

### "Doch nicht auf Russisch!" - Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

Vishek, Svetlana

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vishek, S. (2021). "Doch nicht auf Russisch!" - Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), 420-434. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.04>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

# „Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

Svetlana Vishek

## **Zusammenfassung**

Sprachbildung findet nicht nur in Bildungseinrichtungen statt. Der sprachliche Alltag in der Familie ist mindestens genauso ausschlaggebend für die Enkulturation von Kindern wie das Bemühen von pädagogischen Fachkräften. Dieser Beitrag widmet sich aus diesem Grund der familialen Vorlesepraxis im Kontext der Mehrsprachigkeit als Moment sprachlicher Bildung und des Austauschs. Im Fokus stehen die Positionierungen der Kinder zu ihrem Sprachgebrauch sowie zu den Sprachbildungsprozessen, die sich im Rahmen der exemplarischen Vorlesesituationen beobachten lassen. Sichtbar wird dabei besonders die Rolle der einzelsprachübergreifenden Sprachverwendung für die Partizipation der Kinder im Rahmen der informellen Sprachlernsituation. Den theoretischen Rahmen bildet die Schnittstelle zwischen Lesesozialisationsforschung und soziokulturellen lerntheoretischen Ansätzen. Die Rekonstruktion der Perspektive der Kinder erfolgt mithilfe des gesprächsanalytischen Zuganges (Deppermann, 2000).

*Schlagwörter:* Lesesozialisation in der Familie, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, mehrsprachige Bilderbücher

*“But not in Russian!” – Children’s perspectives on language-building processes in the context of family reading situations with multilingual picture books*

## **Abstract**

Language education not only takes place in educational institutions. Everyday linguistics in the family is as important for the enculturation of children as the efforts of educational specialists. This article is devoted to family reading practice in the context of multilingualism. The focus is on the positioning of the children in their use of language and also on the language formation processes that can be observed in the context of an exceptional reading situation. The role of cross-lingual language use for the participation of children in the context of an informal language learning situation becomes apparent. The theoretical framework forms the interface between reading socialization research and sociocultural learning theory approaches. The children’s perspective is re-created with the help of the conversation analysis approach (Deppermann, 2000).

*Keywords:* reading socialization, multilingualism, translanguaging, multilingual picture books

## 1 Einleitung

Das Thema der sprachlichen Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist in vielen wissenschaftlichen Diskursen präsent. In der deutschdidaktischen Diskussion dominiert aktuell die Suche nach geeigneten Konzepten, die die Mehrsprachigkeit im Unterricht aufgreifen und das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden ansprechen (Oohmen-Welke, 2017; Bien-Miller & Wildemann, 2020; Hu, 2018). In diesem Zusammenhang widmet sich die fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit (Ulich & Oberhuemer, 2005; Rösch, 2013; Hoffmann, 2018; Scherer & Vach, 2019) verstärkt mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur als einem Medium, in dem sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit *im* Text manifestiert (Eder, 2009, S. 13). Damit eröffnen mehrsprachige (Bilder)Bücher komplexe und vielfältige Bezugssysteme für ihre (mehrsprachigen) RezipientInnen (Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 67).

Obwohl die Rolle der Familie für die sprachliche Entwicklung der Kinder unbestritten wichtig ist, bleibt die empirische Erforschung der familialen Vorlesepraxis in mehrsprachigen Familien bisher auf vereinzelte Teilstudien begrenzt (Wieler et al., 2008; Hoffmann, 2008; Kalkavan-Aydın et al., 2017). Eine empirische Untersuchung familialer Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern wurde noch in keiner Studie vorgenommen. Anknüpfend an dieses Desiderat fokussiert der vorliegende Beitrag die sprachliche Praxis in mehrsprachigen Familien während gemeinsamer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern und widmet sich speziell der Perspektive der Kinder. Wie partizipieren mehrsprachige Kinder an solchen informellen Sprachbildungsangeboten und wie positionieren sie sich dabei?

Im Beitrag wird zunächst die Rolle der familialen Vorlesesituationen für die (mehr)sprachliche Enkulturation von Kindern kurz thematisiert. Danach wird der methodische Zugang zur Rekonstruktion von kindlichen Perspektiven auf Sprachbildungsprozesse, die im Rahmen familialer Vorlesegespräche stattfinden, vorgestellt und begründet. Darauf aufbauend wird die Perspektive der Kinder am Beispiel eines familialen Vorlesegesprächs exemplarisch rekonstruiert. Die abschließende Analyse macht dabei die Bedeutung der Offenheit der Sprachbildungsangebote für die einzelsprachübergreifende Sprachverwendung der Kinder deutlich.

## 2 Sprachbildungsprozesse und familiales Vorlesen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Wie bereits Hurrelmann et al. (1993) und Wieler (1997) in ihren Studien zur Lese- und Mediensozialisation beschrieben haben, ist die Familie die früheste und wichtigste Instanz der sprachlichen Enkulturation von Kindern. In Anlehnung an Bruner beschreibt Wieler die primäre Sprachentwicklung des Kindes „als Hineinwachsen in eine Familienkultur“ (Wieler, 1997, S. 66). Das *Vorlesen* schafft eine besondere Grundlage dafür. Eine ausschlaggebende Rolle spielt dabei der dialogische Verlauf des Vorlesens. Wieler (1997, S. 23) betont, dass die Anpassung dieses Dialogs durch die erwachsene Person an die kindliche Entwicklung als Moment der *Hilfestellung* fungiert und damit maßgeblich die primären Vorlese- und Gesprächserfahrungen des Kindes beeinflusst. Die Ausrichtung der Vorlesegespräche kann unterschiedlich verlaufen. Wieler unterscheidet zwischen einem

‚geschlossenen‘ und einem ‚offenen‘ Vorlesekonzept. Entscheidend für diese Differenzierung ist die Einbeziehung der Perspektive des Kindes in die Vorlesesituation durch die vorlesende Person: Wird dem Kind die Rolle eines „stillschweigenden Zuhörers“ zugewiesen oder wird es in der Rolle eines „aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners“ bestärkt? Demnach sind die offenen Vorlesekonzepte durch einen wechselseitigen Austausch zwischen dem Kind und dem Erwachsenen gekennzeichnet und können als „gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte“ aufgefasst werden (Wieler, 1997, S. 317-318). Die hohe sprachliche Interaktionsdichte solcher Vorlesesituationen stellt auch die „ideale Sprachlernsituation“ dar (Snow & Goldfield, 1982, S. 553, zit. nach Wieler, 1997, S. 25).

Der Lesesozialisation in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien kommt eine zusätzliche, wenn auch ‚optionale‘ Aufgabe hinzu, nämlich das Erhalten der Familiensprache, die meistens nur im Rahmen der informellen Kontexte gebraucht wird: „Wird eine Sprache nur für mündliche Kommunikation verwendet, [...] so ist ihre soziale Funktion eingeschränkt und ihr Überleben gefährdet“ (Ehlers, 2002, S. 45). Die Nutzung von Medien, sowohl in audiovisueller als auch in Printform, ermöglicht demzufolge den mehrsprachig aufwachsenden Kindern schriftsprachliche Erfahrungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache innerhalb der Familie (Wieler et al., 2008; Hoffmann, 2008).

Im Fokus dieses Beitrages stehen die Vorlesesituationen, die sich im Rahmen der familialen Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern beobachten lassen. Wie erste Ergebnisse aus der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“<sup>1</sup> zeigen, werden die Rezeptionsprozesse von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien von sprachbezogenen Aushandlungsprozessen begleitet, die den gesamten Verlauf der Vorlesesituation bestimmen. Im Kontext des (Mehr-)Spracherwerbs der beteiligten Kinder stellt sich die Frage, wie diese sich in den Aushandlungsprozessen positionieren. Um der Frage nachzugehen, werden zunächst die konzeptionellen Zusammenhänge zwischen sprachlicher Enkulturation, Interaktion und Positionierungen herausgearbeitet.

### 3 Perspektive von Kindern auf Sprachbildungsangebote erfassen: eine theoretische Annäherung

Die Vorstellung, dass *Sprache* ein einheitliches, in sich geschlossenes System darstellt, ist längst überholt. Sprache ist vielmehr als eine Handlung zu verstehen. Sie ist „kein Schicksal, sie wird von *uns* gesprochen, wir können sie jederzeit kritisch ‚hinterfragen‘“ (Frank, 2015, S. 11). Somit ist Sprache nicht nur ein System der Regelmäßigkeiten, sie ist auch „eine komplexe soziale Praxis, durch die Beziehungen definiert und verhandelt werden“ (Norton & McKinney, 2011, S. 77, zit. nach Hu, 2018, S. 71). Anknüpfend an diese poststrukturalistische Sichtweise analysiert Hu (2018) eine Reihe von soziokulturellen lerntheoretischen Ansätzen, die das Sprachenlernen als einen sozialen und dialogischen Prozess betrachten und die Teilhabe der Sprachlernenden an der kommunikativen Praxis in den Fokus rücken. Dabei werden neben den subjektiven Aspekten von Sprachlernerfahrungen wie Erinnerung, Emotion und Imagination (Kramsch) auch die Auffassung des Sprachenlernens als einen Akt der Identitätspositionierung (Pavlenko und Lantolf) beschrieben (Hu, 2018, S. 71).

Der Begriff der *Positionierung* wird hier zur Erfassung der Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse herangezogen, um deren Rolle im Rahmen familialer Vorlesesituationen zu verstehen. Als theoretische Orientierung dafür dienen folgende Überlegungen von Spitzmüller (2013) im Hinblick auf *Positionierung zum Sprachgebrauch*:

Ein Akteur *bewertet* und/oder *praktiziert* eine Sprachgebrauchsform in einer bestimmten Art und Weise (*authentifizierend, verfremdend* usw.). Dadurch, *dass* er das tut, und dadurch, *wie* er das tut, positioniert er sich selbst in einer bestimmten Art und Weise (affirmativ, ironisch usw.) zu diesem Sprachgebrauch. Insofern richtet sich der Akteur gegenüber anderen Akteuren aus, die das ebenfalls in einer spezifischen Art und Weise tun. (S. 272, Hervorhebungen im Original)

Die Tatsache, dass allein der Sprachgebrauch an sich schon wichtige Indizien für die Positionierung der SprecherInnen in einer bestimmten kommunikativen Situation liefern kann, begründet die Möglichkeit, die Perspektive der Kinder auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen der familialen Vorlesesituationen mithilfe eines gesprächsanalytischen Zugangs zu erfassen.

Eine differenzierte poststrukturalistische Betrachtung des Sprachgebrauchs im Kontext der Mehrsprachigkeit ermöglicht das Konzept des *translanguaging* (García & Wei, 2014). Demnach kann der Sprachgebrauch mehrsprachiger SprecherInnen als eine Verwendung komplexer, einzelsprachübergreifender und miteinander verbundener diskursiver Praktiken beschrieben werden, die das gesamte Sprachrepertoire der jeweiligen Person abbilden (García & Wei, 2014, S. 22).

#### 4 Perspektive von Kindern in mehrsprachigen familialen Vorlesesituationen: exemplarische Rekonstruktion

Im Folgenden wird die Perspektive von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Kontext einer mehrsprachigen familialen Vorlesesituation nachgezeichnet. Die Rekonstruktion erfolgt am Beispiel einer Vorlesesituation, die aus dem Datenkorpus der laufenden Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ stammt. Für die Durchführung der Studie wurde eine Bücherkiste mit mehrsprachigen Bilderbüchern zusammengestellt. Dabei wurden unterschiedliche Realisierungsformen der Mehrsprachigkeit im Buch berücksichtigt: Zweisprachige, deutsch-russische Bilderbücher sowie einsprachige Ausgaben in russischer und in deutscher Sprache. Die für die Studie ausgewählten mehrsprachigen Familien bekommen die Bücherkiste für mehrere Wochen zur Verfügung gestellt und werden gebeten, mindestens fünf Bücher aus der Bücherkiste gemeinsam zu lesen und diese Vorlesesituationen mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Die Rekonstruktion der in den Vorlesegesprächen beobachtbaren Rezeptionsprozessen erfolgt mit Hilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000). Dabei werden vor allem Interaktionsanlässe in den Fokus genommen und die Form-Funktionszusammenhänge der einzelnen Gesprächsbeiträge untersucht. Auf dieser Basis werden Gesprächsthemen rekonstruiert und Rückschlüsse auf die gemeinsamen und individuellen Handlungszwecke der GesprächsteilnehmerInnen gezogen. Die Kontextspezifität des Vorlesens eines mehrsprachigen Bilderbuches bleibt dabei stets ein wichtiger Referenzpunkt. Der aktuelle Datenkorpus umfasst 31 Audioaufnahmen von Vorlesegesprächen aus fünf Familien.

An der hier vorgestellten Vorlesesituation sind drei Personen beteiligt: Julius (8), Kristian (10) und deren Mutter Olga<sup>2</sup>. Olga und ihr Mann sind vor ca. 20 Jahren als soge-

nannte Russlanddeutsche nach Deutschland ausgewandert. Ihre beiden Söhne sind in Deutschland geboren. In der Familie wird sowohl Russisch als auch Deutsch gesprochen. Die Kinder besuchen einmal pro Woche einen Russischkurs. Für die Kommunikation bevorzugen sie Deutsch.

Die Vorlesesituation, die im Folgenden vorgestellt wird, lässt sich in drei Teile gliedern. Im ersten Teil tauschen sich Julius, Kristian und ihre Mutter darüber aus, welches Buch in welcher Sprache vorgelesen wird (4.1). Da sich die Beteiligten schließlich auf zwei Bilderbücher einigen, folgen im Anschluss zwei Vorlesesituationen mit dem jeweiligen Buch (4.2 und 4.3). Um die Partizipation der Kinder an der gesamten Vorlesesituation nachzuzeichnen, wird die Verlaufsdyamik der Interaktionen in dem jeweiligen Gesprächsausschnitt beschrieben. Diese Darstellung wird durch Transkripte<sup>3</sup> von ausgewählten Sequenzen ergänzt, die „offenbare Verdeutlichungsleistungen („displays“) der Interaktionsteilnehmer beinhalten“ (Deppermann, 2000, S. 52), um die Positionierungen der Kinder zu rekonstruieren. Die Vorlesesituation ist von wiederholten Sprachwechseln zwischen Russisch und Deutsch gekennzeichnet. In den Transkriptausschnitten wird das Gesprochene in zwei Varianten präsentiert: In der linken Spalte ist das Gespräch in den Sprachen festgehalten, wie sie im Gespräch gesprochen wurden. In der rechten Spalte wird das gesamte Gespräch zur besseren Nachvollziehbarkeit in deutscher Sprache dargestellt. Die aus dem Russischen übersetzten Passagen werden hier kursiv und die vorgelesenen Passagen im Fettdruck gesetzt.

#### 4.1 Buchauswahl

Die Vorlesesituation wird mit einem Gespräch eröffnet, in dem es um die Entscheidung geht, welches Buch nun vorgelesen wird. Die Audioaufnahme wird etwas später gestartet, sodass der Anfang des Gesprächs nicht dokumentiert ist. Aus den ersten hörbaren Gesprächsbeiträgen lässt sich jedoch rekonstruieren, dass die Kinder zunächst die deutschsprachige Ausgabe von „Der Grüffelo“ (Donaldson & Scheffler, 1999) für das Vorlesen ausgesucht haben.

Tabelle 1: Transkriptausschnitt 1: Beginn der Buchauswahl

1.	M	а ты же уже читал	<i>du hast doch schon gelesen</i>
2.	J	а я хочу [я на немецком	<i>aber ich will [auf deutsch</i>
3.	M	[ты же сказал что ты на немецком читал груффело	<i>[du hast doch gesagt dass du grüffelo bereits auf deutsch gelesen hast</i>
4.	J	[а я на немецком	<i>[aber ich auf deutsch</i>
5.	K	[( ) aber ich möchte noch mal	<i>[( ) aber ich möchte noch mal</i>
6.	M	<<fragend> на немецком ты хочешь груффело>	<i>&lt;&lt;fragend&gt; möchtest du gruffelo auf deutsch&gt;</i>
7.	K	да на немецком	<i>ja auf deutsch</i>
8.	M	ты же уже сам читал на немецком зачем нам это ещё раз читать юлиус давай посмотрим [чё-нибудь	<i>du hast doch schon selbst auf deutsch gelesen wozu brauchen wir das noch mal lesen julius lass uns aussuchen [etwas</i>

9.	J	[тогда на русском	[dann auf russisch
10.	M	давай (-) маме интересно на русском вы ж на [немецком можете сами почитать	lass uns (-) mama findet auf russisch interessant ihr könnt doch [auf deutsch selbst lesen
11.	J	[это на русском мама	[das ist auf russisch mama
12.	M	да ну давай на русском а кристиан чё хотел бы	ja dann lass uns auf russisch und was möchte kristian
13.	K	(что-то) на немецком	(irgendetwas) auf deutsch
14.	M	<<enttäuscht> (du) опять на немецком>	<<enttäuscht> (du) wieder auf deutsch>

Anschließend macht Kristian einen Buchvorschlag: „Königin der Farben“ (Bauer, 2013). Offenbar weiß die Mutter (noch) nicht, dass das von Kristian vorgeschlagene Buch zweisprachig ist. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, dass es mehrsprachige Bilderbücher in der Kiste geben soll und beginnt geräuschvoll danach zu suchen. Dabei liest sie die Titel von allen Büchern, die ihr in die Hände geraten, laut vor. Als die Kinder den deutschsprachigen Titel „Igelchen im Nebel“ (Kozlov, 2012) hören, bekunden sie, dass sie dieses Buch vorgelesen bekommen haben möchten. Olga ignoriert diese Äußerungen und schaut weiter nach, bis sie fündig wird. Sie sagt:

*„HIER aller wichtigste das aller wichtigste (-) oh hier sogar mit hör-  
cd in acht sprachen stellt euch vor (-) lasst uns doch russisch-  
deutsches (-) wir haben so eins noch nicht gelesen misch-masch“.*

Die Kinder bekräftigen, dass sie doch lieber etwas Anderes lesen würden. Julius möchte „Igelchen im Nebel“ (Kozlov, 2012) oder „Груффало“ (Der Grüffello) (Donaldson & Scheffler, 2017) lesen und Kristian beharrt auf „Königin der Farben“ (Bauer, 2013). Darauf sagt die Mutter: „auf russisch kannst du selber lesen“. Aus dem weiteren Verlauf der Sequenz wird deutlich, dass die Mutter sich an dieser Stelle versprochen zu haben scheint und anstatt „russisch“ „deutsch“ meint. Es wirkt, als sei die Aushandlung der Vorlesesprache an dieser Stelle abgeschlossen. Hier sollte es doch eigentlich um die Buchauswahl gehen. Daher erscheint diese Aussage hier etwas unerwartet. Kristian stellt ihr darauf ein Ultimatum: Entweder auf Deutsch oder er geht „Harry Potter“ lesen. Olga lenkt ein. Anschließend wird die Vorgehensweise ausgehandelt:

Tabelle 2: Transkriptausschnitt 2: Abschluss der Buchauswahl

33.	M	den grüffelo правильно	den grüffelo richtig
34.	K	потом königin der farben (--) мама (kannst du) bitte rufen wenn (der grüffelo) zu ende gelesen wurde	danach königin der farben (--) mama (kannst du) bitte rufen wenn (der grüffelo) zu ende gelesen wurde
35.	M	ну ты можешь сам взять на русском почитать если ты на русск э на немецком вернее я уже запутался	du kannst doch selber nehmen und auf russ äh also auf deutsch lesen ich bin nun durcheinander
36.	K	сначала я harry potter читаю wenn der grüffelo zu ende	zuerst lese ich harry potter wenn der grüffelo zu ende

		gelesen wurde (-) sag es julius (-) julius du mir (-) danach gehe ich hin und dann lesen wir königin der farben	gelesen wurde (-) sag es julius (-) julius du mir (-) danach gehe ich hin und dann lesen wir königin der farben
37.	M	хорошо (-)	gut (-)

Insgesamt zeigt der Einstieg in die Vorlesesituation mehrere Aushandlungsprozesse. In erster Linie geht es um die Auswahl des Buches. Dabei ist die Wahlentscheidung kaum von inhaltlichen oder gestalterischen Qualitäten der Bilderbücher bestimmt. Die Entscheidung über die Vorlesesprache, die direkt durch das jeweilige Buch vorgegeben wird, wird zum Dreh- und Angelpunkt der Aushandlung. Dabei kommt es zu Divergenzen zwischen dem Wunsch der Kinder, auf Deutsch vorgelesen zu bekommen, und dem Wunsch der Mutter, auf Russisch vorzulesen. Als Argument für die Vorlesesprache Russisch wird von der Mutter zum einen geäußert, dass es für sie persönlich „*interessant*“ ist, und zum anderen, dass die Kinder doch selbst auf Deutsch lesen könnten. Durch diese Adressierung der Kinder als kompetente Deutschleser kommt ein weiterer Aushandlungsaspekt hinzu, inwiefern eine gemeinsame Vorlesesituation mit der Mutter stattfinden wird oder ob die Kinder das ausgewählte Buch für sich selbst lesen. In diesem Beispiel indiziert die Mutter Russisch als eine Vorlesesprache, die alle verbindet. Schließlich zeigen die Brüder unterschiedliche Präferenzen. Julius zeigt sich schnell mit der russischen Vorlesesprache einverstanden und einigt sich mit der Mutter auf „Груффало“ (Der Gruffelo) (Donaldson & Scheffler, 2017). Kristian beharrt auf der Vorlesesprache Deutsch. Aus diesem Grund werden zwei unterschiedliche Bilderbücher für diese Vorlesesituation ausgewählt. Dies bedingt ein weiteres Aushandlungsgespräch: die Einigung darüber, welches Buch als erstes vorgelesen wird.

Diese vielfältigen Aushandlungsprozesse ergeben sich einerseits durch die Mehrsprachigkeit der Familienmitglieder und andererseits durch die Mehrsprachigkeit der Bilderbücher. Dabei ist hier die Mehrsprachigkeit nicht nur Gegenstand der Aushandlungen, sondern auch deren Medium: An mehreren Stellen dieser zweiminütigen Sequenz vollzieht sich ein Sprachwechsel. Der Beginn der Interaktion verläuft dabei vorwiegend auf Russisch. Mit dem Vorlesen der deutschsprachigen Buchtitel durch die Mutter ist eine häufigere Verwendung der deutschen Sprache zu beobachten. Während sich die deutschsprachigen Einschübe der Mutter auf dieses Vorlesen der Titel begrenzen, verwenden die Kinder die deutsche Sprache nun für die Äußerungen ihrer Präferenzen: „ich möchte das da (-) igelchen im schnee“ oder „ich möchte die königin der farben“. Schließlich geht Kristian fast vollständig zur deutschen Sprache über, als er die Vorgehensweise vorschlägt [Zeilen 34 und 36]. Auffällig ist dabei, dass er in diese überwiegend deutschsprachigen Äußerungen zunächst mit russischen Wörtern einsteigt. Vielleicht hängt es mit den russischsprachigen Passagen der Mutter zusammen, an die er mit seinen Aussagen anknüpft. Offensichtlich orientieren sich die Kinder in ihrem Sprachgebrauch stark an dem Sprachgebrauch ihrer Mutter: Solange diese konsequent Russisch spricht, drücken sich auch die Kinder auf Russisch aus. Sobald die Mutter beginnt, deutschsprachige Wörter in ihren Äußerungen zu verwenden, wechseln die Kinder zur deutschen Sprache. Insgesamt indizieren sie die deutsche Sprache als die von ihnen bevorzugte Sprache. Die Verwendung des Russischen scheint eher mit dem empfundenen Wunsch der Mutter einherzugehen.



Die Mutter zeigt sich an mehreren Stellen dem Wunsch der Kinder gegenüber abweisend, auf Deutsch vorgelesen zu bekommen. In dieser Geste wirkt sie sehr dominant. In ihren Gesprächsbeiträgen überwiegen jedoch zur gemeinschaftlichen Interaktion einladende Aussagen wie „*lass uns*“ oder „*lasst uns*“, während sich bei den Kindern die eigene Präferenz ausdrückende Aussage „*ich möchte*“ wiederholt. Dies sind Hinweise für die Positionierungen der Familienmitglieder zum Sprachgebrauch in der Vorlesesituation: Die Idealvorstellung der Mutter ist ein gemeinsames Vorlesen in der russischen Sprache, was sie dann auch versucht, mit Nachdruck durchzusetzen. Doch ihr Appell bleibt stets ein Angebot. Julius zeigt sich kompromissbereit und stimmt der russischen Vorlesesprache zu. Kristian setzt seine Idealvorstellung des gemeinsamen Vorlesens auf Deutsch durch. Die nachfolgende Analyse der Vorlesegespräche zeigt, wie sich diese Positionierungen weiterentwickeln.

## 4.2 Das Vorlesen: „Груффало“ (Der Gruffello)

Das Vorlesen beginnt mit einem abwechselnden Vorlesen des Buchtitels. Dabei macht die Mutter mit überbetonter Aussprache Julius darauf aufmerksam, dass die russische Bezeichnung des Gruffello anders ausgesprochen wird, mit einem gerollten [R]. Julius versucht dies nachzusprechen. Danach trifft Julius unerwartet eine Entscheidung:

Tabelle 3: Transkriptausschnitt 3: Einstieg in das Vorlesen

39.	J	я буду читать мама	<i>ich werde lesen mama</i>
40.	M	<<fragend> серьёзно>	<<fragend> wirklich>
41.	J	<<fröhlich> ДА>	<<fröhlich> JA>
42.	M	((lacht))	((lacht))
43.	J	<<lachend> !ДА(h)А!>	<<lachend> !JA(h)A!>
44.	M	подожди-ка	<i>warte</i>
45.	J	<<rhythmisch sprechend> ihr kennt schon alle (-) gruffellooooo>	<<rhythmisch sprechend> ihr kennt schon alle (-) gruffellooooo>
46.	M	давай я буду большим ( ) читать а ты это чуть-чуть (-) <<fragend> давай>	<i>lass mich groß ( ) lesen und du das also ein wenig (-) &lt;&lt;fragend&gt; ok&gt;</i>
47.	J	<<ablehnend> 'мм'мм>	<<ablehnend> 'hm'hm>
48.	M	ну начинай	<i>na dann fang an</i>

Im weiteren Verlauf beginnt Julius zunächst, fließend auf Russisch vorzulesen. Doch beim Voranschreiten des Textes ist er immer wieder auf die Hilfe der Mutter angewiesen, da ihm einige kyrillische Buchstaben nicht geläufig zu sein scheinen. In diesen Momenten fragt er bei seiner Mutter aktiv nach. Olga unterstützt ihn mit korrigierendem Echo und manchmal mit Lob. Julius gibt sich sichtlich Mühe, er spricht korrekte Varianten nach und tastet sich langsam voran. Zwischendurch weist er der Mutter einen Teil zu, den sie vorliest und übernimmt dann später das Vorlesen wieder selbst. Nach zwei Minuten des aktiven Vorlesens übergibt Julius das Wort schließlich an seine Mutter mit einem deutschsprachigen Satz: „jetzt liest du ALLES für mich (-) das ganze buch“.

Während seine Mutter liest, fragt Julius immer wieder unbekannte Begriffe bei ihr nach.

Tabelle 4: Transkriptausschnitt 4: Begriffsklärung

76.	M	((...)) он кстати очень любит лис с приправой из петрушки	((...)) er liebt übrigens die fuchse mit gewürz aus petersilie
77.	J	<<fragend> а что приправа>	<<fragend> und was ist gewürz>
78.	M	приправа ну это вот ты кетчуп любишь <<fragend> знаешь> как добавляешь какие-то приправы ты любишь кетчуп например	gewürz also du magst doch ketchup <<fragend> weißt du> so man fügt irgendwelche gewürze hinzu du magst ketchup zum beispiel
79.	J	не я не люблю [кетчуп	ich mag kein [ketchup
80.	M	[перчик	[pfefferchen
81.	J	я люблю майонез	ich mag mayonnaise
82.	M	майонез (-) видишь мгм (-) с приправой говоришь ((...))	mayonnaise (-) siehst du mhm (-) с приправой говоришь ((...))

Wie in diesem Beispiel, so bleibt die Mutter auch an anderen Stellen, in denen sie einen Begriff erklären muss, bei allgemeinen, zum Teil inhaltlich verwirrenden Beschreibungen. Dies wirkt offenbar nicht unterstützend auf Julius und er verliert langsam die Konzentration: Er fragt sie, ob er ins Aquarium schauen darf oder beklagt sich über Schmerzen im Herz. Als seine Mutter schließlich singend den Dialoganteil der Maus liest, fordert Julius sie auf, noch stimmungsvoller vorzulesen: „<<fragend> kannst du auch mit tönen machen (-) wie du es mit der maus machst (-) aber bei allen so>“

Nach einer Weile bietet die Mutter Julius an, weiter vorzulesen und Julius steigt sofort ins Vorlesen ein. Beim Vorlesen der Beschreibung vom Grüffelo stoppt Julius nach dem russischen Wort [dikij] (dt. ‚wild‘). Anscheinend irritiert fragt er seine Mutter, was das Wort bedeutet. Olga erklärt Julius das Wort unter Zuhilfenahme der deutschen Sprache: „sehr wild sieht er aus“. Daraufhin gibt Julius seiner ursprünglichen Vermutung Preis: „ich dachte (-) er ist fett“. Anscheinend hat Julius das Wort für sich folgenderweise erschlossen: Wortstamm *dick* plus *-ij* (Russ. Adjektivendung, 3. Pers., Mask., Sing.). Diese sprachbezogene Aufmerksamkeit (immerhin hat Julius ein sprachübergreifendes Homograph entdeckt) bleibt von der Mutter unbemerkt.

Insgesamt gestaltet sich die Vorlesesituation als ein Dialog, wobei die meisten Interaktionen auf die verständnissichernden Nachfragen von Julius zurückzuführen sind. Diese Nachfragen beziehen sich fast immer auf die Klärung von Wörtern, die Julius im Russischen nicht geläufig sind (z.B. Gewürz, Honig oder Stacheln). Wenn Julius sich am Vorlesegespräch beteiligt, verwendet er sowohl die russische als auch die deutsche Sprache. Die meisten russischsprachigen Äußerungen von Julius kommen beim Nachfragen zu den für ihn unklaren Begriffen vor und haben einen typischen Aufbau: „Und was ist X?“. Metanarrative Kommentare, wie z.B. „bei jedem tier ist das so“, sowie die Bitte an die Mutter, etwas abwechslungsreicher vorzulesen, äußert er auf Deutsch.

Beim Vorlesen von „Груффало“ zeigt sich Julius insgesamt als ein engagierter Vorleser und Zuhörer, der die Vorlesesituation aktiv mitgestaltet: Er entscheidet häufig, wer vorlesen soll; bei unbekanntem Begriffen fragt er aktiv nach und schließlich gibt er seiner Mutter Hinweise, wie sie das Vorlesen variationsreicher gestalten kann. Besonders markant scheint Julius' Initiative, von Anfang an selbst vorzulesen. Trotz der Bedenken der Mutter bestätigt Julius seine Entscheidung mehrmals mit einem engagierten „JA“ und empfängt dafür ein bewundernd anmutendes Lachen von der Mutter. Es scheint für Julius ein Moment der Selbstwirksamkeit zu sein, den er sichtlich genießt. Sein Bruder Kristian bleibt der gesamten Situation fern.

### 4.3 Das Vorlesen: „Die Königin der Farben“

Kaum beendet die Mutter das Vorlesen des „Груффало“ (Der Grüffello) (Donaldson & Scheffler, 2017), weist Julius sie darauf hin, dass nun die Zeit gekommen ist, Kristian zu rufen, um „Die Königin der Farben“ (Bauer, 2013) vorzulesen. Zunächst wiederholt die Mutter, was sie zuvor bereits gesagt hatte, dass Kristian „Die Königin der Farben“ für sich selbst lesen könne. Dabei nimmt sie hörbar das Buch in die Hand und entdeckt, dass es zweisprachig ist. Als ihr dies klar wird, äußert sie Julius gegenüber, dass er nun doch Kristian rufen solle: „*er wird auf deutsch lesen und ich auf russisch*“. Die sich entfernende Stimme von Julius weist darauf hin, dass er zu Kristian ins Zimmer läuft und ankündigt, „*du musst die farbenkönigin lesen (-) auf russisch*“. Hier scheint ein weiteres Missverständnis bezüglich der Sprachenverwendung entstanden zu sein, ähnlich, wie es zu Beginn des Vorlesens bei der Mutter aufgetreten ist. Daraufhin ruft Kristian empört, „*<<f> doch nicht auf Russisch*“. Die Mutter schaltet sich ins Gespräch ein: „*kristianchen<sup>4</sup> (-) lass uns zusammen lesen (-) hier steht auf russisch und auf deutsch*“. Kristian erwidert fordernd in russischer Sprache: „*auf DEUTSCH*“. Die Mutter lädt den Sohn ein, sich gemeinsam in die Decke einzukuscheln und das Vorlesen beginnt.

Tabelle 5: Transkriptausschnitt 5: Mehrsprachiges Vorlesen

146.	K	eines morgens trat malwida die königin der farben vor ihr schloßtor	eines morgens trat malwida die königin der farben vor ihr schloßtor
147.	M	однажды утром вышла короде (-) королева мальвида за ворота своего замка (-) тут ещё нету цветов видите никаких	eines morgens trat malwida die kö (-) die königin der farben vor ihr schloßtor (-) schaut hier gibt es noch keine farben
148.	K	<<engagiert zustimmend>> да (-) никаких> <<laut rufend>> blaU sie rief ihre untertanen	<<engagiert zustimmend>> ja (-) keine> <<laut rufend>> blaU sie rief ihre untertanen

Seite für Seite werden die Texte zuerst von Kristian auf Deutsch und dann von der Mutter auf Russisch vorgelesen. Sie scheinen das Vorlesen zu genießen. Die Mutter lacht immer wieder und kommentiert die Bilder. Kristian liest sehr engagiert vor und geht auf die

Kommentare der Mutter ein, entweder mit einem kurzen Lachen oder mit einem bestätigenden Nachsprechen in russischer Sprache.

Nach einer kurzen Zeit beginnt Julius zu protestieren: „mama (-) es ist langweilig wenn du dann (-) so wie nachsprichst“. Unbeeindruckt lesen Kristian und die Mutter weiter in der gleichen Weise vor. Einen kurzen Moment später wiederholt Julius: „mama (-) es ist so langweilig (-) wenn kristian auf deutsch liest und dann sprichst du noch nach“. Kristian und Olga lesen weiter. Julius ist hörbar genervt: „<<f> nein (-) LASS das>“. Das Vorlesen geht jedoch unverändert weiter. Julius resigniert und wiederholt nur noch leise vor sich hin: „langweilig (-) langweilig (-) langweilig“.

Ungefähr in der Mitte des Buches sagt Olga zu Kristian: „jetzt lese ich auf deutsch und du auf russisch“. Kristian meint nur „ok“ und legt los. Er liest flüssig und sehr aufmerksam. Nach zwei Seiten kommt wieder Julius mit der Bitte: „<<fragend> mama (-) kannst du bitte nur auf russisch oder auf deutsch lesen>“. Als er merkt, dass er keine Antwort bekommt, wiederholt Julius seine Frage. Olga fragt dann Kristian, in welcher Sprache er weiterlesen möchte. Dieser antwortet: „auf deutsch“. Ab diesem Moment wird nur noch in deutscher Sprache vorgelesen, von Kristian.

Am Schluss des Vorlesens kommt es zu einer vergnüglichen Betrachtung der Bildreihe am Ende des Buches, bei der alle drei lachen, staunen und sich austauschen:

Tabelle 6: Transkriptausschnitt 6: Gemeinsame Betrachtung der Bilder

179.	K	((...)) sie spielten zusammen ((blättert um))	((...)) sie spielten zusammen ((blättert um))
180.	M	((lacht leise)) (-) ((lacht noch einmal gemeinsam mit einem ihrer Söhne)) хрюшка здесь посмотрите рыбка нарисована	((lacht leise)) (-) ((lacht noch einmal gemeinsam mit einem ihrer Söhne)) ein schweinchen hier schaut ein fisch ist draufgemalt
181.	J	что это (-) а	was ist das (-) hä
182.	M	он так летает наверное	der fliegt so wahrscheinlich
183.	K	ой ((lacht)) (-) ((lacht))	upps ((lacht)) (-) ((lacht))
184.	M	ёжик (-) это они кружатся как-будто	igelchen (-) das ist als ob sie kreisen
185.	K	да	ja
186.	M	ух ты как красиво (-) да вот так красиво (-) змейка такая видите	wow wie schön (-) ja so schön (-) ein schlängelchen sieht ihr
187.	K	здесь вот тоже змейка здесь тоже змейка	und hier ist ein schlängelchen und hier auch ein schlängelchen

Auffällig ist, dass der Austausch fast ausschließlich in der russischen Sprache stattfindet. Nur einmal beschreibt Julius ein abstrakt gezeichnetes Bild mit einer etwas längeren Passage auf Deutsch: „das ist hier ( ) und die springt und das ist das berg und das ist der weg und das ist der schloss“. Sobald das Bilderbuch zu Ende vorgelesen ist, geht das Gespräch in die Organisation des Abends über. Dabei bleibt Olga bei der russischen Sprache, die Kinder wechseln dann ins Deutsche.

Das Vorlesegespräch zum von Kristian ausgesuchten Bilderbuch findet überwiegend zwischen Kristian und seiner Mutter statt. Julius ist kaum involviert, obwohl er anwesend ist. Das Gespräch gestaltet sich weniger dialogisch als das Vorlesegespräch zwischen Julius und seiner Mutter. Doch Kristian beteiligt sich an dem mehrsprachigen Vorlesen hörbar gern. Er setzt seine Stimme beim Vorlesen sehr engagiert und variationsreich ein und lacht gemeinsam mit seiner Mutter. Im Gegensatz zu Kristian, empfindet Julius das zweisprachige Vorlesen als langweilig, kaum aushaltbar. Dies könnte darauf hindeuten, dass mehrmaliges Vorlesen desselben Inhaltes ihn beim Imaginieren stört. Von Beginn der gesamten Vorlesesituation an zeigt sich Julius eher am narrativen Gehalt der Geschichten interessiert als an deren (mehr)sprachlicher Gestaltung.

Es fällt auf, dass sich die Positionierungen von Kristian und seiner Mutter in Bezug auf die Vorlesesprache im Verlauf der Vorlesesituation ändern. Obwohl Kristian am Anfang das Vorlesen auf Russisch vollkommen ausgeschlossen hat („doch nicht auf RUSSisch“), wechselt er beim Vorlesen ohne Widerstand ins Russische, als seine Mutter ihn dazu bewegt. Auch die Tatsache, dass er sich am Vorlesegespräch immer wieder auf Russisch beteiligt, steht im Kontrast zu seiner starken Priorisierung der deutschen Sprache. Das ist ein interessanter Widerspruch, der sich in der gesamten Vorlesesituation zeigt: Obwohl die Kinder die deutsche Sprache für die Kommunikation präferieren und die Mutter die deutschsprachigen Äußerungen der Kinder zulässt, nutzen sie immer wieder die russische Sprache, ohne dazu in irgendeiner Weise direkt aufgefordert zu sein.

Auch die Positionierung der Mutter ändert sich im Laufe der Vorlesesituation. Zunächst schafft sie durch ihre starke Favorisierung der russischen Vorlesesprache sogar eine Zugehörigkeits-, bzw. Nichtzugehörigkeitsadressierung, indem sie immer wieder betont: „auf deutsch könnt ihr doch selber lesen“ und damit die russische Sprache als gemeinsame Vorlesesprache indiziert. Doch als Kristian der Mutter verdeutlicht, dass er nur teilnimmt, wenn auf Deutsch vorgelesen wird, erklärt sie sich damit einverstanden. Diese Entscheidung versucht sie später wieder rückgängig zu machen, als Julius die Mutter darauf aufmerksam macht, dass nun die Zeit für die „Königin der Farben“ gekommen sei. Die Situation löst sich, als Olga herausfindet, dass das Buch zweisprachig ist. Somit erweist sich das zweisprachige Buch an dieser Stelle als ein Medium, das diese Notwendigkeit relativiert, sich auf nur eine Vorlesesprache festlegen zu müssen. Die Möglichkeit eines spontanen Sprachwechsels beim Vorlesen wird dann auch in der darauffolgenden Vorlesesituation mehrmals genutzt.

## 5 Resümee

Insgesamt ist die vorgestellte Vorlesesituation dadurch gekennzeichnet, dass ihre sprachliche Gestaltung nicht von Beginn an eindeutig geregelt und die Vorlesesprache zunächst offen ist. Alle drei an dieser Vorlesesituation beteiligten Familienmitglieder zeigen diesbezüglich sehr unterschiedliche Positionierungen, die dann im Lauf der Interaktion immer wieder neu ausgehandelt werden, was in einigen Fällen auch zur Änderung der anfänglichen Positionierungen führt. Somit gestaltet sich diese Vorlesesituation als sehr dynamisch und offen. Die auftretenden Missverständnisse zeugen davon, dass diese Offenheit eine für die Mutter sehr herausfordernde Situation darstellt. Dass die jeweils unterschiedlichen Entscheidungen bezüglich der Vorlesesprache einerseits zum Entgegenkommen

und andererseits zur praktischen Ausgrenzung des einen oder anderen Kindes führen, weist auf die große Bedeutung der Sprachwahl auch im Hinblick auf Beziehungsgestaltung hin. Im vorgestellten Beispiel erleben die Kinder jedoch auch Räume für Mitbestimmung und sind aktiv an der (sprachlichen) Ausrichtung der Vorlesesituation beteiligt. Die der Situation innewohnenden Möglichkeiten sind allerdings durch das russische Sprachvermögen der Kinder begrenzt. Das gemeinsame Bestreben sowohl der Mutter als auch der Kinder nach einem gemeinschaftlichen Vorleseerlebnis schafft eine Grundlage für das Entstehen einer vielfältig ausgerichteten Vorlesesituation. Neben den immer wieder auftretenden Momenten der literarischen Geselligkeit werden auch Momente des sprachlichen Lernens der Kinder beobachtbar, die nicht zuletzt auch den Erhalt und die Weiterentwicklung ihres gesamten sprachlichen Repertoires unterstützen.

Die in diesem Beitrag präsentierten Analysen beziehen sich auf ein Beispiel aus einer Reihe sehr unterschiedlich ausgerichteter familialer Vorlesesituationen im Kontext der Mehrsprachigkeit, die im Rahmen der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ erfasst wurden. Dieser Fall steht exemplarisch für den Umgang der Beteiligten mit ihren sehr unterschiedlichen Positionierungen zur Sprachverwendung und macht deutlich, dass sich eine Integration aller sprachlichen Möglichkeiten und Priorisierungen in dieser konkreten Vorlesesituation als zielführend sowohl für die Kinder als auch für die Mutter erweist. Diese Herangehensweise vollzieht sich jenseits der Sprachideologien, die mit der Vorstellung von einheitlichen, ‚reinen‘ und klar voneinander abgrenzbaren Sprachen einhergehen und feste Identitätszuschreibungen implizieren. Die in dieser Vorlesesituation zum Teil bereits vorhandene Offenheit für die einzelsprachübergreifende Sprachverwendung (translanguaging) (García & Wei, 2014) und zum Teil ausgehandelte Offenheit in Bezug auf die Vorlesesprache ermöglicht den Kindern, sich aktiv und selbstbestimmt an der Konstitution ihrer sprachlichen Identitäten zu beteiligen. Somit zeigt sich ein mehrsprachiges Bilderbuch als ein Medium, das die Flexibilität in der sprachlichen Ausrichtung der Vorlesesituation ermöglicht, und so die Partizipationsmöglichkeiten mehrsprachiger Kinder erweitert. Entscheidend ist jedoch der Umgang mit diesem Medium: Nicht nur die dialogische Ausrichtung des Vorlesens, die das Kind als aktiven Rezeptionspartner bestärkt (Wieler, 1997), sondern auch die offene Kommunikationsstruktur, die Aushandlungsprozesse in Bezug auf Sprachverwendung zulässt, sind dabei wichtige Faktoren. So wird deutlich, dass eine familiale Vorlesesituation mit mehrsprachigem Bilderbuch eine enge Verflechtung von literarischen und sprachlichen Lernprozessen mit der sprachübergreifenden kommunikativen Praxis der mehrsprachigen RezipientInnen bedingt. Da die kommunikativen Praktiken der mehrsprachigen Familien jedoch sehr individuell und vielfältig sind, verspricht eine empirische Erforschung familialer Vorlesepraxen differenzierte Einblicke sowohl in die weiteren Gestaltungsmöglichkeiten von Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern als auch in die individuellen Wege der mehrsprachigen Enkulturation.

## Transkriptionslegende

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
(-)	kurze Pausen
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend>	> sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>	> interpretierende Kommentare mit Reichweite
<<f>	> forte, laut
( )	unverständliche Passage je nach Länge
((...))	Auslassung im Transkript

## Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um die Promotionsstudie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“, die seit Oktober 2019 von Svetlana Vishek (TU Dresden) durchgeführt und von Prof. Dr. Jeannette Hoffman (Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano) betreut wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich dabei auf die Frage: Wie gestalten sich die Rezeptionsprozesse von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien?
- 2 Die Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.
- 3 Die Transkripte wurden in Anlehnung an GAT (Selting et al., 1998) angefertigt. Die Transkriptionslegende ist im Anhang dieses Beitrages zu finden.
- 4 Die Diminutiv-Verwendung ist im russischsprachigen Raum geläufiger als im deutschsprachigen.

## Literatur

### Primärliteratur

- Abbatiello, Antonella (2012). *Das Allerwichtigste. Самое важное*. München: Edition bi:libri.  
 Bauer, Jutta (2013). *Die Königin der Farben. Королева цветов*. Pulheim: SchauHoer Verlag.  
 Дональдсон, Юлия, Шеффлер, Аксель (2017). *Груффало*. Москва: Машины творения.  
 Donaldson, Julia, Scheffler, Axel (1999). *Der Grüffelo*. Weinheim: Beltz & Gelberg.  
 Kozlov, Sergej (2012). *Igelchen im Nebel*. Weinböhla: mikaja Kinder- und Jugendbuchverlag.

### Sekundärliteratur

- Bien-Miller, Lena, Wildemann, Anja (2020). Mehrsprachigkeit als Ressource für die Sprachbetrachtung nutzen. (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? *Der Deutschunterricht*, 2, 62-69.  
 Deppermann, Arnulf (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124.  
 Eder, Ulrike (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0132-4/19>  
 Ehlers, Swantje (2002). Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In Michael Hug & Sigrun Richter (Hrsg.), *Ergebnisse soziolinguistischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht* (S. 44-61). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.  
 Frank, Manfred (2015). *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
 García, Ofelia, Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>  
 Hoffmann, Jeanette (2008). Mediensozialisation in zwei Sprachen. Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In Petra Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien* (S. 163-181). Stuttgart: Fillibach bei Klett. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2009.03.15>  
 Hoffmann, Jeanette (2018). Mehrsprachige Bilderbücher für geflüchtete Kinder. In Marlies Knoops, Marion Hundt, Natascha Naujok & Petra Völkel (Hrsg.), *Kultursensible Kita-Pädagogik: Praxiseinbli-*

- cke unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen, sprachwissenschaftlichen und rechtlichen Aspekten. Eine Handreichung im Rahmen des Projekts Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung (S. 58-61). Berlin: Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz/VET <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn20.15>
- Hu, Adelheid (2018). Plurilinguale Identitäten. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66-84.
- Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael, Nieß, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep, Bahlo, Nils & Şimşek, Yazgül (2017). Sprachförderung durch Biliteralität – Zur Rolle der Prosodie und Interaktion in deutsch-türkischen Vorlesesettings. In Ulrike Eder & Inci Dirim (Hrsg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht* (S. 75-100). Wien: Präzens. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0028>
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In Ira Gawlitzek & Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 47-72). Stuttgart: Fillibach bei Klett. <https://doi.org/10.1515/arbi.2003.137>
- Oomen-Welke, Ingelore (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Bernd Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (S. 617-632). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-305>
- Rösch, Heidi (2013). Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In Petra Josting & Caroline Poeder (Hrsg.), „*Das ist bestimmt was Kulturrelles*“ – *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien* (S. 21-32). München: kopaed. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_13)
- Scherer, Gabriela, Vach, Karin (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Baden, Birgit, Bergmann, Jörg, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Günther, Susanne, Meier, Christoph, Quasthoff, Uta, Schlobinski, Peter, Uhmann, Susanne (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Spitzmüller, Jürgen (2013). Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 3, 263-287.
- Ulich, Michaela & Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2005). *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wieler, Petra (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra, Brandt, Birgit, Hoffmann, Jeanette, Naujok, Natascha, Petzold, Janina (2008). *Medienrezeption und Narration – Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.