff, P./Kruse, N. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim [u. a.].

Duderstadt, M./Forytta, C. (1999): Literarisches Lernen. Frankfurt/Main.

Grundschulverband (Hrsg.) (2021): Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion (Themenschwerpunkt). In: Grundschule aktuell, H. 153/2021.

Gutzmann, M. (Hrsg.) (2018): Sprachen und Kulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 146. Frankfurt/Main.

Hecker, U./Lassek, M./Ramseger, J. (2020): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. In: Dies. (Hrsg.): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 150. Frankfurt/Main, 16–27.

Irion, T. (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule?

In: Grundschule aktuell, H. 142/2018, 3–7.

KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022).

Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (13.03.2023).

Krawczyk, A. (2021): Lernkultur und Raum. In: Peschel, M. (Hrsg.): Didaktik der Lernkulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 153. Frankfurt/Main, 179–198.

Kruse, I. (2008): Kinderliteratur und literarisches Lernen. Zum Aufforderungscharakter kinderliterarischer Texte. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2008, 4–6.

Lorenz, R./McElvany, N./Schilcher, A./Ludewig, U. (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./Goldammer, F./Schilcher, A./Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster [u. a.], 53–87.

Lösener, H. (Hrsg.) (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Themenschwerpunkt). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, H. 2/2015. Online unter: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-loesener-editorial.pdf> (25.08.2023).

- Maiwald, K. (2015):* Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, H. 2/2015, 85–95. Online unter: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> (25.08.2023).
- Maiwald, K. (2022):* Literarisches Lernen. In: [kinderundjugendmedien.de](https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf). Online unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf> (25.08.2023).
- Massek, C./Miller, S./Josting, P. (2021):* (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. In: HLZ, H. 4/2021, 196–213. Online unter: <https://doi.org/10.11576/hlz-4000> (25.08.2023).
- Peschel, M./Irion T. (Hrsg.) (2016):* Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 141. Frankfurt/Main.
- Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.) (2014):* Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 138. Frankfurt/Main.
- Prengel, A. (2013):* Inklusive Bildung in der Primarstufe. Frankfurt/Main.
- Rosebrock, C. (2010):* Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze, 50–65.
- Rosebrock, C. (2022):* Lesen: Kultur und Kompetenz. Literale Eigenständigkeit entwickeln. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 333/2022, 6–12.
- Schüler, L. (Hrsg.) (2021):* Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit. Hannover.
- Spinner, K. H. (2006):* Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200/2006, 6–16.
- Spinner, K. H. (2007):* Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *kj&m*, H. 3/2007, 3–10.
- Spinner, K. H. (2020):* Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, T./Schmerheim, P. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin, 405–407.
- Turkowska, E. (2012):* Literarische Bildung in der Krise. In: *Convivium*. Germanistisches Jahrbuch Polen. Lodz, 223–249. Online unter: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.12> (23.08.2023).

Informationen zu den Autor:innen

Dr. Ulf Abraham, ausgebildeter Gymnasiallehrer mit Unterrichtserfahrung (Deutsch, Englisch, Dramatisches Gestalten, Ethik), lehrte Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an den Universitäten Würzburg und Bamberg und wurde 2020 in den Ruhestand versetzt. Seit 2021 ist er Seniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin. Aktuelle Forschungsinteressen sind Literaturdidaktik unter Berücksichtigung der bilddominierten Medien, literarische Fantastik und Schreibdidaktik, Schwerpunkt literarisches Schreiben.

Claudia Baark ist Grundschullehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Lehre im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. Sie arbeitet zudem als Fortbildnerin für das Fach Deutsch an Grundschulen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.

Dr. Wolfgang Bay besetzt eine Postdocstelle an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er habilitiert am Zentrum für Medienbildung zum Thema Lese- und Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität.

Andrea Deyerling-Baier studierte Diplom-Germanistik mit dem Schwerpunkt Literaturvermittlung an der Universität Bamberg. Seit 1990 arbeitet sie im Hildesheimer Gerstenberg Verlag, wo sie seit 1993 die Abteilung Presse- und Öffentlichkeitsarbeit leitet.

Dr. Grit Bergner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Grundschuldidaktik Englisch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Content and Language Integrated Learning, Bilderbücher im bilingualen Sachfachunterricht der Grundschule.

Dr. Kirsten Boie ist eine Kinder- und Jugendbuchautorin. 1985 erschien ihr erstes Buch, *Paule ist ein Glücksriff*. Inzwischen sind von ihr rund 100 Bücher erschienen und in zahlreiche Sprachen übersetzt worden. Kleine Auswahl: *Das Lesen und ich* (2020), *Der kleine Ritter Trenk* (2006), *Ein Sommer in Sommerby* (2018), *Thabo, Detektiv und Gentleman* (2015), *Dunkelnacht* (2021), *Heul doch nicht, du lebst ja noch* (2022).

Reiner Delgado ist Sozial- und Religionspädagoge sowie Social Manager. Als Sozialreferent beim Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV) gestaltet er die bundesweite Selbsthilfe von Menschen mit Seheinschränkung mit in den Bereichen Kinder, Jugend, Eltern, Frauen, Taubblindheit, Brailleschrift, Bildung, Kultur und Sport. Delgado ist selbst blind und auch als Musiker, Autor und Sportler aktiv. Er lebt und arbeitet in Berlin.

Dr. Mechthild Dehn ist Professorin (i. R.) für Erziehungswissenschaft und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. Als Lehrerin war sie vor allem an der Grundschule tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb, Lernschwierigkeiten, Textschreiben, Rechtschreiben, Erzählen, literarisches Lernen.

Christian Duda heißt eigentlich Christian Achmed Gad Elkarim, früher hieß er sogar Ahmet Ibrahim el Said Gad Elkarim. Er war Österreicher, Ägypter und ist jetzt Deutscher, war Katholik, Muslim und ist schon seit sehr langer Zeit ein glücklicher Atheist. Er ist Autor, Regisseur und Vater, lebt in Berlin und träumt vom Snowboarden.

Astrid Dörnhoff arbeitet als Grundschullehrerin an der Paul-Schneider-Grundschule in Berlin. Sie ist am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in der Unterrichtsentwicklung und der Lehrerfortbildung tätig. Darüber hinaus ist sie Schulberaterin in der Fortbildung Berlin sowie Autorin für Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Leseförderung.

Katharina Egerer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch der Technischen Universität Dresden. Arbeitsschwerpunkte: Literarische und ästhetische Bildung, besonders Bilderbücher, Kinderfilme und digitale Medien im Kontext von Rezeption und Produktion.

Dr. Christian Fischer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören die politische, die sozioökonomische und die historische Bildung. Neben seiner akademischen Tätigkeit arbeitet er als Lehrkraft an einem schulformenübergreifenden Bildungshaus.

Fabian Franz arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Digitale Chancengerechtigkeit (DCG) an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Im Rahmen seiner Dissertation forscht er zu Digitalität und Literalität im Unterricht an Grundschulen.

Cyrella Gadiant ist bei Baobab Books in Basel verantwortlich für die Herausgabe des Verzeichnisses Kolibri und für weitere Projekte zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur.

Agnes Gorny ist beim Bundesverband von MENTOR – Die Lesernhelfer für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Ihre umfangreiche Expertise in der Unternehmenskommunikation hat sie als Redaktionsleiterin einer Agentur für digitale Medien erlangt. Zuvor war sie als Journalistin für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk tätig.

Marion Gutzmann war lange als Grundschullehrerin im Land Brandenburg und als Referentin für Deutsch/Grundschule und Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg tätig. Seit 2024 ist sie Bundesvorsitzende des Grundschulverband e. V.

Dr. Astrid Henning-Mohr ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur, Lesedidaktik im Zweitspracherwerb Deutsch und historische Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. Uta Hauck-Thum forscht und lehrt als Professorin im Bereich der Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Sie beschäftigt sich mit Themen im Kontext von Digitalität und Nachhaltigkeit und leitet derzeit drei BMBF-geförderte Projekte: Digitale Chancengerechtigkeit, BesserLesen und Poetische Bildung digital.

Sandra Heuchel studierte Medienwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Ab 2005 arbeitete sie in verschiedenen kulturellen Sparten. Seit 2019 leitet sie den Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

Dr. Nazli Hodaie ist Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik (Schwerpunkt Heterogenität und Interkulturalität) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur, Literatur(didaktik) der Postmigration, (literarische) Mehrsprachigkeit, subjektivierungskritische Perspektiven auf Literatur und Literaturdidaktik sowie Orientalismuskritik.

Dr. Elisabeth Hollerweger ist Lektorin an der Universität Bremen. Schwerpunkte: Kulturökologie, nachhaltigkeitsorientierte Literaturdidaktik, Bilderbuchforschung.

Irene Hoppe ist nach langjähriger Tätigkeit an einer Berliner Grundschule Referentin für die Schulanfangsphase, den Schriftspracherwerb und den Übergang Kita-Grundschule am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Dr. Thomas Irion ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und leitet dort das Zentrum für Medienbildung. Er ist Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbands und dort u. a. zuständig für das Ressort Digitale Grundbildung.

Dr. Christoph Jantzen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Lehre im Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte in Lehre und Forschung sind Aspekte der Schreibdidaktik, Akteursichten auf Erstleseliteratur, Bilderbuchdidaktik sowie Literarisches Lernen mit Kinderliteratur.

Beate Janzen ist Lehrerin einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe an der Berliner Allegro-Grundschule und Mitglied des Leseprofil-Teams der Schule.

Dr. Stephanie Jentgens war von 1995 bis 2018 Leiterin des Fachbereichs Literatur an der Akademie für Kulturelle Bildung in Remscheid. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutschdidaktik für die Primarstufe an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendliteratur, Erzähldidaktik, Literaturdidaktik und -pädagogik.

Dr. Petra Josting ist Professorin (i. R.) für Germanistik an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendmedien sowie Mediendidaktik, insbesondere Medienverbünde.

Dr. Nina Kallweit ist seit April 2020 Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen v. a. im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht/Primarbereich. Promoviert hat Nina Kallweit 2017 an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema „Kindliches Erleben von Krieg und Frieden“.

Raila Karst ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie promoviert zur Lyrikdidaktik in der Grundschule. Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik, besonders Lyrik, Konzeptionen der DaZ-Didaktik, Anfangsunterricht.

Dr. Iris Kruse ist Professorin für Germanistische Literaturdidaktik/Schwerpunkt Sprachliche Grundbildung, am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn. Ihre aktuellen Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind praxeologische Unterrichtsforschung zum Lehren und Lernen mit Kinderliteratur, frühe literarästhetische Holocaust-Education, Bilderbuchdidaktik und Literalitätsentwicklung.

Dr. Norbert Kruse ist Professor (i. R.) an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Schreibunterricht, Rechtschreibunterricht, Mehrsprachigkeit und Kulturalität im Grundschulunterricht.

Dr. Nadine Naugk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: mündliches Erzählen, Bildungssprache und ihr Erwerb, Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. Claudia Rathmann arbeitet als Grundschullehrerin in Ingolstadt und leitet dort als Seminarrektorin ein Grundschulseminar. Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Grundschule Deutsch*. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literarisches Lernen in der Grundschule sowie sprachlicher Anfangsunterricht

Dr. Julia Reckermann ist Juniorprofessorin für englische Fachdidaktik mit einem Fokus auf Sprachdidaktik an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: frühes Fremdsprachenlernen, insbesondere der Einsatz authentischer englischer Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule, Englischunterricht in heterogenen Klassen, Diagnose und Bewertung englischer Sprechkompetenzen, bilingualer Unterricht sowie Global Englishes Language Teaching

Dr. Alexandra Ritter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik, besonders Bilderbuchtheorie, -rezeption und -didaktik.

Dr. Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Bilderbuchtheorie, -geschichte, -rezeption und -didaktik, inklusiver Deutschunterricht, Digitalität.

Dr. Teresa Sansour ist Professorin für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Fachdidaktik, pädagogische Interaktionen im Kontext geistiger Behinderung, Teilhabe von Menschen mit komplexer Behinderung, Professionalisierung.

Emma Sattler ist Masterstudentin an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Sie studiert Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch und Evangelische Theologie/Religionspädagogik und arbeitet als studentische Hilfskraft im dortigen Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. Gabriela Scherer studierte Germanistik, Anglistik und Literaturkritik an der Universität Zürich, inklusive Diplom für das Höhere Lehramt an Gymnasien. Heute ist sie Universitätsprofessorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik, Campus Landau, der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Davor war sie Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie Deutsch- und Englischlehrerin an verschiedenen Schulen im In- und Ausland.

Prof. Dr. Anita Schilcher ist Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und Vorsitzende des Regensburger Universitätszentrums für Lehrerbildung an der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Professionswissen, Lese- und Schreibdidaktik.

Dr. Christoph Schiefele ist ausgebildeter Sonderschullehrer und Diplom-Pädagoge. Er war mehrere Jahre im Schuldienst an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache tätig und lehrt inzwischen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusiver Deutschunterricht, individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung, der Förderschwerpunkt Sprache.

Tanja Schubert hat in Hamburg studiert und ist seit 25 Jahren Grundschullehrerin in Hamburg. Sie ist zertifizierte Sprachlernberaterin und Förderkoordinatorin und

arbeitet zurzeit als Klassenlehrerin einer 2. Grundschulklasse. Zudem ist sie seit vielen Jahren in der Lehrerausbildung tätig und Ausbildungs Koordinatorin an ihrer Schule.

Dr. Lis Schüler ist Professorin für Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen, Textschreiben, Erzählen und Mehrsprachigkeit.

Dr. Nadine Seidel ist Juniorprofessorin für Kinder- und Jugendliteratur an der PH Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendmedien, intersektionale Theorienansätze, inklusionsorientierte Literaturdidaktik.

Laura Sheng ist Referendarin für das Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Während ihres Studiums an der Universität Bremen war sie zudem langjährige Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutschdidaktik und am Bremer Institut für Bilderbuchforschung.

Dr. Michael Staiger ist Professor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik sowie Leiter der Arbeitsgruppe „Literatur – Bild – Medium“ an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: integrative Literatur- und Mediendidaktik, Narratologie und Didaktik multimodaler Literatur, Filmanalyse und Filmdidaktik sowie digitale Kinderliteratur.

Andrea Struck, M. A., ist seit 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Rostock tätig. Ihre Schwerpunkte sind Leseförderung und literarisches Lernen. Zudem ist sie als Lektorin im Rostocker Hinstorff Verlag angestellt.

Ralph Thielbeer ist Grundschullehrer und Hauptseminarleiter am Staatlichen Seminar für Lehrämter Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Problemorientierter Mathematikunterricht, Mediendidaktik.

Nicole Tietze ist Lehrerin an einer Grundschule in Hamburg und Fortbildnerin für das Fach Deutsch an Grundschulen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg sowie Multiplikatorin für „Philosophieren mit Kindern“ und „PhiNa – Philosophieren mit Kindern über naturwissenschaftliche Fragen“.

Dr. Karin Vach, Professorin für deutsche Sprache und Literatur, ist Rektorin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Literarisches Lernen, Kinder- und Jugendliteratur und Lese- und Medienkultur.

Dr. Johannes Wild ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Schreibdidaktik.

Dr. Caroline Wittig ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Germanistik/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Lehrstuhl für Lese- und Literaturdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Literarische und ästhetische Bildung, besonders Bilderbücher, Kindercomics und grafisch erzählende Geschichten sowie ihre Rezeption und Inszenierung.

Dieser Band verknüpft das Konzept der Literarischen Bildung mit dem pädagogischen Selbstverständnis und zentralen Standortbestimmungen des Grundschulverbandes. So werden beispielsweise Perspektiven auf eine literarische Leistungskultur und Formen der inklusiven, transkulturellen, demokratischen, digitalen oder nachhaltigen Bildung eröffnet. Den einzelnen Themenfeldern sind grundlegende Beiträge zum Sprechen über Literatur, zur Verbindung von Rezeption und Produktion sowie zum Schriftspracherwerb vorangestellt. Drei Diskurse verweisen auf Spannungsfelder in der Diskussion um Literarische Bildung. So kann das Buch als Studien- und Arbeitsbuch für Lehrer:innen und in der Lehramtsbildung genutzt werden und Anregungen geben für ein Nachdenken über die Bedeutung der Literarischen Bildung in der Grundschule. (Kinder-)Literatur kann einen Beitrag zur allseitigen Bildung leisten und damit im Grundschulunterricht eine zentrale Rolle einnehmen. Das wird in den sehr vielseitigen Beiträgen deutlich – nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts. Insofern reiht sich der Band in das pädagogische Grundverständnis des Grundschulverbandes ein: Kinder – Lernen – Zukunft: Mit und durch (Kinder-)Literatur.



9 783941 649378

ISBN 978-3-941649-37-8

Best.-Nr. 1122



Werde
Mitglied!