



Zeitschrift für Interkulturellen  
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

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

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

# Erzählen in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten – Eine Einführung

*Jeanette Hoffmann & Lynn Mastellotto*

**Abstract:**

Einführung in den Themenschwerpunkt „Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten“. Diese Einführung gibt es auch auf Englisch. The English version of the introduction follows the introduction in German on page 19 and can be found at <https://doi.org/10.48694/zif.3615>.

**Schlagwörter:** Erzählen, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Bilderbücher



There's no point in making up a world, Elisabeth said, when there's a real world. There's just the world, and there's the truth about the world.

You mean, there's the truth, and there's the made-up version of it that we get told about the world, Daniel said.

No. The world exists. Stories are made up, Elisabeth said.

But no less true for that, Daniel said.

That's ultra crazy talk, Elisabeth said.

And whoever makes up the story makes up the world, Daniel said. So always try to welcome people into the home of your story. That's my suggestion.

Ali Smith, *Autumn* (2016: 119)

## 1 Erzählen als kulturelle Praxis

Erzählen als kulturelle Praxis ist ein wesentlicher Bestandteil des Menschseins (vgl. Wulf 2019). Bevor es die Schrift gab, wurden Geschichten mündlich in Form von Mythen, Legenden, Fabeln, epischen Gedichten, Gesängen, Reimen, Liedern, Gebeten, Sprichwörtern und vielem mehr erzählt. Über alle Gattungen, Zeiträume und Kulturen hinweg wurden Geschichten schon immer erzählt, um zu unterhalten, zu informieren, sich über kulturelle Praxen, Traditionen und gemeinsame Werte zu verständigen und sie zu verbreiten. Das Erzählen von Geschichten ist ein so zentraler Bestandteil der menschlichen Natur, dass der *Homo sapiens*, der denkende Mensch, treffender als *Homo narrans*, der erzählende Mensch, bezeichnet werden könnte, da wir dazu neigen, die Welt durch Erzählungen zu organisieren und zu interpretieren, die unserem Leben eine Form geben (vgl. Barthes 1975; Fisher 1987; MacIntyre 1981). Von klein auf wachsen Kinder in narrative Kontexte hinein und eignen sich erzählend Sprache und Literatur, Selbst und Welt an, indem sie *mögliche Welten* imaginieren (Bruner 1986).

Bruner stellt dar, dass es zwei Arten des Denkens gibt, zwei unterschiedliche, aber komplementäre menschliche kognitive Aktivitäten, die an der Konstruktion der Realität und der Ordnung von Erfahrungen beteiligt sind: Die erste Art des Denkens ist der paradigmatische Modus, der auf dem Verständnis der Welt durch empirische Entdeckung, Analyse und Erklärung basiert; die zweite ist der narrative *Modus*, der versucht, der menschlichen Erfahrung durch das Erkennen von Mustern und Zusammenhängen, die menschlichen Entscheidungen und Handlungen zugrunde liegen, einen Sinn zu verleihen, eine Art, Erkenntnisse über sich selbst und die Welt jenseits der formalen Prozesse der wissenschaftlichen Untersuchung zu gewinnen (Bruner 1986: 11–12).

Insbesondere die in pädagogischen und fachdidaktischen Kontexten häufig vernachlässigte zweite Perspektive des narrativen Modus des Denkens wird in diesem Themenheft fokussiert, dessen übergreifendes Thema den besonderen Stellenwert hervorhebt, den Geschich-

ten und das Erzählen in der menschlichen Wahrnehmung und im kulturellen Ausdruck einnehmen. Auf der Grundlage unterschiedlicher konzeptioneller und empirischer Ansätze untersuchen die neun Beiträge des Heftes, wie das Erzählen von Geschichten dazu beiträgt, menschliche Erfahrungen auszudrücken und sie durch kontextualisierte Erfahrungen zu gestalten. Die Artikel konzentrieren sich insbesondere auf mehrsprachige und interkulturelle Dimensionen menschlicher Interaktion, wie sie im Erzählen konstruiert werden, und verdeutlichen die besondere Bedeutung von Erzählungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Wir nehmen eine gewisse, unabdingbare Offenheit von Geschichten hin. Das ist es, was die Erzählung in kulturellen Aushandlungsprozessen so wertvoll macht. Du erzählst mir deine Version, ich dir meine, und nur selten müssen wir uns streiten, um die Differenz beizulegen. Wir nehmen konkurrierende Versionen einer Geschichte mit einem perspektivischen Vorbehalt hin, viel leichter als Argumente oder Belege. (Bruner 1998: 73)

Einige Artikel zeigen die Bedeutung des Geschichtenerzählens in mehrsprachigen und multimodalen Situationen des Spracherwerbs in mehrsprachigen Familien auf. Andere verdeutlichen das sprachlich-literarische Lernpotenzial des Geschichtenerzählens mit mehrsprachigen Gruppen in zweit- und fremdsprachlichen Bildungskontexten. Wieder andere Artikel stützen sich auf mehrsprachige und multimodale Geschichten in der Kinderliteratur oder im narrativen Spiel, um Ideen für sprachlich-literarisches Lehren und Lernen in schulischen Kontexten vorzuschlagen.

## **2 Erzählen in mehrsprachigen Umgebungen**

Erzählt wird in allen sprachlich-kulturellen Kontexten und auch das Erzählen ist sprachlich vielfältig. Wenn Kinder in unsere Gesellschaft hineinwachsen, sind sie immer von Mehrsprachigkeit umgeben (vgl. Franceschini 2011; Gogolin 2018), sei es in Bezug auf die innere Mehrsprachigkeit von Dialekten, Soziolekten oder anderen Varietäten (vgl. Wandruszka 1979), oder in Bezug auf die äußere Mehrsprachigkeit unterschiedlicher Sprachen, wie sie in der Familie, der Umgebung oder den Bildungsinstitutionen im Zuge von Migrationsbewegungen gesprochen werden (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011; Oomen-Welke 2020). Erzählen spielt in all diesen Sprachen, Varietäten und auch in den unterschiedlichen Registern eine bedeutende Rolle. Es dient dem individuellen Ausdruck, der Strukturierung von Erfahrung, der intersubjektiven Verständigung und der Gemeinschaftsbildung.

Neben seiner identitätsbezogenen und kommunikationsorientierten Funktion ist das Erzählen auch in Lernsituationen im Zusammenhang mit Sprache(n), Schrift(en) und Bild(ern) relevant. Hier spielen Erzählungen – ob mündlich, schriftlich oder visuell – eine entschei-

dende Rolle bei der Aneignung von Sprache, Literalität und *visual literacy*, auch im Kontext von Mehrsprachigkeit. In *mündlichen Erzählsituationen* wie in Alltagsgesprächen, Rollenspielen oder Inszenierungen von Geschichten lernen Kinder Begriffe, Figurenkonstellationen und narrative Strukturen kennen und erproben sie, indem sie erzählend mögliche Welten (vgl. Bruner 1986) imaginieren, wie empirische Untersuchungen nachdrücklich zeigen (vgl. Naujok 2018). Daher kommt dem Erzählen eine entscheidende Bedeutung beim Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb, auch in mehrsprachigen Umgebungen zu. Es kann für Bildungskontexte fruchtbar gemacht werden, ob durch die Integration von Erzählritualen in den Unterrichts- oder Kindergartenalltag beispielsweise in Form von Erzählkreisen (zu selbst Erlebtem oder gemeinsam rezipierten Geschichten) oder auch in Form von Projekten wie etwa regelmäßigen Einladungen professioneller ErzählerInnen in die Bildungseinrichtung, die mit Einsatz von Mimik, Gestik und Stimmmodulation traditionelle, kulturübergreifende Erzählungen lebendig werden lassen und Kindern dabei Partizipationsspielräume eröffnen (vgl. Ulich 2014; Wardetzky 2019; Wardetzky/Weigel 2010).

Über mündliche Erzählsituationen hinaus stellen *schriftliche Erzählungen* insbesondere der Kinderliteratur eine bedeutende Ressource für den kindlichen Sprach- und Schrift(sprach)erwerb in mehrsprachigen Kontexten dar, wie empirische Studien der Mediensozialisationsforschung für den familialen Kontext aufzeigen, da sie als Gesprächs- und Erzählanlass zwischen Eltern und Kindern dienen oder ihre Rezeption zu einem gemeinsamen Erlebnis unter Geschwistern werden kann (vgl. Hoffmann 2008; Vishek 2021; Wieler et al. 2008). Auch im schulischen Kontext wird sowohl empirisch als auch theoretisch und didaktisch auf die zentrale Bedeutung von Kinderliteratur für sprachlich-literarisches Lernen sowohl im Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht hingewiesen, da sie an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder anknüpft, reich an sprachlichen und literarischen Mustern ist und einen anderen ästhetischen Zugang zur Welt ermöglicht (vgl. Bland 2018; Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Ellis 2016; Ommundsen et al. 2022; Wieler 2018). Von besonderer Bedeutung in mehrsprachigen Lernkontexten ist mehrsprachige Kinderliteratur, insbesondere sind es mehrsprachige Bilderbücher, die Geschichten in zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig erzählen. Sie machen verschiedene Sprachen und Schriften sichtbar und können so die Auseinandersetzung mit Sprache anregen sowie das Sprachbewusstsein fördern. Neben der Hervorhebung ihres Potenzials für mehrsprachige Rezeptionssituationen werden mehrsprachige Bilderbücher in der Kinderliteraturforschung jedoch auch kontrovers diskutiert, da durch eine parallele Erzählweise und Anordnung der Schrift auch Dominanzen hergestellt oder Redundanzen erzeugt werden können (vgl. Eder/Dirim 2017; Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013; Vach 2015; Vishek 2019). Die Kinderliteraturdidaktik weist mehrsprachiger Kinderliteratur jedoch insgesamt vielfältige Lernpotenziale zu (vgl. Ballis/Pecher/Schuler 2018; Eder 2009).

Neben mündlichen Erzählsituationen und schriftlichen Erzählungen ist auch auf das Potenzial von *visuellen Erzählungen* hinzuweisen und die Bedeutung der Aneignung von *visual literacy*, *multiliteracies* und *multimodalities* im Zusammenhang mit Sprachbildung (vgl. Dehn 2019; Hélot/Sneddon/Daly 2014). In jüngster Zeit weisen zunehmend empirische Studien auf die Potenziale und Herausforderungen textloser Bilderbücher für sprachliches und literarisches Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen hin (vgl. Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014; Conrad/Michalak/Winter 2021; Hoffmann 2019; Wieler 2013). Die visuellen Erzählungen fordern in besonderer Weise Transformationsprozesse von der Rezeption von Bildern in die Produktion von Sprache, Schrift, Gestaltung, Tanz oder andere körperliche Ausdrucksformen. Sie sind offen für vielfältige sprachliche Zugänge und eignen sich daher insbesondere für mehrsprachige Lerngruppen mit neu zugewanderten Kindern, da sie ihnen von Anfang an Partizipationsspielräume während des Rezeptionsprozesses und Sprachlernmöglichkeiten in der Anschlusskommunikation eröffnen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass erzählte Geschichten für Kinder, sei es in mündlichen Erzählsituationen, durch schriftliche oder visuelle Erzählungen in Form von Kinderliteratur oder Kindermedien, insbesondere durch multimodal erzählende Bilderbücher, Heranwachsenden Möglichkeiten eröffnen, verschiedenen Sprachen zu begegnen, sich ihnen in verschiedenen Sprachen zu nähern und auch sprachliche und mehrsprachige Lerngelegenheiten in den Rezeptionssituationen und Anschlusskommunikationen wahrzunehmen.

### **3 Interkulturelles Lernen mit Geschichten**

Nicht alle Geschichten sind historisch akkurat oder auf verlässliche Weise ‚wahr‘. Tatsächlich liegt das Potenzial von Geschichten nicht in ihrem ‚objektiven Wahrheitsgehalt‘, sondern vielmehr in der Art und Weise, wie sie Erfahrungen ordnen, Identitäten formen und kulturellen Zusammenhalt schaffen (vgl. Koschorke 2018). Gute Geschichten stellen lebendige Parakosmen dar, d.h. lokale und unverwechselbare Geschichtenlandschaften, die mit hochgradig partikularen Details gefüllt und dennoch für ein Publikum mit unterschiedlichen Standpunkten zugänglich sind (vgl. Mastellotto 2018). Geschichten fördern die Verbindung zwischen Menschen durch das Erzählen gemeinsamer menschlicher Erfahrungen oder universeller Erkenntnisse, die die Unterschiede in Bezug auf die jeweilige Realität und Identität überwinden.

Die menschliche Neigung, breite kulturelle Skripte auch ohne explizite Anleitung wahrzunehmen und zu erfassen, lässt vermuten, dass wir das gemeinsame Hintergrundwissen, die konzeptionellen Rahmen und die verhandelten Werte in verschiedenen kulturellen Kontexten bereits in jungen Jahren durch implizite Exposition und intuitives Lernen erwerben (vgl. Ramstead/Veissière/Kirmayer 2016). Weithin geteilte Überzeugungen und Einstel-

lungen zirkulieren in der Gesellschaft durch kulturelle Ausdrucksformen, deren semantische Muster trotz Variationen in der Form stabil bleiben. Die Vielfalt und Vielstimmigkeit von Geschichten und die verschiedenen Sprachen des Geschichtenerzählens eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf die Welt und können zum gegenseitigen Verständnis in interkulturellen Kontexten beitragen (vgl. Hoffmann 2011, 2018; Scherer/Vach 2019).

Geschichten können ein kraftvolles pädagogisches Medium sein, um Fragen der Identitätskonstruktion und Inklusion in der frühen Bildung zu behandeln, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, wo die Aufmerksamkeit auf sprachliche und kulturelle Vielfalt und die außerschulische Welt gelenkt wird, indem der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen für interkulturelle Kommunikation fokussiert wird (vgl. Cates 2002; Lütge 2015; Lütge/Merse/Rauschert 2022). Neben der Bereitstellung von Affordanzen für das Sprachenlernen bietet der auf Geschichten basierende Unterricht in der Schule auch Affordanzen für die Entwicklung von miteinander verbundenen Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten, die für interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle kommunikative Kompetenz (ICC) erforderlich sind, die die Lernenden in die Lage versetzen, mit anderen in einer sozial und kulturell angemessenen Weise zu interagieren (vgl. Byram 2021; Byram/Doyé 1999) und als demokratische Bürger:innen einen Beitrag zum Zusammenleben in der Gesellschaft zu leisten (vgl. Byram/Golubeva/Hui 2017).

*Affordanzen* sind sprachliche Handlungs- oder Interaktionsmöglichkeiten, die aufgegriffen werden können, wenn ein Lernender sie wahrnimmt und nutzt. Affordanzen entstehen durch die Konversation mit Gesprächspartner:innen und durch die Interaktion der Lernenden mit ihrer Umwelt – Bücher, Medien, Realien, Objekte, Displays usw. –, was zur Entwicklung ihrer kommunikativen Handlungsfähigkeiten beiträgt (vgl. Aronin 2017, 2014; Aronin/Singleton 2012; van Lier 2002). Beim Fremdsprachenlernen wird die interkulturelle Dimension der kommunikativen Kompetenz hervorgehoben; die Lernenden entwickeln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache, sondern auch interkulturelles Verständnis und soziales Engagement durch das Eintauchen in eine sprachlich und kulturell reiche Umgebung, wobei sie verschiedene Eigenschaften der Umgebung als Lerngelegenheiten nutzen. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht kann durch die sorgfältige Auswahl von Büchern unterstützt werden, die authentisch und sehr ansprechend sind, die Vielfalt in einem positiven Kontext darstellen und die interkulturelle Reflexion und Diskussion unter Schüler:innen anregen.

Literarische Texte, einschließlich Bilderbücher, eine Form der multimodalen Kinderliteratur, sind reichhaltige interkulturelle Ressourcen, da sie Geschichtenwelten präsentieren, die von Figuren und Situationen bevölkert sind, die sich sozial und kulturell von den eigenen Lebenswelten der Lernenden unterscheiden können, und Prozesse der Identifikation, Differenzierung und Empathie ermöglichen, wenn Kinder in narrative Landschaften eintauchen und sozialer und kultureller Diversität begegnen. Durch diese imaginären Begegnun-

gen können sich die Lernenden mit anderen Perspektiven aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont auseinandersetzen und eine „narrative imagination“ (Nussbaum 2010) entfalten, die die Entwicklung von Werten und Verhaltensweisen unterstützt, die für das soziale Zusammenleben wichtig sind.

Die Beschäftigung mit Erzählungen, die Vielfalt authentisch widerspiegeln, kann junge Leser:innen dazu ermutigen, in ihren Perspektiven flexibel zu sein (vgl. Bland 2016) und ihnen helfen, Empathie zu entwickeln (vgl. Ghosn 2001). Aufgaben zur Perspektivenübernahme im Zusammenhang mit dem Lesen von Geschichten und der Teilnahme an Erzählpraktiken können dazu beitragen, eine offene Denkweise sowie interkulturelles Bewusstsein und Dialog anzuregen, was zu einer positiveren zwischenmenschlichen und gruppenübergreifenden Einstellung beitragen kann (vgl. Vezzali/Stathi/Giovannini 2012). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie ist angesichts des schnelllebigen und umfassenden globalen soziokulturellen Wandels, der zu einer ständig wachsenden „Superdiversität“ in Schule und Gesellschaft beiträgt, besonders wichtig (Vertovec 2007). Geschichten bieten daher vielversprechende pädagogische Möglichkeiten für Lernende, um sich Literalität und Literarität (vgl. Dehn et al. 2011), soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen (vgl. Ghosn 2013) sowie interkulturelles Verstehen und inklusive Praktiken (vgl. Mastellotto 2020) anzueignen.

## 4 Zu den Beiträgen des Themenhefts

Die Beiträge in diesem Themenheft befassen sich mit einer Reihe von Forschungssträngen im Bereich des mehrsprachigen und interkulturellen Lernens im Zusammenhang mit dem Erzählen von Geschichten. Welche pädagogischen und didaktischen Ansätze eignen sich am besten, um das grundlegende Potenzial des Geschichtenerzählens in mehrsprachigen und interkulturellen Lernkontexten vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zur Hochschule zu erschließen? Welche mehrsprachigen Erzählpraktiken lassen sich im häuslichen Umfeld und welche im Unterricht oder in anderen Bildungskontexten beobachten? Welche Prozesse mehrsprachigen und interkulturellen Lernens lassen sich in Erzählsituationen rekonstruieren? Welche Möglichkeiten eröffnen multimodale Medien für literarische Gespräche, dialogisches Vorlesen, szenisches Erzählen und kreatives Schreiben mit Kindern? Wie tragen narrative Praktiken und das Erzählen von Geschichten bei Heranwachsenden zur Entwicklung von *multiliteracies* und zur Aneignung von Selbst und Welt bei?

Diesen Fragen wird im folgenden Themenheft aus kindheits- und grundschulpädagogischen, (zweit-)spracherwerbs- und fremdsprachendidaktischen, kinderliteraturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen sowie hochschuldidaktischen Perspektiven nachgegangen. Insgesamt spielen in den Beiträgen Bilderbücher eine bedeutende Rolle, darüber hinaus auch andere Formen von Narrationen wie erzählte Märchen oder Spiele.

Das Themenheft ist in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil versammelt fünf qualitativ-empirische Studien zum Erzählen in mehrsprachigen Kontexten im häuslichen, schulischen und universitären Umfeld, die sich mit der Frage beschäftigen, wie mehrsprachige, gereimte, textlose, szenische oder in anderen Formen erzählte Geschichten zum sprachlichen und literarischen Lernen im Erst- und Zweitspracherwerb beitragen. Der zweite Teil umfasst vier Beiträge zum interkulturellen Lernen im geschichtenbasierten Unterricht, in denen verschiedene konzeptionelle Rahmen für den Einsatz von Erzählungen zur Förderung eines interkulturellen Bewusstseins Heranwachsender in verschiedenen Kontexten dargestellt werden, die von sprachlicher und literarischer, über spielorientierte bis zur staatsbürgerlichen Bildung reichen.

#### 4.1 Erzählen multilingual

In ihrem Beitrag „Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts“ („Partizipation in Erzählkontexten – Multimodalität in mehrsprachigen Kontexten“) geht **Natascha Naujok** der Frage nach, welche Partizipationsspielräume regelmäßige, multimodal gestaltete Erzählsituationen professioneller Erzähler:innen in Lerngruppen neu zugewandelter Kinder in der Grundschule eröffnen. Dazu stellt sie das in Berlin (Deutschland) angesiedelte ethnografische Forschungsprojekt *Erzählbrücken* mit seiner theoretischen und methodischen Grundlegung vor. In empirischen Interaktionsanalysen ausgewählter Erzählsequenzen an einer Berliner Grundschule zum englischen Märchen *Der faule Jakob (Lazy Jack)* und zum portugiesischen Märchen *Die Steinsuppe (Sopa da pedra)* zeigt sie anschließend vielfältige Möglichkeiten der Teilhabe von Kindern an Erzählsituationen in einer neuen Sprache von Anfang an auf. Diese liegen in verschiedenen Formen des leiblichen Miterzählens während der Erzählsituation selbst sowie in anderen Ausdrucksformen wie dem Schreiben, Zeichnen und Präsentieren im Rahmen von Anschlusskommunikationen.

Der Beitrag „*Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO“ von **Jeanette Hoffmann** widmet sich der Frage, wie in unterschiedlicher Form erzählende Bilderbücher in mehrsprachigen Bildungskontexten rezipiert werden. Dazu wird die laufende qualitativ-empirische Studie *IMAGO. Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* vorgestellt, indem die theoretischen und empirischen Ausgangspunkte sowie das Forschungsdesign skizziert werden. Sodann geben *key incident* Analysen aus der ersten Erhebungsphase an einer deutschsprachigen Grundschule (in Italien) zu sprachlichen und literarischen Lernprozessen zum gereimten Bilderbuch *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020) im Italienisch-als-Zweitsprachunterricht Einblick in die alltägliche Unterrichtspraxis. Deutlich werden die vielfältigen sprachlich-literarischen Lernpotenziale und zugleich Herausforderungen eines durch Mehrdeutigkeit und Metaphorik geprägten ästhetischen Zugangs zu einer Zweitsprache, die für manche Schüler:innen Erst- oder Fremdsprache ist.



In ihrem Beitrag „Scaffolding-Verfahren in L2-Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols“ beschäftigen sich **Katharina Salzmann** und **Ruth Videsott** mit der Frage, welche Scaffolding-Maßnahmen erwachsene Gesprächspartnerinnen in narrativen Erwachsenen-Kind-Interaktionen einsetzen und wie mehrsprachige Kinder in ihren Zweitsprachen Deutsch oder Italienisch darauf reagieren. Dazu geben sie einen theoretischen Überblick über den kindlichen Erzählerwerb, Scaffolding-Verfahren Erwachsener sowie den soziolinguistischen Kontext in den dreisprachigen ladinischen Tälern Südtirols (Italien). Die linguistischen Analysen stützen sich auf Gesprächsdaten des empirisch-qualitativen Projekts *AcuiLad* zu interaktiven Erzählsequenzen in dyadischen Bilderbuchrezeptionssituationen, die von deutschsprachigen Konzeptbüchern über italienischsprachige Pappbilderbücher aus der *Pimpa*-Reihe bis zum textlosen Bilderbuch *Die Torte ist weg!* (Tjong-King 2017) reichen. Es wird deutlich, dass die Gesprächspartnerinnen abhängig vom Alter und dem Spracherwerbsstadium der Kinder – jedoch unabhängig von der praktizierten Sprache – unterschiedliche *Scaffolding*-Verfahren einsetzen.

In ihrem Beitrag „Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlese-situation“ verfolgt **Svetlana Vishek** die Frage, welche spezifischen Potenziale mehrsprachig erzählende Bilderbücher in der Perspektive mehrsprachiger Rezipierender in familialen Vorlesesituationen im deutsch-russischen Kontext (in Deutschland) haben. Vor dem theoretischen Hintergrund eines imaginativen, erfahrungshaften und ko-konstruktiven Rezeptionsverständnisses sowie einer intermodalen Bilderbuchanalyse zeigt sie am Beispiel der ethnografischen Gesprächsanalyse einer Vorlesesituation zwischen Vater und Sohn zur deutsch-russischen Ausgabe des Bilderbuchs *Lindbergh/Линдберг* (Kuhlmann 2018) auf, wie Thema, Ort, Sprache und Bilder der Geschichte ein komplexes Bezugssystem für die mehrsprachige Rezeptionssituation bilden.

In ihrem Beitrag „Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende“ geht **Esa Christine Hartmann** der Frage nach, welche Potenziale Studierende didaktischen Ansätzen zum multimodalen und translingualen Geschichtenerzählen in Bezug auf kindliche Lernprozesse im mehrsprachigen Kontext (in Frankreich) zuschreiben. Das Forschungsprojekt *Multilinguale und multimodale Erzählstrategien im bilingualen Unterricht* ist im bilingualen Lehramtsstudium (Primarstufe Deutsch-Französisch) der Universität Straßburg angesiedelt, in dem bilinguale Studierende multimodale und translinguale didaktische Arrangements mit analogen und digitalen Bilderbuchgeschichten wie etwa der mehrsprachigen BilderbuchApp *Die große Wörterfabrik/The big word Factory/La grande fabrique des mots* (Lestrade/Docampo 2012) gestalten und mit Vorschul- und Grundschulkindern erproben. Anhand von schriftlichen Befragungen der Studierenden wird inhalts-

analytisch herausgearbeitet, inwiefern diese die kinderliterarischen, ästhetisch-performativen Ansätze als geeignete Unterstützung eines multimodalen und mehrsprachigen kindlichen Erzählerwerbs betrachten.

## 4.2 Erzählen interkulturell

In ihrem Beitrag „Picturebooks for Intercultural Learning in Foreign Language Education. A Scoping Review“ („Bilderbücher für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Eine Übersichtsarbeit“) geht **Sandie Mourão** darauf ein, wie Bilderbücher einzigartige Erfahrungen im Sprachunterricht bieten und wertvolle Ressourcen für kulturbezogene Aktivitäten darstellen. Sie stellt die Ergebnisse einer Übersichtsstudie vor, die auf der Forschungsfrage basiert: „Was ist aus der vorhandenen Literatur über die Wirksamkeit von Bilderbüchern für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht bekannt?“ Die Studie stützt sich auf einen Korpus von neunzehn Dokumenten und hebt die wichtigsten Fragen und Themen hervor, die sich aus der Auswertung der Daten ergeben haben. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es möglich ist, multimodale Literatur im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, um die Einstellungen, das Wissen, das Verständnis und die Fähigkeiten zu entwickeln, die mit interkulturellem Lernen verbunden sind. Dies erfordert jedoch eine sorgfältige und kompetente Unterstützung durch die Lehrenden, um kindliche Lernprozesse zu unterstützen.

In ihrem Artikel „Global Citizenship Education with Picture Books in English Language Learning“ („Global Citizenship Education mit Bilderbücher im Englischunterricht“) untersucht **Lynn Mastellotto** auf der Grundlage interdisziplinärer Forschung und internationaler politischer Rahmenbedingungen, wie *Global Citizenship Education* (GCE) in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, indem die motivierende Kraft von Geschichten genutzt wird, um globales Bewusstsein und globale Fähigkeiten Heranwachsender zu entwickeln. Der Artikel untersucht, wie ein auf Geschichten basierender Unterricht neue Begriffe (interkulturell, ökologisch) sowie Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln kann, indem die Vision und die Werte der *Global Citizenship Education* durch eine sorgfältige Auswahl und Verwendung von Bilderbüchern und Erzählpraktiken in den englischsprachigen Grundschulunterricht integriert werden. Sprachliche und kulturelle Verdrängung, Identitätsbildung und Wiederbelebung der Sprache sind zentrale Themen in den beiden untersuchten Bilderbüchern *On the Trampoline* (Robertson/Flett 2021) und *I Lost My Talk* (Joe/Young 2019), die von kanadischen indigenen Schriftsteller:innen verfasst wurden. Diese Bücher bieten interkulturelle Lernmöglichkeiten für junge Lernende durch kontextbezogene Lektüre und Moderationsstrategien, die sprachliche und kulturelle Mehrdeutigkeiten und Unterstützung bieten.

In ihrem Artikel „Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale“ („Der Faden, der das Spielen in der Welt verbindet. Spieldidaktik, Narration und interkulturelle Begegnung“) untersucht **Francesca Berti**, wie traditionelle Spiele und

Spielzeuge Emotionen hervorrufen und die Vorstellungskraft anregen, indem sie Kinder in einen Spielrahmen eintauchen lassen, der die affektive, relationale, motorische und kognitive Dimension einbezieht. Der Artikel beschreibt eine Praxis der interkulturellen Erziehung mit traditionellen Spielen und untersucht, wie die Objekte des Spiels es in einer spielerischen Lernumgebung ermöglichen, den Unterricht nach dem Prinzip der *Gamification* umzugestalten: Ein Raum, der normalerweise nicht als spielerisch anerkannt wird, wird zu einem Raum für das Spiel. Diese Praxis deutet darauf hin, dass es möglich ist, narrative Qualitäten in traditionellen Spielzeugen zu erkennen, d.h., dass diese zu Trägern von Erzählungen werden können.

Abschließend gibt **Gisela Mayr** in ihrem Beitrag „Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue“ („Geschichtenerzählen in mehreren Sprachen. Wie Bilderbücher staatsbürgerliche interkulturelle und mehrsprachige Bildung fördern können“) einen Überblick über die theoretischen Annahmen zum plurilingualen literarischen Lernen mit dem Ziel der Förderung interkultureller staatsbürgerlicher Bildung durch Bilderbücher. Es werden die Ergebnisse einer qualitativen Analyse von Bilderbüchern aus verschiedenen Sprachräumen vorgestellt und Schlüsselkriterien für die Auswahl von qualitativ hochwertigen Bilderbüchern für den Einsatz im schulischen Kontext identifiziert. Insbesondere wird die sprachliche Landschaft solcher Bücher analysiert, um aufzuzeigen, wie monolinguale Ideologien in einer Reihe von Bilderbüchern, die als anschauliche Beispiele dienen, fortbestehen.

## 5 Ausblick

In einer durch Migrationsbewegungen und Wandel geprägten Welt, in der sprachlich-kulturelle Heterogenität im privaten und öffentlichen Leben allgegenwärtig und selbstverständlich ist, ist es von Bedeutung, Kinder in ihrem Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb zu begleiten und ihnen narrative Möglichkeiten der gegenseitigen Verständigung aufzuzeigen. Ebenso wichtig ist es, ihnen erfahrungshafte Geschichten in Worten, Bildern, Gesten, Spielen mit auf den Weg zu geben, die sie dabei unterstützen, und die sie für die Aneignung von selbst und Welt nutzen können. Bereits vor fast vierzig Jahren schrieb Bruner: „We are living through bewildering times. [...] There are deep problems that stem from many origins – principally from a changing society whose future shape we cannot foresee and for which it is difficult to prepare a new generation“ (1986: 121). Die Beiträge in diesem Band weisen auf eine mehrsprachige und interkulturelle Bildung als Weg in die Zukunft hin, um junge Menschen auf die Bewältigung der komplexen globalen Themen und Herausforderungen der Gegenwart vorzubereiten.

Obwohl sie sich in ihrer Forschungsausrichtung und kontextuellen Anwendung unterscheiden, bieten die in diesem Band vorgestellten Perspektiven zusammengenommen neue Sichtweisen, die demokratische Fragen als zentral in der Erforschung und Praxis des Zweit-

und Fremdsprachenunterrichts betrachten und narrativen Ausrichtungen einen bedeutenden Wert beimessen. Die Einbeziehung verschiedener Werte und Visionen der *intercultural citizenship education* in die Zweit- und Fremdsprachendidaktik, sowohl epistemologisch als auch in der Praxis, bietet eine relevante Antwort auf die Notwendigkeit in Bildung und Gesellschaft, junge Menschen auf mögliche Welten vorzubereiten, die zunehmend von Vielfalt, Vernetzung und Komplexität geprägt sind.

Für die Mitarbeit an der Zusammenführung dieser Vielfalt an Perspektiven möchten wir allen Autorinnen dieses Themenheftes danken, die mit ihren Beiträgen die empirische, literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung zum Erzählen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bereichert haben. Wir danken auch allen Gutachter:innen für ihre konstruktiven Rückmeldungen, durch die die Beiträge an Klarheit und Stringenz gewonnen haben. Ebenso danken wir Jasmin Prader für ihre Unterstützung beim Redigieren der Beiträge. Ein besonderer Dank gilt dem ZIF-Redaktionsteam für die sorgfältige, zuverlässige und freundliche Zusammenarbeit.

Brixen, im Januar 2023

Jeanette Hoffmann & Lynn Mastellotto

## Literatur

- Arizpe, Evelyn; Colomer, Teresa & Martínez-Roldán, Carmen (2014): *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Aronin, Larissa (2014): The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism. In: Pawlak, Mirosław & Aronin, Larissa (Eds.): *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. New York: Springer, 157–173.
- Aronin, Larissa (2017): Conceptualizations of Multilingualism. An Affordances Perspective. *Critical Multilingualism Studies* 5: 1, 7–42.
- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): Affordances Theory in Multilingualism Studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2: 3, 311–331.
- Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barthes, Roland (1975): An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History* 6: 2, 237–272.
- Bland, Janice (2016): Picturebooks and Diversity. *Children's Literature in English Language Education Journal* 4: 2, 41–64.
- Bland, Janice (2018): Learning through literature. In: Garton, Sue & Copland, Fiona (Eds.): *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Oxford: Routledge, 269–287.

- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 46–80.
- Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (2<sup>nd</sup> ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Doyé, Peter (1999): Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In: Driscoll, Patricia & Frost, David (Eds.): *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. New York, London: Routledge, 138–151.
- Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (2017): Introduction. In: Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (Eds.): *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters, xvii– xxxiv.
- Cates, Kip A. (2002): Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools* 5, 41–52.
- Conrad, Maren; Michalak, Magdalena & Winter, Evelina (2021): A Case Study on interactive wordless picture books and their potentials within a multilinguistic classroom. *Journal of Literary Education* 4: 5, 7–32. DOI: 10.7203/JLE.5.20811 <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/20811/20025> (30.12.2022).
- Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *BilderBücher. Band 1 Theorie* [2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–130.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike & Dirim, İnci (Hrsg.) (2017): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens.
- Ellis, Gail (2016): Promoting Learning Literacy through Picturebooks: Learning How to Learn. *Children's Literature in English Language Education* 4: 2, 27–40.
- Fisher, Walter (1987): *Human Communication as Narration*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95: 3, 344–355.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gawlitzeck, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Ghosn, Irma-Kaarina (2001): Nurturing Emotional Intelligence through Literature. *English Teaching Forum* 39: 1, 1–10.
- Ghosn, Irma-Kaarina (2013): *Storybridge to Second Language Literacy: Theory, Research, and Practice of Teaching English with Children's Literature*. Charlotte, NC: IAP.
- Gogolin, Ingrid (2018): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. [4<sup>th</sup> revised and updated ed.]. Wiesbaden: Springer VS, 351–374.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.) (2014): *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. Stoke-on-Trent: Institute of Education Press.
- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen – Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 163–181.
- Hoffmann, Jeanette (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2018): Interkulturalität. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 89–109.
- Hoffmann, Jeanette (2019): Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 1: 1, 43–65. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9> (30.12.2022)
- Joe, Rita & Young, Pauline (2019): *I Lost My Talk*. Toronto: Nimbus.
- Koschorke, Albrecht (2018): *Fact and Fiction: Elements of a General Theory of Narrative*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kuhlmann, Torben (2018): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Линдберг. Невероятная история летающего мышонка* [The incredible story of a flying mouse]. Translated from the German by Evgeni Vishnevski. München: Edition bi:libri.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2012): *Die große Wörterfabrik / The big word Factory / La grande fabrique des mots* (Digital Edition). Berlin: Mixtvision Digital, Smart Mobile Factory.
- Lütge, Christiane (Ed.) (2015): *Global education. Perspectives for English language teaching*. Münster: LIT.
- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (Eds.) (2022): *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. New York, London: Routledge.

- MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. (2013 reprint). New York: Bloomsbury Academic, Revelations.
- Mastellotto, Lynn (2018): Dwelling in difference: Narratives of arrival and accommodation. *Studies in Travel Writing* 22: 3, 291–305.
- Mastellotto, Lynn (2020): Developing young learners' multiliteracies through multimodal storytelling. In: Bratoz, Silva; Kocbek, Alenka & Pririh, Anja (Eds.): *Pathways to Plurilingual Education*. Koper: University of Primorska Press, 253–267.
- Mozzillo, Angelo & Balducci, Marianna (2020): *Io sono foglia*. Bologna: Bacchilega.
- Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis* 27: 2, 1–17. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) (30.12.2022).
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Ommundsen, Åse Marie; Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Eds.) (2022): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. London, New York: Routledge.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 181–188.
- Ramstead, Maxwell J. D.; Vessière, Samuel P. L. & Kirmayer, Laurence J. (2016): Cultural Affordances. Scaffolding Local Worlds Through Shared Intentionality and Regimes of Attention. *Frontiers of Psychology* 7: 1090, 1–21.
- Robertson, David A. & Flett, Julie (2021): *On the Trapline*. Toronto: Tundra Books.
- Scherer, Gabriela & Vach, Karin (2019): *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Smith, Ali (2016): *Autumn*. London: Hamish Hamilton.
- Tjong-King, Thé (2017): *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd*. Frankfurt am Main: Moritz.
- Ulich, Michaela (2014). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. [DVD, neue Aufl.]. Freiburg: Herder.
- Vach, Karin (2015): Mehrsprachige Bilderbücher. In: Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 146–155.
- van Lier, Leo (2002): An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, Claire. (Ed.): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, 140–164.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.
- Vezzali, Loris; Stathi, Sofia & Giovannini, Dino (2012). Indirect Contact through Book Reading: Improving Adolescents' Attitudes and Behavioural Intentions towards Immigrants. *Psychology in the Schools* 49: 2, 148–62.

- Vishek, Svetlana (2019): Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Danilovich, Yauheniaya & Putjata, Galina (Hrsg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, 15–32.
- Vishek, Svetlana (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>
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.
- Wardetzky, Kristin & Weigel, Christiane (2010): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. [2. Aufl.] Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieler, Petra (2013): Die *Bildergeschichte als Lerngegenstand* vs. *Geschichtenerzählen zu Bildern* mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 255–278.
- Wieler, Petra (2018): Medienrezeption, Sprachförderung und kulturelle Identität bei mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Anders, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben und Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 267–287.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg (Breisgau): Fillibach.
- Wulf, Christoph (2019): Schweigendes Wissen als Herausforderung. Ikonische, performative und materiale Perspektiven. In: Uhlig, Bettina; Lieber, Gabriele & Pieper, Irene (Hrsg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, 19–30.



---

**Kurzbio:**

**Prof. Dr. Jeanette Hoffmann** ist Professorin für Didaktik der Deutschen Literatur an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Italien). Sie promovierte an der Freien Universität Berlin (Deutschland) mit der mehrfach preisgekrönten Studie *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Hoffmann 2011). Von 2012–2013 war sie Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Österreich), von 2013–2019 Professorin für Grundschulpädagogik/Deutsch an der Technischen Universität Dresden (Deutschland). Ihre Forschungsinteressen sind Grafisches Erzählen, Literarisches Lernen und Sprachbildung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung.

**Dr. Lynn Mastellotto** ist Forscherin im Bereich der Englischdidaktik an der Freien Universität Bozen (Italien). Sie hat einen BA und MA der McGill University (Kanada), ein PGCE (Postgraduate Certificate in Education) der Oxford University (England) und einen PhD der University of East Anglia (England). Sie arbeitet auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs und der Didaktik von Englisch als Fremdsprache, mit Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten, Lehrerbildung und Multimodalität beim Sprachenlernen und -lehren, insbesondere durch Kinderliteratur und Bilderbücher. Sie ist Co-Investigatorin, unibz, für das Erasmus+ K2 Projekt Diversity in Action (DivA), das einen transnationalen Kurs in mehrsprachiger und interkultureller Lehrerbildung entwickelt.

**Anschrift:**

Prof. Dr. Jeanette Hoffmann  
Freie Universität Bozen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Regensburger Allee 16  
39042 Brixen (BZ)  
Italien  
[jeanette.hoffmann@unibz.it](mailto:jeanette.hoffmann@unibz.it)

Dr. Lynn Mastellotto  
Freie Universität Bozen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Regensburger Allee 16  
39042 Brixen (BZ)  
Italien  
[lynn.mastellotto@unibz.it](mailto:lynn.mastellotto@unibz.it)



Zeitschrift für Interkulturellen  
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

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

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

# Storytelling in Multilingual and Intercultural Contexts – An Introduction

*Jeanette Hoffmann & Lynn Mastellotto*

**Abstract:**

Introduction to the main topic “Storytelling in multilingual and intercultural contexts”.

This introduction is also available in German. Die deutsche Version der Einführung finden Sie ab Seite 1 und hier <https://doi.org/10.48694/zif.3614>.

**Keywords:** storytelling, multilingualism, interculturality, picturebooks



There's no point in making up a world, Elisabeth said, when there's a real world. There's just the world, and there's the truth about the world.

You mean, there's the truth, and there's the made-up version of it that we get told about the world, Daniel said.

No. The world exists. Stories are made up, Elisabeth said.

But no less true for that, Daniel said.

That's ultra crazy talk, Elisabeth said.

And whoever makes up the story makes up the world, Daniel said. So always try to welcome people into the home of your story. That's my suggestion.

Ali Smith, *Autumn* (2016: 119)

## 1 Storytelling as a cultural practice

Storytelling as a cultural practice is an essential part of being human (cf. Wulf 2019). Before there was writing, there was oral storytelling through myths, legends, fables, epic poems, chants, rhymes, songs, prayers, proverbs, and more. Across genres, time periods, and cultures, stories have always circulated as a way to entertain, to inform, to disseminate and communicate about cultural practices, traditions and shared values. Storytelling is so central to human nature that *homo sapiens*, the thinking person, could more aptly be called *homo narrans*, the storytelling person, given our propensity to organise and interpret the world in terms of narrative patterns that shape our lives (c.f. Barthes 1975; Fisher 1987; MacIntyre 1981). From an early age, children grow into narrative contexts and acquire language and literature, self, and world through narrative, imagining *possible worlds* (Bruner 1986).

Bruner posits that there are two modes of thought, two different but complementary human cognitive activities involved in constructing reality and ordering experiences: the first is the *paradigmatic* mode which is based on understanding the world through empirical discovery, analysis, and explanation; the second is the *narrative* mode which seeks to make sense of human experience through a recognition of patterns and connections that underpin human choices and actions, a way of gaining knowledge about oneself and the world beyond formal processes of scientific investigation (Bruner 1986: 11–12).

In particular, the second perspective or the narrative mode of thinking, often neglected in pedagogical and disciplinary teaching contexts, is foregrounded in this special issue whose overarching theme highlights the privileged status that stories and storytelling occupy in human cognition and cultural expression. Drawing on different conceptual and empirical frameworks, the nine contributions to the volume seek to examine how narrative storytelling functions both to reveal human experience and to help shape it through contextualised

experiences. Focusing specifically on the multilingual and intercultural dimensions of human interaction as constructed in narrative, the articles bring to light the particular significance of narratives in negotiating linguistic and cultural diversity.

We accept a certain essential contestability of stories; this is what makes narrative so viable in cultural negotiation. You tell your version, I tell mine, and only rarely do we need litigation to settle the difference. We easily take competing story versions with a perspectival grain of salt, much more so than arguments or proofs. (Bruner 2005: 36)

Some articles reveal the importance of storytelling in multilingual and multimodal situations of language acquisition in multilingual families. Others demonstrate the linguistic-literary learning potential of storytelling with multilingual groups in second and foreign language educational contexts. Still other articles draw on multilingual and multimodal stories in children's literature or in narrative play to propose ideas for linguistic-literary teaching and learning in school contexts.

## 2 Storytelling in multilingual settings

Storytelling takes place in all cultural-linguistic contexts and narrating is also linguistically diverse. As children grow into our society, they are always surrounded by multilingualism (cf. Franceschini 2011; Gogolin 2018), whether in terms of the internal multilingualism of dialects, sociolects or other varieties (cf. Wandruszka 1979), or in terms of the external multilingualism of different languages, such as those spoken in the family, the neighbourhood or educational institutions as a result of migration patterns (cf. Fürstenau/Gomolla 2011; Oomen-Welke 2020). Narrative plays a significant role in all these languages, varieties, and in their different registers. It serves individual expression, the structuring of experience, intersubjective understanding, and community building.

In addition to its identity-related and communication-oriented functions, narrative is also relevant in learning situations in connection with language(s), writing(s) and image(s). Here, narratives – whether oral, written, or visual – play a crucial role in the acquisition of language, literacy, and visual literacy, also in the context of multilingualism. In *oral narrative situations*, such as everyday conversations, role-playing or scenic storytelling, children learn about and try out concepts, character constellations and narrative structures by imagining possible worlds (cf. Bruner 1986), as empirical studies emphatically show (cf. Naujok 2018). Consequently, narrative is of crucial importance in first, second and foreign language acquisition, also in multilingual settings. It can be made fruitful for educational contexts, whether through the integration of storytelling rituals in everyday teaching or kindergarten life; for example, in the form of storytelling circles (with stories experienced by oneself or shared together) or also in the form of projects within educational institutions,

such as regular visits by professional storytellers who use facial expressions, gestures and voice modulation to bring particular traditional, cross-cultural narratives to life and, thereby, widen the scope of participation for children (cf. Ulich 2014; Wardetzky 2019; Wardetzky/Weigel 2010).

Beyond oral narrative situations, *written narratives*, especially from children's literature, represent a significant resource for children's language and literacy acquisition in multilingual contexts. Empirical studies on media socialisation in the family context demonstrate that children's literature is an occasion for conversation and storytelling between parents and children and its reception can become a shared experience among siblings (cf. Hoffmann 2008; Vishek 2021; Wieler et al. 2008). In the school context, too, both empirical and theoretical studies point to the central importance of children's literature for linguistic-literary learning in first, second, and foreign language teaching as it ties in with the children's lifeworld and experiences, is rich in linguistic and literary patterns, and enables a different, aesthetic approach to the world (cf. Bland 2018; Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Ellis 2016; Ommundsen et al. 2022; Wieler 2018). Of particular salience in multilingual learning contexts is multilingual children's literature, especially multilingual picture books that tell stories in two or more languages simultaneously. They make different languages and scripts visible and can therefore encourage discussion of language and support language awareness. However, therefore, highlighting their potential for multilingual reception situations, children's literature research has also generated critical debate about these multilingual books since parallel narration and arrangement of writing can establish dominances or create redundancies (cf. Eder/Dirim 2017; Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013; Vach 2015; Vishek 2019). Notwithstanding, research on children's literature teaching assigns multilingual children's literature diverse learning potentials overall (cf. Ballis/Pecher/Schuler 2018; Eder 2009).

In addition to the power of oral narrative situations and written narratives in early learning, the potential of *visual narratives* for children's acquisition of visual literacy, multiliteracies and multimodal understanding is central to language education (cf. Dehn 2019; Hélot/Sneddon/Daly 2014). Recently, an increasing number of empirical studies point to the possibilities and challenges of wordless picture books for language and literacy learning in multilingual settings (cf. Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014; Conrad/Michalak/Winter 2021; Hoffmann 2019; Wieler 2013). The visual narratives call for transformation processes (cf. Dehn 2019) from the reception of images into the production of language, writing, design, dance, or other physical forms of expression in a special way. They are open to diverse linguistic approaches and are, therefore, particularly suitable for multilingual learning groups with recent immigrant children, as they create space for participation during the reception process and open up language learning opportunities in follow-up communication.

Overall, narrated stories for children, whether in roleplays and enactments, in oral storytelling, through written or visual narratives in the form of children's literature or children's media, and especially through multimodal picture books, provide rich opportunities for young learners to encounter different languages, to approach them from their own language repertoires, and to perceive linguistic and multilingual learning opportunities in initial reception settings and in classroom conversations.

### **3 Intercultural learning with stories**

Not all stories are historically accurate or 'true' in a reliable way; in fact, the potential of stories does not reside in their 'objective truth' value but rather in the way they order experiences, shape identities, and create cultural cohesion (cf. Koschorke 2018). Good stories present vivid *paracosms*, that is, local and distinctive story landscapes filled with highly particularised details, yet accessible to audiences from different standpoints (cf. Mastellotto 2018). Stories nurture connections among people through the narration of shared human experiences or universal insights which transcend differences related to situated realities and identities.

The human propensity for noticing and grasping the broad cultural scripts, even without any explicit instruction, suggests that we acquire the shared background knowledge, conceptual frameworks, and negotiated values in different cultural contexts at a young age through implicit exposure and intuitive learning (cf. Ramstead/Veissière/Kirmayer 2016). Widely shared beliefs and attitudes circulate in society through cultural forms of expression whose semantic patterns remain stable despite variations in form. The variety and polyphony of stories and the different languages of storytelling open diverse perspectives on the world and can contribute to mutual understanding in intercultural contexts (cf. Hoffmann 2011; 2018; Scherer/Vach 2019).

Stories can be a powerful pedagogical medium for navigating issues of identity construction and inclusion in early learning, especially in foreign-language education where attention is directed to linguistic and cultural diversity and the world beyond the classroom through a focus on the acquisition of foreign-language competences for intercultural communication (cf. Cates 2002; Lütge 2015; Lütge/Merse/Rauschert 2022). In addition to providing affordances for language learning, story-based instruction in schooling also provides affordances for the development of the interrelated attitudes, knowledge, and skills needed for intercultural awareness and intercultural communicative competence (ICC), which enables learners to interact with others in a socially and culturally appropriate manner (cf. Byram 2021; Byram/Doyé 1999) and to contribute to society as democratic citizens (cf. Byram/Golubeva/Hui 2017).

*Affordances* are linguistic opportunities for action or interaction that can be taken up when a learner perceives them and makes use of them. Affordances arise through conversation with interlocutors and through a learner's interaction with the environment – books, media, realia, objects, displays, etc. – which helps to develop his or her communicative competences (cf. Aronin 2017, 2014; Aronin/Singleton 2012; van Lier 2002). In foreign-language learning, the intercultural dimension of communicative competence is highlighted; not only do students develop knowledge and skills in the foreign language, but they also develop intercultural understanding and social engagement through immersion in a language-rich and culture-rich environment, making use of various properties within the environment as opportunities for learning. Intercultural learning in the foreign-language classroom can be supported through teachers' careful selection of books which are authentic and highly engaging, present diversity in affirming contexts, and stimulate intercultural reflection and discussion among students.

Literary texts, including picture books, a form of multimodal children's literature, are rich intercultural resources since they present story worlds populated by characters and situations that may be socially and culturally different from learners' own realities, enabling processes of identification, differentiation and empathy as children are immersed in narrative landscapes and encounter social and cultural-diversity. Through these imaginary encounters, learners can engage with other perspectives from their own horizon of experience, cultivating a "narrative imagination" (Nussbaum 2010) which supports the development of values and behaviours that are important in social coexistence.

Engaging with narratives that authentically reflect diversity can encourage young readers to be flexible in their perspectives (cf. Bland 2016) and help them to develop empathy (cf. Ghosn 2001). Perspective-taking tasks related to reading stories and participating in storytelling practices can help stimulate an open mindset, as well as intercultural awareness and dialogue, which can contribute to more positive interpersonal and intergroup attitudes (cf. Vezzali/Stathi/Giovannini 2012). The ability for perspective-taking and empathy are especially important in the face of rapid and unprecedented global sociocultural changes contributing to ever-growing "superdiversity" in schools and society (Vertovec 2007). Stories, therefore, offer promising pedagogical opportunities for learners to develop functional and narrative literacies (cf. Dehn et al. 2011), social, emotional, and cognitive competences (cf. Ghosn 2013), and intercultural understanding and inclusive practices (cf. Mastellotto 2020).

## **4 About the contributions in the special issue**

The contributions in this special issue address a range of research strands in the field of multilingual and intercultural learning in relation to storytelling. What are suitable peda-

gological and didactic approaches to unlock the fundamental potential of storytelling in multilingual and intercultural learning contexts from kindergarten and primary school up to university level? Which multilingual narrative practices can be observed in home environments and which in teaching or other educational contexts? Which processes of multilingual, and intercultural learning can be reconstructed from narrative situations? How do multimodal media create opportunities for story-based conversations, dialogic readings, scenic storytelling, and creative writing with children? How do narrative practices and storytelling contribute to the development of multiliteracies for young learners and contribute to their acquisition of self and world? This special issue explores these questions from the perspectives of childhood and primary education, (second) language acquisition and foreign language teaching, children's literature studies and literature teaching, as well as higher education teaching practices. Picture books play a significant role across the volume, as well as other forms of narratives such as told fairy tales and games.

The volume is organised in two parts: the first part brings together five qualitative-empirical studies on storytelling in multilingual settings in home, school, and university environments, addressing how multilingual, rhymed, wordless, scenic, or otherwise told stories contribute to language and literature learning in first and second-language acquisition. The second part comprises four contributions on intercultural learning through story-based instruction, presenting various conceptual frameworks for the use of narratives to enhance young learners' intercultural awareness in contexts ranging from linguistic and literary education to game-based education to citizenship education.

#### 4.1 Multilingual Storytelling

In her contribution, "Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts", **Natascha Naujok** explores the question of what scope for participation is opened up through regular, multimodally designed storytelling situations by professional storytellers in learning groups of recent immigrant students in primary school. To this end, she presents the ethnographic research project *Erzählbrücken (Narrative Bridges)*, based in Berlin (Germany), with its theoretical and methodological foundation. In empirical interaction analyses conducted at a primary school in Berlin and based on selected narrative sequences of the English fairy tale *Der faule Jakob (Lazy Jack)* and the Portuguese fairy tale *Die Steinsuppe (Sopa da pedra)*, Naujok shows a variety of possibilities for children's participation in narrative situations in a new language from the very beginning. These lie in various forms of physical co-telling during the narrative situation itself, as well as in other forms of expression such as writing, drawing, and presenting within the framework of follow-up-interactions.

The contribution "*Io sono foglia – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO*" ("*Io sono foglia – Storytelling with picture books in multilingual contexts. The South Tyrolean project IMAGO*") by **Jeanette Hoffmann** is



dedicated to the question of how picturebooks in different narrative forms are received in multilingual educational contexts. For this purpose, the ongoing qualitative-empirical study *IMAGO. Picturebooks – multilingual, rhymed, and wordless – in kindergartens and primary schools in South Tyrol* is presented by outlining the theoretical and empirical starting points as well as the research design. Key incident analyses from the first survey phase at a German-language primary school (in Italy) on language and literature learning processes with the rhymed picturebook *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020) in Italian-as-a-second-language lessons provide insight into everyday teaching practice. The findings highlight the diverse linguistic-literary learning potentials and, at the same time, the challenges of an aesthetic approach to a second language (the first or foreign language for some pupils) which is characterised by ambiguity and metaphor.

In their contribution, “Scaffolding-Verfahren in L2-Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols” (“Scaffolding in L2 narrative sequences. An analysis based on the example of plurilingual children from the Ladin valleys in South Tyrol”), **Katharina Salzmänn** and **Ruth Videsott** address the question of which scaffolding measures adult interlocutors use in narrative adult-child interactions and how multilingual children react to these in their second languages, German or Italian. To this end, they provide a theoretical overview of children's narrative acquisition, adult scaffolding techniques, and the sociolinguistic context in the trilingual Ladin valleys of South Tyrol (Italy). The linguistic analyses are based on interview data from the empirical-qualitative project *AcuiLad* on interactive narrative sequences in dyadic picturebook reception situations ranging from German-language concept books to Italian-language board books from the *Pimpa* series to the wordless picture book *Die Torte ist weg!* (Tjong-King 2017). It becomes clear that the interlocutors use different scaffolding procedures depending on the age and language acquisition stage of the children – but independent of the language practised.

In her contribution “Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation” (“Multilingual Storytelling in the German-Russian Picture Book *Lindbergh* by Torben Kuhlmann and its Reception in the Context of a Multilingual Read-Aloud Situation”), **Svetlana Vishek** pursues the question of what specific potential multilingual picturebooks have from the perspective of multilingual recipients in family reading aloud situations in the German-Russian context (in Germany). Against the theoretical background of an imaginative, experiential, and co-constructive understanding of reception, as well as an intermodal picturebook analysis, she draws on an ethnographic conversation analysis of a reading-aloud situation between father and son with the German-Russian edition of the picturebook *Lindbergh/Линдберг* (Kuhlmann 2018) to show how the theme, place, language, and images of the story form a complex frame of reference for the multilingual reception situation.

In her article “Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende” (“From collaborative imagination to translingual narration: Investigating multilingual and multimodal storytelling with bilingual student teachers”), **Esa Christine Hartmann** explores the question of what potential students attribute to didactic approaches to multimodal and translingual storytelling in relation to children's learning processes in a multilingual context (in France). The research project *Multilingual and multimodal storytelling strategies in bilingual teaching* is part of the bilingual teacher training programme (primary level, German-French) at the University of Strasbourg, in which bilingual student teachers design multimodal and translingual instructional activities with analogue and digital picturebook stories, such as the multilingual picturebook app *Die große Wörterfabrik/The big word Factory/La grande fabrique des mots* (Lestrade/Docampo 2012), and explore them with preschool and primary school children. Based on written surveys of the student teachers, content analysis is used to determine the extent to which they consider the literary and aesthetic-performative approaches to be suitable support for children's multimodal and multilingual narrative acquisition.

## 4.2 Intercultural Storytelling

In her contribution, “Picturebooks for Intercultural Learning in Foreign Language Education. A Scoping Review”, **Sandie Mourão** addresses how picturebooks afford unique experiences in the language classroom and are valuable resources for culture-related activities. Presenting the results of a scoping review based on the research question, ‘What is known from the existing literature about the effectiveness of picturebooks for intercultural learning in foreign language education?’, the study draws on a corpus of nineteen documents in different national contexts and across levels of schooling. The research findings indicate that it is possible to use multimodal literature in the foreign language classroom to develop the attitudes, knowledge, understanding, and skills associated with intercultural learning, but this requires careful and skilful teacher mediation to scaffold children's learning processes.

Drawing on interdisciplinary research and international policy frameworks in her article, “Global Citizenship Education with Picture Books in English Language Learning”, **Lynn Mastellotto** examines how global citizenship education (GCE) can be integrated in foreign-language education by harnessing the motivational power of stories to develop young learners' global consciousness and global competencies across three domains of learning: cognitive, socio-emotional, and behavioural. The article explores how story-based instruction can develop new vocabularies (intercultural, ecological), alongside reading and writing skills, by incorporating the vision and values of global citizenship education through a careful selection and use of picture books in the primary English-language classroom. Linguistic and cultural erasure, identity formation and language revitalisation emerge as central themes in two picture books examined, *On the Trapline* (Robertson 2021) and *I Lost*

*My Talk* (Joe 2019), written by Canadian indigenous writers. These books offer intercultural learning affordances through teachers' contextualised readings and mediation strategies to provide linguistic and cultural disambiguation and support for young learners.

In her article, “Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale” (“The thread that connects playing across the world. Play-based learning, storytelling, and intercultural encounter”), **Francesca Berti** examines how traditional games and toys generate emotions and stimulate imagination, immersing children in a “play frame” that involves the affective, relational, motor, and cognitive dimensions. The article describes a practice of intercultural education with traditional games, examining how, in a play-based learning setting, the objects of play make it possible to transform the classroom according to the principle of gamification: a space not usually recognized as playful becomes a space for play. This practice suggests that it is possible to recognise narrative qualities in traditional toys, that is, that these can become agents of narration.

Finally, in her contribution, “Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue” (“Storytelling in multiple languages: how picture books can promote citizenship, intercultural and multilingual education”), **Gisela Mayr** presents a survey of the theoretical assumptions regarding plurilingual literary learning with the aim of promoting intercultural citizenship education through picture books. Results of a qualitative analysis of picture books from different linguistic areas are presented and key criteria for the selection of high-quality picture books for use in school contexts are identified. More specifically, the linguistic landscape of such books is analysed, unveiling how monolingual ideologies persist across a range of picture books serving as illustrative examples.

## 5 Outlooks

In a world shaped by migration and change, in which cultural-linguistic heterogeneity is omnipresent and taken for granted in private and public life, it is important to guide children in their first, second and foreign language acquisition and to show them narrative possibilities for mutual understanding. It is equally important to provide them with experiential stories in words, pictures, gestures, and games which can support them in this endeavour and which can be used in the process of constructing themselves and the world. Almost forty years ago, Bruner wrote: “We are living through bewildering times. [...] There are deep problems that stem from many origins – principally from a changing society whose future shape we cannot foresee and for which it is difficult to prepare a new generation” (1986: 121). The contributions to this volume point to multilingual and intercultural narrative education as a way forward in helping to prepare young people to address the complex global themes and challenges of the present age.

Though differing by research orientation and contextual application, the perspectives presented across this volume, when taken together, offer fresh outlooks that see democratic issues as central to the research on and practice of second and foreign language education and place significant value on narrative orientations. Incorporating the variety of values and visions of intercultural citizenship education in second and foreign language teaching and learning, both epistemologically and in practice, offers a relevant response to an urgent need in education and in society, to prepare young people for possible worlds increasingly marked by diversity, interconnectedness, and complexity.

For their collaboration in bringing together this polyphony of perspectives, we would like to thank all the authors for their contributions to this special issue, through which they have enriched empirical, literary, and didactic research on narrative in the context of multilingualism and interculturality. We also thank all the reviewers for their constructive feedback, which has helped to improve the overall clarity and rigour of the contributions. We would also like to thank Jasmin Prader for her support in editing the contributions. A special thanks goes to the *ZIF* editorial team for their careful, reliable, and collegial cooperation.

Bressanone, January 2023

Jeanette Hoffmann & Lynn Mastellotto

## References

- Arizpe, Evelyn; Colomer, Teresa & Martínez-Roldán, Carmen (2014): *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Aronin, Larissa (2014): The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism. In: Pawlak, Mirosław & Aronin, Larissa (Eds.): *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. New York: Springer, 157–173.
- Aronin, Larissa (2017): Conceptualizations of Multilingualism. An Affordances Perspective. *Critical Multilingualism Studies*. 5: 1, 7–42.
- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): Affordances Theory in Multilingualism Studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2: 3, 311–331.
- Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Eds.) (2018): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barthes, Roland (1975): An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History* 6: 2, 237–272.
- Bland, Janice (2016): Picturebooks and Diversity. *Children's Literature in English Language Education Journal* 4: 2, 41–64.

- Bland, Janice (2018): Learning through literature. In: Garton, Sue & Copland, Fiona (Eds.): *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Oxford: Routledge, 269–287.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (2005): Past and Present as Narrative Constructions. In: Straub, Jürgen (Ed.): *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York, Oxford: Berghahn Books, 23–43.
- Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (2<sup>nd</sup> ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Doyé, Peter (1999): Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In: Driscoll, Patricia & Frost, David (Eds.): *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. New York, London: Routledge, 138–151.
- Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (2017): Introduction. In: Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (Eds.): *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters, xvii– xxxiv.
- Cates, Kip A. (2002): Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools* 5, 41–52.
- Conrad, Maren; Michalak, Magdalena & Winter, Evelina (2021): A Case Study on interactive wordless picture books and their potentials within a multilinguistic classroom. *Journal of Literary Education* 4: 5, 7–32. DOI: 10.7203/JLE.5.20811 <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/20811/20025> (30.12.2022).
- Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1 Theorie* [2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–130.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike & Dirim, İnci (Eds.) (2017): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens.
- Ellis, Gail (2016): Promoting Learning Literacy through Picturebooks: Learning How to Learn. *Children's Literature in English Language Education* 4: 2, 27–40.
- Fisher, Walter (1987): *Human Communication as Narration*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95: 3, 344–355.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Eds.) (2011): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gawlitzeck, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ghosn, Irma-Kaarina (2001): Nurturing Emotional Intelligence through Literature. *English Teaching Forum* 39: 1, 1–10.
- Ghosn, Irma-Kaarina (2013): *Storybridge to Second Language Literacy: Theory, Research, and Practice of Teaching English with Children's Literature*. Charlotte, NC: IAP.
- Gogolin, Ingrid (2018): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (Eds.): *Handbuch Bildungsforschung*. [4<sup>th</sup> revised and updated ed.]. Wiesbaden: Springer VS, 351–374.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.) (2014): *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. Stoke-on-Trent: Institute of Education Press.
- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen – Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 163–181.
- Hoffmann, Jeanette (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2018): Interkulturalität. In: Boelmann, Jan M. (Ed.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 89–109.
- Hoffmann, Jeanette (2019): Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 1: 1, 43–65. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9> (30.12.2022)
- Joe, Rita & Young, Pauline (2019): *I Lost My Talk*. Toronto: Nimbus.
- Koschorke, Albrecht (2018): *Fact and Fiction: Elements of a General Theory of Narrative*. Berlin and Boston: De Gruyter.
- Kuhlmann, Torben (2018): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Линдберг. Невероятная история летающего мышонка* [The incredible story of a flying mouse]. Translated from the German by Evgeni Vishnevski. München: Edition bi:libri.
- Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2012): *Die große Wörterfabrik / The big word Factory / La grande fabrique des mots* (Digital Edition). Berlin: Mixtvision Digital, Smart Mobile Factory.
- Lütge, Christiane (Ed.) (2015): *Global education. Perspectives for English language teaching*. Münster: LIT.

- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (Eds.) (2022): *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. New York, London: Routledge.
- MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. (2013 reprint). New York: Bloomsbury Academic, Revelations.
- Mastellotto, Lynn (2018): Dwelling in difference: Narratives of arrival and accommodation. *Studies in Travel Writing* 22: 3, 291–305.
- Mastellotto, Lynn (2020): Developing young learners' multiliteracies through multimodal storytelling. In: Bratoz, Silva; Kocbek, Alenka & Pririh, Anja (Eds.): *Pathways to Plurilingual Education*. Koper: University of Primorska Press, 253–267.
- Mozzillo, Angelo & Balducci, Marianna (2020): *Io sono foglia*. Bologna: Bacchilega.
- Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis* 27: 2, 1–17. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) (30.12.2022).
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Ommundsen, Åse Marie; Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Eds.) (2022): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. London, New York: Routledge.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 181–188.
- Ramstead, Maxwell J. D.; Vessièrè, Samuel P. L. & Kirmayer, Laurence J. (2016): Cultural Affordances. Scaffolding Local Worlds Through Shared Intentionality and Regimes of Attention. *Frontiers of Psychology* 7: 1090, 1–21.
- Robertson, David A. & Flett, Julie (2021): *On the Trapline*. Toronto: Tundra Books.
- Scherer, Gabriela & Vach, Karin (2019): *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Smith, Ali (2016): *Autumn*. London: Hamish Hamilton.
- Tjong-King, Thé (2017): *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd*. Frankfurt (Main): Moritz.
- Ulich, Michaela (2014). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. [DVD, neue Aufl.]. Freiburg: Herder.
- Vach, Karin (2015): Mehrsprachige Bilderbücher. In: Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 146–155.
- van Lier, Leo (2002): An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, Claire. (Ed.): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, 140–164.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.

- Vishek, Svetlana (2019): Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Danilovich, Yauheniaya & Putjata, Galina (Hrsg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, 15–32.
- Vishek, Svetlana (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>.
- Vezzali, Loris; Stathi, Sofia & Giovannini, Dino (2012). Indirect Contact through Book Reading: Improving Adolescents' Attitudes and Behavioural Intentions towards Immigrants. *Psychology in the Schools* 49: 2, 148–62.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.
- Wardetzky, Kristin & Weigel, Christiane (2010): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. [2. Aufl.] Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieler, Petra (2013): Die *Bildergeschichte als Lerngegenstand* vs. *Geschichtenerzählen zu Bildern* mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Eds.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 255–278.
- Wieler, Petra (2018): Medienrezeption, Sprachförderung und kulturelle Identität bei mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Anders, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben und Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 267–287.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg (Breisgau): Fillibach.
- Wulf, Christoph (2019): Schweigendes Wissen als Herausforderung. Ikonische, performative und materiale Perspektiven. In: Uhlig, Bettina; Lieber, Gabriele & Pieper, Irene (Eds.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, 19–30.



---

**Kurzbio:**

**Prof. Dr. Jeanette Hoffmann** (PhD) is Full Professor of Didactics of German Literature at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano (Italy). She received her PhD from the Free University of Berlin (Germany) with the multiple award-winning study “Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext” (“Discussions About Literature in an Intercultural Context”) (Hoffmann 2011). From 2012–2013 she was Lecturer at the University of Education Upper Austria (Austria), from 2013–2019 Professor of Primary Education/German at the Technische Universität Dresden (Germany). Her research interests are Graphic Storytelling, Literature Learning and Language Education, Children's and Young Adult Literature and its Didactics, Reading and Media Socialisation, Intercultural Learning and Multilingualism, Empirical Research on Reader Engagement, Classroom Interaction and Professionalisation.

**Dr. Lynn Mastellotto** (PhD) is a Researcher in English language education at the Free University of Bozen-Bolzano (Italy). She has a BA and MA from McGill University (Canada), a PGCE (Postgraduate Certificate in Education) from Oxford University (England), and a PhD from University of East Anglia (England). She works in the field of second language acquisition and teaching English as a foreign language, with a focus on multilingualism in educational contexts, teacher education, and multimodality in language learning and teaching, especially through literature and children's picture books. She acts as Co-Investigator, Unibz, for the Erasmus+ K2 Diversity in Action (DivA) project, which is developing a transnational course in multilingual and intercultural teacher education.

**Anschrift:**

Prof. Dr. Jeanette Hoffmann  
Free University of Bozen-Bolzano  
Faculty of Education  
Viale Ratisbona, 16  
39042 Bressanone (BZ)  
Italy  
[jeanette.hoffmann@unibz.it](mailto:jeanette.hoffmann@unibz.it)

Dr. Lynn Mastellotto  
Free University of Bozen-Bolzano  
Faculty of Education  
Viale Ratisbona, 16  
39042 Bressanone (BZ)  
Italy  
[lynn.mastellotto@unibz.it](mailto:lynn.mastellotto@unibz.it)

# Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts

**Natascha Naujok**

**Abstract:** In this paper, I present my research study *Erzählbrücken (Narrative Bridges)* and selected findings on the potential of storytelling and its multimodality for participation, meaning making and language acquisition in multilingual contexts. Next to participation and multimodality (cf. Stein 2008), crucial theoretical concepts are holistic, (syn)aesthetic and mimetic learning (cf. Spinner 2008; Wulf 2008). *Erzählbrücken* accompanied a storytelling project for newly immigrated primary school children in Berlin for six months. This article focusses on two video sequences. The interpretative, multimodal ‘interaction analysis’ (Krummheuer/Naujok 1999; Schmitt 2015) shows how two children participate in storytelling events even though they only understand a few words.

## Partizipation in Erzählkontexten – Multimodalität in mehrsprachigen Kontexten

In diesem Beitrag stelle ich mein Forschungsprojekt *Erzählbrücken* und ausgewählte Ergebnisse zu den Potenzialen des Geschichtenerzählens und seiner Multimodalität für die Partizipation, das Herstellen von Bedeutung und Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten vor. Neben Partizipation und Multimodalität (vgl. Stein 2008) sind ganzheitliches, (syn)ästhetisches und mimetisches Lernen (vgl. Spinner 2008; Wulf 2008) zentrale theoretische Konzepte. *Erzählbrücken* begleitete sechs Monate lang ein Storytelling-Projekt für neu zugewanderte Grundschul Kinder in Berlin. Dieser Artikel fokussiert zwei Videosequenzen. Die interpretative, multimodale Interaktionsanalyse (vgl. Krummheuer/Naujok 1999; Schmitt 2015) zeigt, wie zwei Kinder in Erzählsituationen partizipieren, obwohl sie erst wenige Wörter verstehen.

**Partecipazione in contesti di narrazione – Multimodalità in contesti multilingue**

In questo articolo presento il mio progetto di ricerca Ponti narrativi (Erzählbrücken) e i risultati selezionati sulle potenzialità della narrazione e della sua multimodalità per la partecipazione, la creazione di significato e l'acquisizione della lingua in contesti multilingue. Oltre alla partecipazione e alla multimodalità (cfr. Stein 2008), l'apprendimento olistico, (sin)estetico e mimetico (cfr. Spinner 2008; Wulf 2008) sono concetti teorici centrali. Erzählbrücken ha accompagnato per sei mesi un progetto di narrazione per bambini delle scuole primarie appena immigrati a Berlino. Questo articolo si concentra su due sequenze video. L'analisi interpretativa dell'interazione multimodale (cfr. Krummheuer/Naujok 1999; Schmitt 2015) mostra come due bambini partecipino a situazioni di narrazione pur comprendendo solo poche parole.

**Keywords:** Storytelling, multimodality, interaction, participation, multilingual learning contexts | Storytelling, Multimodalität, Interaktion, Partizipation, multilinguale Lernumgebungen | storytelling, multimodalità, interazione, partecipazione, ambienti di apprendimento multilingue

## 1 Introduction

The study *Erzählbrücken (Narrative Bridges)* investigates the potential of storytelling with newly immigrated primary school children who know little of the language. As storytelling is multimodal, the children have more than the words to make meaning from. The study focusses the opportunities for communicative participation, meaning making and language acquisition in a storytelling project. It describes the use and the interplay of different expressive modalities and reconstructs meaning making in productive and receptive processes. *Erzählbrücken* accompanied the Berlin (Germany) storytelling project *Erzählen beflügelt (Storytelling gives wings)*. The storytelling project was conceptualised and carried out by an association of storytellers called *Erzählkunst (The Art of Storytelling)*. It was independent of the study. There were no active research interventions. So, *Erzählbrücken* is an ethnographic study which reconstructs selected sequences of interaction.

The children (ages 6 to 12 years) of the storytelling project join ‘welcome classes’ (German: *Willkommensklassen*) with up to twelve children. In these classes, they get to know the school system and learn German before entering regular classes. They join their welcome classes for individual periods of time depending on the time of their arrival, on their learning processes and on the capacities of the regular classes. For this reason, the composition of a welcome class changes frequently.

The contribution starts in section 2 with framing scenic storytelling and a description of the project *Erzählen beflügelt*. Section 3 is dedicated to the theoretical concepts of *participation, multimodality and learning*. An overview of the research design of *Erzählbrücken* is provided in section 4, and section 5 reports on and analyses two selected video-sequences. The article ends with findings and conclusions in section 6.

## 2 Scenic storytelling and the project *Erzählen beflügelt*

The following section clarifies the notion of scenic storytelling and presents the practical context of the study against this background.

### 2.1 Scenic storytelling

Scenic storytelling is a form of oral storytelling and, as such, is generally characterised by close contact between the storyteller and the ‘listeners’. According to Wardetzky, storytelling is a dialogical form of communication “between everyday life and art” (2007: 8). Merkel sees its potential – especially in comparison to the reception of audio-visual media – in the special “resonance between storyteller and child audience” (Merkel 1991: 82). This resonance concerns movements, the expression of feelings, as well as the content of the story. The audience reacts to the storyteller and to the narrative event; the storyteller –

directly or indirectly – reacts to these reactions. In this way, the audience influences the realisation of the story.

When a story is told scenically, the act of narrating (cf. Lander 2017) is of particular importance. This performance-orientated scenic storytelling contains theatrical moments: roles are alluded to and objects are included. Thus, in addition to the spoken language, other means and modalities (see 3.2) come into play in scenic storytelling. At the same time speech itself is shaped in a special way using various linguistic devices, e.g. great attention is paid to prosody. Clear prosody facilitates the segmentation of the flow of speech (cf. Kauschke 2012: 24–26). This is especially important for language acquisition and learning. Lander (2017) talks of storytelling performances.

The many facets of storytelling and the emotional moment of personal contact can facilitate entry into a language that is still not familiar; this applies to the passive as well as to the active use of language, as will be shown.

## 2.2 The storytelling project *Erzählen beflügelt*

The storytelling project took place during the summer school semester 2017 at a primary school in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood of Berlin. It lasted almost twenty weeks. The Protestant foundation *Evangelisches Johannisstift* sponsored the project as part of its program *Kinder beflügeln* (*Give children wings*). Therefore, the project was called *Erzählen beflügelt* (*Storytelling gives wings*). The conception and execution of the project were mainly in the hands of members of the association *Erzählkunst* (*The Art of Storytelling*), who offer storytelling in welcome classes (cf. Wardetzky 2017).

In the school of the storytelling project *Erzählen beflügelt*, there were four mixed-grade welcome classes: two with children assigned to grades 1 to 3 and two with older pupils assigned to grades 4 to 6. Each welcome class enjoyed one storytelling session a week. A total of six professional storytellers were hired for this purpose, three for the younger and three for the older groups of children. In the course of the week-long interval between each of the storytelling sessions, the children were asked to draw a picture to go with the story they had heard.<sup>1</sup>

The project began with an introductory day and ended with a final celebration. Within this frame, the individual storytelling sessions were structured in a highly ritualised manner: they began with a welcoming song and a phase during which each child – with their knowledge of German growing over time – presented the picture they had drawn to accompany the story from the previous session. (The video sequence in 5.2 shows how a boy with little German fares.) This was followed by a phase of vocabulary work, during which the

---

<sup>1</sup> The storytellers were Dörte Hentschel, Soogi Kang, Christine Lander, Yifat Maor, Sven Tjaben and Arna Vogel.

narrators introduced central words of the story. With a joint ritual, the storytellers and the children opened up the storyworld. Then, the narrators told their story. Sometimes, the children were invited to answer questions or participate in the storytelling. After the story, the children applauded and there was an exchange about what had been told. So, the storytellers could gather what the children had understood and help them understand more. Each storytelling event ended with a joint ritual to close the storyworld again.

For their sessions, the storytellers chose fantasy stories with clear narrative patterns, e.g., fairy tales or fables, some of which are known internationally. Pattern-like stories and rituals offer orientation to the recipients, in this case to the children. The repetitions they include allow the children to recognise elements and to anticipate the course of events. Such pattern-like repetitions in interactions have been prominently identified by Bruner (1983) in the peek-a-boo game and the joint viewing of picture books. Bruner showed that these interactions support learning in the context of first language acquisition and coined the now widely used term *format* for them. *Formats* are helpful in second language acquisition as well.

### **3 Participation, multimodality and learning**

Humans are social beings. They have a natural desire to participate in interactions and communications, i.e., to interact and communicate with others. At the same time, since they are learning creatures, they strive to make sense and they strive to make meaning mutually using various different modes or modalities. This section unpacks this phenomenon by addressing participation, multimodality and learning.

#### **3.1 Participation**

Participation can be seen from different perspectives. This section outlines the perspectives of linguistics and pedagogy and shows how these are integrated in Stein's multimodal pedagogy (cf. Stein 2008). From the perspective of linguistics – and beyond – a means of communication specific to human beings is language. Language, its acquisition and use are of central importance for participating in interactions with others. In first language acquisition, adults introduce young children to the use of language by talking and singing to them, as well as by telling stories and inviting them to tell stories themselves (cf. Naujok 2021b). Children participate in these interactions in a receptive and productive way. Thereby they learn to use language (cf. Bruner 1983). Essentially, this is also true for the acquisition of new languages, although depending on preceding experiences, other learning strategies may come into play; e.g., from the perspective of linguistics, participation in conversation can be analysed via the well-known organisation of turn-taking (cf. e.g. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974).

At the same time, participation in social interactions is a *sine qua non* for every democratic society – democracy itself is defined by social participation. Thus, participation is a crucial theoretical concept of pedagogy in democratic societies. This is the focus on participation from the perspective of pedagogy (cf. e.g. DeGeDe 2016; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Reichert-Garschhammer 2013; Sturzbecher/Großmann 2003). On 28 March 2012, with the idea to strengthen democracy and children’s rights, the Council of Europe’s Committee of Ministers adopted the “Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18”. In section I of this text, participation is defined as follows:

‘participation’ is about individuals and groups of individuals having the right, the means, the space, the opportunity and, where necessary, the support to freely express their views, to be heard and to contribute to decision making on matters affecting them, their views being given due weight in accordance with their age and maturity. (CM2012, Section I)

The meanings of participation outlined above are integrated in the theory of ‘Multimodal Pedagogies’ developed by Stein (2008) in the context of South Africa’s extremely diverse post-apartheid classrooms. Stein focusses on communication, but not on language. This idea is also highlighted in interaction linguistics (cf. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017). Stein’s democratic aim is to widen the opportunities of participation in classroom interactions by allowing multiple ways or modes of meaning making. She explores how “language and literacy classrooms can become more democratic spaces through addressing a central issue in teaching, learning and its assessment: namely *the forms of representation through which students make their meanings*” (Stein 2008: 1).

### **3.2 Multimodality**

As mentioned above, an important, though not the only, mode of communication is verbal language, whether it be in speech, writing, or via signs. Multimodality points to the fact that meaning can also be made and is made with other means or semiotic resources. Wangerin (2003, ref. to Langer 1942) calls this language-related symbol mode *discursive* and distinguishes it from the *presentative* mode, which is realised in more sensually and aesthetically experienceable *Gestalten*. At the same time, Jewitt, Bezemer and O’Halloran emphasise that multimodality does not refer to the senses but to “the *cultural* and *social* resources for making meaning” (2016: 5). However, from the perspective of aesthetic learning (see 3.3), the senses play an important role in meaning making, too. Multimodality, in the present contribution, refers to spoken and written language, to gesture, facial expression, eye contact, body movement, pictures, objects, music, dance and so on. As Jewitt et al. put it: “Meaning making involves the production [and the reception; N.N.] of multimodal wholes” (2016: 5). When looking more closely at verbal language, it comes to fore that there are many different verbal languages. The idea of using different language

resources leads to the theory and practice of translanguaging, of living and using one's "complete linguistic repertoire" (Panagiotopoulou/Rosen/Strzykala 2020: 1). In the context of this contribution, translanguaging is regarded as a dimension of multimodality.

Jewitt et al. (2016: 3) claim that each semiotic resource offers "distinct potentialities and limitations". In keeping with this, correspondences between different simultaneously realised modalities of the whole, e.g., word and gesture, can support (language) learning processes by referring to each other (cf. Andresen 2005); simultaneously, they can be interpreted as redundant to those who are familiar with all of the resources.

While Merkel (see 2.1) refers to the manifold possibilities of participating in the production of a story for the child audience, the analyses of the present paper will also reconstruct forms of reception-related participation. Both participation dimensions – production and reception (cf. Krummheuer/Brandt 2001) – are closely connected to the multimodality of scenic storytelling.

### 3.3 Learning

Human beings make meaning and learn from all semiotic resources. The outlined perspectives on participation and multimodality are linked to an understanding of learning as a holistic, (syn)aesthetic and mimetic process. It is holistic because, besides the mind, all senses and emotions are involved. In aesthetic learning, "perception, feeling, thinking and knowledge merge" (Mattenklott 2014: 135).<sup>2</sup> Spinner (2008) points out that aesthetic perceptions in one sense can open up other senses, which raises the issue of synaesthetics.

*Solche Verbindungen bergen auch die Chance, dass Kindern, die eine besondere Affinität zu einem bestimmten Sinneskanal haben, z.B. zur Musik, darüber der Weg zu anderen Sinneserfahrungen geöffnet wird. (Spinner 2008: 11)*

Such connections also hold the chance that children who have a special affinity to one certain sensory channel, e.g. music, will be opened up to other sensory experiences through this. (Spinner 2008: 11) [translation N.N.]

Furthermore, both Mattenklott (2014) and Spinner (2008), distinguish rational from aesthetic perception. The example Spinner gives is snow. Snow can be perceived as something enchanting, something magically glittering, or as something to be shovelled away.

The constructive character of learning does not contradict that learning can be mimetic at the same time (cf. Wulf 2008). This also becomes clear when, with reference to Wulf (2005), Karimi writes:

---

<sup>2</sup> The original German wording is: „verschmelzen [...] Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Wissen“ (Mattenklott 2014: 135).



*Mimesis ist also immer zugleich reproduktiv und kreativ. Der Mensch nimmt Bezug auf eine Handlung und ahmt sie nach. Dabei sucht er in ihrem Nachvollzug eine Ähnlichkeit sowohl zu seinem Vorbild als auch zu sich selbst, zu seiner Einzigartigkeit herzustellen. Mimetisch richtet sich der Mensch auf die Welt aus, holt sie in sich hinein und erschafft sie noch einmal als seine eigene. In jedem mimetischen Bezug entsteht ein Beziehungsnetz zwischen der im Menschen bestehenden inneren Welt und der wahrgenommenen äußeren Welt. Mit den auf diese Weise erschlossenen Korrespondenzen liest der Mensch mimetisch die Welt und erlebt sinnlich und emotional den Sinn seiner Wahrnehmung. (Karimi 2016: 20)*

Mimesis is therefore always reproductive and *creative* at the same time. The human being refers to an action and imitates it. In doing so, they seek to create a resemblance both to their model and to themselves, to their uniqueness. Mimetically, the human being aligns themselves with the world, bring it into themselves and create it once again as their own. In every mimetic reference, a network of relationships is created between the inner world existing in the human being and the perceived outer world. With the correspondences revealed in this way, the human being reads the world mimetically and experiences the meaning of their perception sensually and emotionally. (Karimi 2016: 20) [translation N.N.]

Merkel (1991), too, describes aspects of children's mimetic perception in storytelling settings. In doing so, he focusses on the idea of a resonance between storyteller and audience. In such contexts, children get to know the contents of a story and have the opportunity to widen their familiarity with the language of narration.

Altogehter, learning and storytelling

*sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. Kinder wachsen in ihrer sprachlich-kulturellen Sozialisation in eine Kultur der narrativen Sinnkonstruktion hinein, erwerben Sprache und Bewusstsein in narrativen Zusammenhängen und auch Lernprozesse in schulischen Unterrichtskontexten sind narrativ geprägt. (Hoffmann 2020: 61)*

are linked in many ways. In their linguistic-cultural socialization, children grow into a culture of narrative construction of meaning, acquire language and awareness in narrative contexts, and learning processes in school teaching contexts are also narratively shaped. (Hoffmann 2020: 61) [translation N.N.]

## 4 The research design of the study

### *Erzählbrücken*

The *Erzählbrücken* research study accompanied the storytelling project *Erzählen beflügelt* described above. It is ethnographically oriented, insofar as the storytelling project was conceived independently of the study and the research did not actively intervene in the project events. A detailed description of the study can be found in Naujok (2018). This section only addresses the aspects relevant to this article. The overarching question is: What potentials do scenic storytelling and its multimodality have for newly immigrated children with regard to participation and the acquisition of the German language?

Besides the storytelling project, the research design includes the methods of data collection and analysis. This research focuses on a subject that has been systematically empirically researched only to a limited extent so far, storytelling in German with children newly arrived in Germany. For this reason, a qualitative-reconstructive approach was chosen (cf. Flick 2019). Observations were conducted and video recordings and handwritten field notes were made in the younger and the older group almost every week, thirty-five in total. On the basis of the field notes, digital memory protocols were written. These protocols can be coded in the sense of Qualitative Content Analysis by searching for certain keywords (cf. Mayring 2010). For this article, two key incidents were selected from the handwritten field notes and the video recordings for closer analysis (cf. Kroon/Sturm 2007). A key incident is a scene that points beyond itself in relation to the research interest, i.e., from which something general can be reconstructed. Working with key incidents allows for an examination of different aspects of social events without having to conduct a comprehensive ethnography (ibid.). Both key incidents were transcribed. The transcriptions are made according to the minimal procedure of the Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT 2 (Conversational Analysis System of Transcription 2) (cf. Selting et al. 2009) and supplemented with descriptions (from the videos and the field notes) and visual material (like children's drawings and texts) on further dimensions of multimodality (cf. Naujok 2012; Schmitt 2015; Wittig 2020). The procedure for the analyses is finally based on the 'interaction analysis' developed in the context of interpretative classroom research (cf. Krummheuer/Naujok 1999; Naujok 2021a) as well as on the key incident analysis (cf. Kroon/Sturm 2007).

## 5 Analyses of two selected video sequences


The following two selected scenes stem from two different sessions with the younger children assigned to grades 1 to 3 (ages 6 to 10 years). The first is a sequence from a phase in which a narrator tells a story and the second is a presentation of a drawing by a pupil. Thus, one scene represents the receptive and the other the productive dimension of participation. Both sections start with an introduction to the scene, followed by the transcript and the analysis which includes the discussion. A transcription legend is located between the text and the references. The transcripts are translated from German into English. All names are changed, and for reasons of data protection, the children's origins are not mentioned.

### 5.1 Storytelling and experiencing storytelling

The following sequence is part of a storytelling event in which the narrator tells the tale of Lazy Jack. In the story, Lazy Jack, at his mother's insistence, finally goes to work. At the end of his working days, he receives his wages in kind, but time and again he loses them on the way home to his mother. The analysis focuses on how ten-year-old Mustafa, who has been attending his welcome class for only about six weeks, participates in this event.

#### "the cat"

	21'05	
1	ST	the next day he worked ((stretches his arms forwards))
2	Mustafa	((looks towards the storyteller))
3	ST	<<twisting his hands> at the baker's.> he made ((makes a gesture of kneading dough)) ((his sight catches Mustafa))
4	Child	<<p> hm yummy.>
5	ST	<<making the gesture of kneading dough> <<english> bread.> <sub>2</sub> bread.> <sub>1</sub> and in the evening as pay he got ((places a wooden cat))
6	Child	a cat.
7	ST	the cat.
8	Mustafa	the cat.
9	ST	and <<lifting his left forefinger> as his mother had> told ((puts the sides of his hands together, so that the palms show upwards))
10	Mustafa	((looks upwards))
11	ST	<<holding his palms upwards> he took the cat (carefully-) put it down <<looking at his hands,

			
		standing up and going in small steps> and carried it [carefully	
12	Mustafa	[((moves slightly to and fro))]	
13	Child- ren	<<p> miaow>	
14	ST	home]	
15	Child- ren	<<p> miaow miaow>	
16	ST	bu:t> <sub>2</sub>	
17	Mustafa	miaow	
18	ST	((stands still, looks at the audience)) you know the cats. ((shakes his head, looks at his palms)) << <sub>3</sub> strongly shaking his head> it didn't stay there for long.> <sub>1</sub> > <sub>3</sub> <<suddenly throwing his arms in the air> whoosh> it went off.	
19	Mustafa	((throws his arms in the air))	
20		(.)	
21	ST	((puts a hand on his heart))	
22	Mustafa	((puts a hand on his heart))	
23	ST	when he arrived home ((...))	
	21'40		

The main purpose of this scene is to reconstruct how Mustafa follows the narration on different levels in a visible and active manner. The narrator begins to speak and makes a gesture <1> which attracts Mustafa's gaze <2>. In his following speech <3>, the narrator completes his gesture into a kneading motion. In doing so, he tells us that Lazy Jack worked at the baker's the following day and begins to say what Jack did there, his gaze falling on Mustafa. One child quietly comments on this with *yummy* <4> and the narrator finishes his sentence by saying <bread.> in English and by repeating this immediately afterwards in German <5>. He seems to have woven in the English word especially for Mustafa, who knows English even if it is not a first language for him. In his next sentence <5> he talks about the wages Jack received for his work. He speaks the beginning of the sentence and at the end he completes the statement by showing a wooden toy cat. This object of the

wages is then named by a child, thus completing the narrator's open sentence <6>. The narrator repeats *the cat* affirmatively. <7>. Mustafa then also speaks the word, including the article <8>. It is assumed that Mustafa is relearning the word at this moment.

The narrator continues to tell the story with pronounced gestures <9>. He brings his hands together with their outer edges so that the palms show upwards <9>, whereupon Mustafa looks upwards <10>. Mustafa seems to conclude from the palms held upwards that something must come down from above in the next moment. He listens and watches the narrator attentively, tries to interpret his perceptions, and to make meaning. This also includes anticipating events or completing what has been hinted at. In this case he is not quite right, because nothing comes down on the palms from above, rather Jack, played by the narrator, puts a cat on them. The narrator stands up and walks a few steps <11> and as if in resonance Mustafa moves slightly back and forth, swinging mimetically along <12>. Some children meow, first once <13>, then twice <15>, whereupon Mustafa also meows <17>. It is not only the storyteller but also the children he imitates and learns from. The joint meowing, on the one hand, supports the storytelling, on the other hand, doing this, the children actively share their storytelling experience with each other. They realise a potential for togetherness and sociability inherent in these storytelling situations. Mustafa also takes up movements in the following: Immediately after the narrator throws his arms in the air <18>, he does so <19>, and after the narrator puts a hand to his heart, Mustafa imitates this movement, too. Something similar can be observed during the subsequent joint retelling. While one child, supported by the narrator and other children, retells the story, Mustafa imitates and participates in the gestures and movements: from spinning to shovelling to playfully throwing up pieces of money.

From the scene as a whole, it was reconstructed how Mustafa participates multimodally, mimetically and holistically in the storytelling event. He sees, hears, feels with his whole body, he focuses his attention, makes contact, moves, makes noises, speaks. Mustafa is totally involved, he is not just a listener, he *experiences* the storytelling and participates. Mustafa learns mimetically. He enters the story physically and, at the same time, he enters the (German) language. Mustafa becomes part of the group and the teaching and learning interaction. Overall, this key incident shows that there are many modal possibilities to participate in storytelling events even as part of the audience who is not familiar with the language of narration.

## 5.2 Presenting a drawing with self-written words

In the second scene, a boy – whom we have called Musa – presents his drawing to the folk story of the stone soup. Musa has only been attending his class for about four weeks. He is nine years old and literate in English, i.e., with Latin letters, although English is not his mother tongue. The story was followed up in class, as is typical in this learning group, and this included writing. Musa drew his picture during this wrap-up lesson (see Figure 1). It

shows the soup pot with vegetables in cross-section and a bowl underneath. Musa labelled the vegetables and the bowl well, legibly and faultlessly, with the German nouns which had been written on the blackboard (see Figure 1). The following analysis focuses on how Musa uses different semiotic resources.

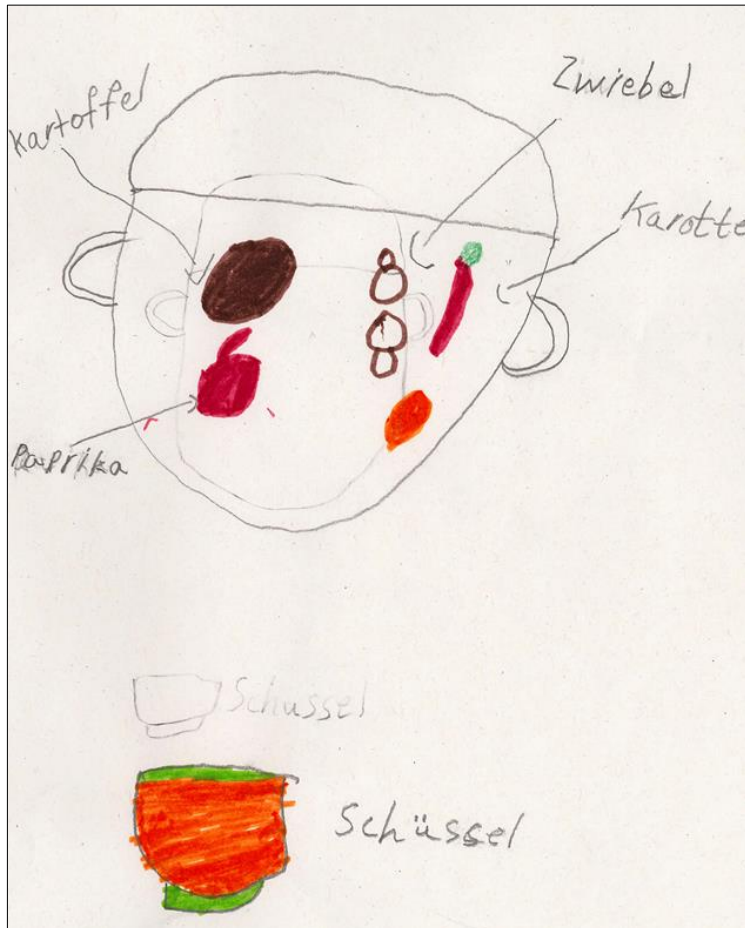


Fig. 1: Musa's drawing of the stone soup  
*Kartoffel* = potato / *Zwiebel* = onion / *Paprika* = pepper  
*Karotte* = carrot / *Schüssel* = bowl

"that is *ka-rot-te (ka) <<carrot>>*"

	05'06	
1	ST	would YOU like? hm-hm?
2	Musa	((comes forward and hands the storyteller his drawing with all objects labelled))
3	ST	( )
4	Musa	<<pointing his right forefinger at the potato> that is <i>ka-rot-te (ka) &lt;&lt;carrot&gt;&gt;</i>
5	ST	<i>ka</i> <<first syllable of German potato and carrot>>
6	Musa	<i>kar-toF-FE:L</i> <<potato>>
7	ST	<i>kartoffel.</i> <<potato>>
8	Musa	<i>kartoffel-</i> <<potato>>

		<<pointing a finger further to the right at the word "Karotte"> <i>karotte-</i> <<carrot>> <<pointing his finger further above at the word "Zwiebel"> ( ) <i>ie-(w)ie-bel</i> <<onion>> <<moving his finger further down to the left> ( ) <i>ie-wie-bel</i> <<onion>> <<pointing his finger down left at the word "Paprika"> <i>pa-prika-</i> <i>paprika.</i> <<pepper>> <<pointing his finger at the word "Schüssel"> and that is <i>shi-</i> (.) <i>ku-</i> (.) <i>uschel</i> <<bowl>> ((looks at the storyteller))
9	ST	((purses his lips)) <i>schüssel.</i> <<bowl>>
10	Musa	<<looking at the storyteller and nodding> <i>yes.</i> >
11	ST	<i>eine</i> [ <i>schüssel.</i> <<a bowl>>]
12	Musa	[<<still looking at the storyteller, pursing his lips, hardly audible> ( <i>schüssel</i> ) <<bowl>>] <<nodding> <i>yes.</i> >
13	Teacher	((clapping once loudly, once softened))
14	ST	and <<looking in the direction where the clapping came from> <i>yes.</i> >
15	Teacher	((little sound of laughing; claps twice even softer than before))
16	ST	and do you know, how the things did (.) come into (.) [the]
17	Musa	[<<nodding> <i>yes.</i> >]
18	ST	<i>pot? do you?</i>
19	Musa	<<nodding> <i>yes.</i> >
20	ST	<i>well how?</i>
21	Musa	<<nodding> <i>yes.</i> >
22	ST	<i>okay-</i>
23	Audience	((clapping))
24	Musa	((smilingly returns to his place))
	05`56	

## Analysis

The scene begins with the storyteller asking the boy in a somewhat implicit, but friendly way if he would like to come forward and present his drawing <1>. Musa then actually goes and hands him his drawing. The storyteller makes a short, unintelligible statement and Musa begins his presentation by pointing at the potato and speaking in single syllables: that is *ka-rot-te* (*ka*) <<carrot>> <4>. So, Musa already knows how such a presentation proceeds; he has the corresponding action pattern knowledge. His utterance consists of a simple sentence; only the article is missing. However, pointing at the potato (Kartoffel), Musa says the German word for carrot (Karotte). Both words are very similar, especially at their beginning, and both occur in the story and are in his drawing. At the end of

his turn, Musa starts again indistinctly. He seems unsure; possibly he suspects the mistake and wants to fix it. The narrator encourages him to try again by clearly pronouncing the first syllable of the word himself for Musa to bring it to its correct end <5>. Now Musa says *kar-toF-FE:L* <<potato>> in clear syllables, stressing the second and third syllable <6>. The narrator repeats the word in fluent stress <7>, thus confirming his utterance and at the same time giving him an example of pronunciation. Musa takes this up by speaking the word once more, this time without breaks <8>. This expresses his willingness to learn; he thus brings the short learning sequence to completion.

He then continues, points at the right at the word "Karotte" (carrot) and speaks fluently *karotte-*, leaving his voice suspended at the end. This may indicate that he is not yet at the end of his utterance; he may also be waiting for feedback from the storyteller. Immediately afterwards, Musa moves his finger to the lettering "Zwiebel" (onion). He speaks three syllables, the first one is very difficult to hear, especially at its beginning. The consonant combination "Zw" is a particular challenge. Musa takes his finger away and speaks the word again. He also points at the word "Paprika" (pepper) and reads it, at first in disjointed syllables, then in a flow.

Next, Musa says *and that is and reads schi- (.) ku- (.) uschel* <<bowl>> <8>. The word "Schüssel" (bowl) causes Musa the most difficulties. He reads it in syllables and with pauses: *schi- ku- uschel*. The storyteller then speaks the word to him with pronounced mouth movements <9>. Musa simply confirms <10> but does not use the pronunciation example for repetition. The storyteller repeats the word again, this time prefixing the indefinite article <11>. This utterance can be interpreted as an invitation for Musa to try it himself and Musa interprets it as such. He now purses his lips as well and says, barely audibly *schüssel* (bowl) and nods once more: *yes*. <12> By nodding and affirming, he seems to be meeting an expectation attributed to the narrator and possibly wanting to compensate for the fact that he does not speak the crucial word loudly and clearly. It can also be interpreted as an attempt to bring the situation to an end.

The teacher seems to interpret Musa's statement as an attempt at closure: she claps once loudly, then once more softly <13> as if to prelude the applause each child receives at the end of their presentation in the story project. With this she sets about ending the situation and releasing Musa from the effort. The storyteller, however, continues with *and* <14>. Towards the teacher, he briefly and affirmatively comments on her clapping <14>, as if to signal that he too finds Musa's performance up to this point worthy of applause. The teacher tentatively starts clapping again <15>, but the narrator now asks Musa if he knows how the things got into the pot <16>. With this, he makes a new, even more challenging demand of Musa, because now it is no longer a question of naming visible pictorial or legible written elements, but of narration that transcends the situation and requires the ability to use language in a decontextualised way.



Interestingly, the storyteller does not make the request in a clearly audible sentence melody, but rather falters, possibly unsettled in his intention by the (non-verbal) statements of the teacher. Into the storyteller's halting question, Musa once again nods *yes*. <17> This can be interpreted as a further indication that Musa wants to conclude the interaction and be dismissed from the stage. He does not seem to understand the question or maybe he suspects that he cannot meet the new expectation. Even when the storyteller finishes his question <18>, Musa responds with a nodding *yes*. <19> and after the narrator follows up with *well how?* <20>, he does so once again <21>. Musa's repetitions support the interpretation that he wants to end the interaction and at the same time represent great effort, cooperativeness and politeness. At this point, the storyteller concludes the dialogical picture presentation with an *okay*- <22>, the audience claps <23> and Musa goes back to his seat <24>.

In summary, in the context of his drawing presentation, Musa shows many experiences and abilities. He can cooperate and he wants to learn. He knows how to present a picture to a group, e.g., it is noticeable that Musa presents his drawing essentially in one fell swoop. After initially naming the first vegetable item incorrectly and successfully correcting himself with encouragement from the narrator, he continues until he has virtually worked through the whole drawing. Looking at his contribution without the corrections and stalling it reads: "This is potato, carrot, onion, pepper, and this is bowl." Musa thus gives his contribution a clearly recognisable, cohesive shape (Gestalt). Moreover, Musa knows reading and writing and is familiar with the Latin script. And he is able to change his strategy in presenting his drawing. First, he does not succeed in transforming the sight of the drawings into German spoken language, because he does not yet know the German words for all of the objects. Then, he shifts his focus from the drawings to the written words. Due to his literacy experience, Musa is able to use writing and reading to speak, to remember and to learn the words. He uses his English literacy experiences to learn German. He moves between the modalities and also between the languages. He is translanguaging. The multimodality and translanguality in this sequence enable Musa to participate in the interaction with the storyteller, to present his drawing even with little German vocabulary, and to learn the new language, German.

## 6 Findings and conclusions

This contribution reports on the research study *Erzählbrücken* and on the storytelling project *Erzählen beflügelt*. The theoretical section and the above analysed video sequences investigate the potential of multimodal storytelling settings for communicative participation, meaning making and language acquisition in welcome classes for newly immigrated primary school children. These children speak many different languages, while German is new to all of them. The narrators of *Erzählen beflügelt* tell their stories in German and at

the same time multimodally. In this way, the children have more than the words to make meaning from. The analyses of the two video sequences show that this is not only a theoretical assumption but can be empirically grounded. In the first sequence, Mustafa experiences the story with his whole body: he listens to the storyteller and the other children, he watches them and he whispers and moves along. He uses many modalities and it is obvious that he makes meaning even if he is mistaken. Verbal language, however, is more precise and therefore worth learning. The sequence shows that there is a clear resonance between the storyteller, the children and the boy. It shows that receiving the story can go hand in hand with productive activities, namely with producing noises, words, gestures and movements. Engaging in this way, Mustafa seems to learn mimetically. He is learning about the story and the language and the storytelling events in this Berlin school. The second analysis focusses on the presentation of a picture drawn to a story. It shows objects, mainly vegetables, and written words. Musa only has a few German words but knows well how to use them. In the interaction with the storyteller who invites him to present his drawing, Musa is very polite, attentive and cooperative. Moreover, he is able to use different strategies to present his drawing. First, he tries to name the drawn symbols and when he gets confused with two very similar German words, he switches his focus to the written words and reads them. Here he is using different modalities. Moreover, he transfers his English reading competence to German which can be interpreted as a form of translanguaging. Altogether, the analyses show how multimodality opens opportunities to participate in interaction, be it in production or reception processes. Both boys participate in multimodal storytelling settings in German before they are really familiar with the language.

In light of the above, it can be concluded that discourse spaces in classrooms and schools (and in society in general) should be opened up to all semiotic resources, to all modalities and languages of meaning making, because this enables (not only) children to participate in interactions by whatever means. As language is acquired in interaction, this is helpful for language acquisition at the same time. The idea of opening up discourse spaces for more than the official verbal language is crucial not only in the context of Stein's multimodal pedagogies (Stein 2008) but in the theory and practice of translanguaging (Panagiotopoulou/Rosen/Strzykala 2020) as well. The idea of opening up discourse spaces has to do with a stance of confidence which possesses a political dimension. In the context of translanguaging García describes:

A translanguaging stance has to do with the firm belief that minoritized bilinguals have the agency to fully leverage their unitary semiotic repertoire made up of linguistic and multimodal signs in ways that does not correspond to the strict parameters of one named language or another or one mode or another established by schools. The actions of bilingual students that go beyond those legitimated in schools are then perceived as virtuous, complex, fluid, creative and critical, and not simply as deficient. (García 2020: 16)

Stein connects this thought to the right to learn, especially for children who have just arrived in a new and unfamiliar situation. In the context of Stein’s research, these are children in diverse post-apartheid classes in South Africa; in the context of the present article, these are refugee children in a German school. Stein emphasises: “But what is the meaning of the ‘right to learn’ if who you are and what you know, in other words your resources for representing your meanings, have no value for those who hold power in classroom spaces?” (Stein 2008: 152).

Storytelling is a very suitable setting to enable refugee children from the very beginning to participate in interaction.

## Transcription legend

The legend has been drawn up following the transcription conventions of Selting et al. (2009), whereby only those aspects have been included which are necessary to read the transcripts presented in the text.

courier new	verbal utterances
<i>italic</i> <<translation>>	words left in the original language German with a translation in double angle brackets
(in simple round brackets)	presumed wording
( ) empty bracket pair	incomprehensible utterance
?	pitch: rising
-	pitch: constant, floating
.	pitch: falling
:, ::, :::	stretching, elongation
caPItal letters	focus accent
<< coughing> text> text text	para- and extra-linguistic actions accompanying speech, including their scope
<<p> text>	piano, quietly
((courier new in double round brackets))	descriptions of extra-linguistic actions and events
<<text>>	Erläuterungen, Übersetzungen
((...))	omission from the transcript
speaker 1: text [text] speaker 2: [text] text	overlaps and simultaneous speaking
(.), (-), (--), (---)	short, medium, longer pause (up to approx. 1 sec.)
(0.5), (2.0)	pauses with lengths in sec.

## References

- Andresen, Helga (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, Jerome S. (1983): *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York, London: Norton & Company Inc.
- CM2012: *Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18* (Adopted by the Committee of Ministers on 28 March 2012 at the 1138th meeting of the Ministers' Deputies). [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805cb0ca#\\_ftn2](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cb0ca#_ftn2) (05.12.2022).
- DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) (2016): *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*. [https://degede.de/wp-content/uploads/legacy/Aktivitaeten/10\\_jahre\\_veroeffentlichung/degede\\_Festschrift\\_10jahre.pdf](https://degede.de/wp-content/uploads/legacy/Aktivitaeten/10_jahre_veroeffentlichung/degede_Festschrift_10jahre.pdf) (05.12.2022).
- Flick, Uwe (2019): *An Introduction to Qualitative Research*. 6th edition. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- García, Ofelia (2020): Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice and Education. In: Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (Eds.): *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden: Springer, 11–20. [doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_2) (05.12.2022).
- Haldimann, Nina; Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis* 1, 1–17. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) (05.12.2022).
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin: das netz.
- Hoffmann, Jeanette (2020): Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Eds.): *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 61–89.
- Jewitt, Carey; Bezemer, Jeff & O'Halloran, Kay (2016): *Introducing Multimodality*. London, New York: Routledge.
- Karimi, Edith (2016): *Mimetische Bildung durch Märchen. Phantasie, Narration, Moral*. Münster, New York: Waxmann.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter.

- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2007): International Comparative Case Study Research in Education: Key Incident Analysis and International Triangulation. In: Herrlitz, Wolfgang; Ongstad, Sigmund & van de Ven, Piet-Hein (Eds.): *Research on MTE in a comparative international perspective – theoretical and methodological issues*. Amsterdam: Rodopi, 99–118.
- Krummheuer, Götz & Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krummheuer, Götz & Naujok, Natascha (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lander, Christine (2017): Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 31: 3, 84–94.
- Mattenklott, Gundel (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Eds.): *BilderBücher, Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135–140.
- Merkel, Johannes (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts der audiovisuellen Medien. In: Ewers, Hans-Heino (Eds.): *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz, 82–99.
- Naujok, Natascha (2012): *Zu zweit am Computer. Eine Studie zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule*. München: kopaed.
- Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. In: *leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis* 2, 1–17. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) (05.12.2022).
- Naujok, Natascha (2021a): Grundschulkindern im Umgang mit Geschriebenem – Literale Praktiken aus Perspektive der Interpretativen Unterrichtsforschung. In: Kruse, Norbert; Reichardt, Anke & Riegler, Susanne (Eds.): *Materialität des Schriftspracherwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt, 47–69.
- Naujok, Natascha (2021b): Kinder(n) erzählen. In: Geist, Barbara & Harr, Anne-Katharina (Eds.): *Sprachförderung in Kindertagesstätten (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Band 1)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 199–216.
- Panagiotopoulou, Juli; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (Eds.) (2020): *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden: Springer.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2013): Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertagesstätten auf dem Weg. In: Kieferle, Christa; Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne (Eds.): *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 34–50.

- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50: 4, 696–735.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Eds.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, 43–51.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10: 1, 353–402. [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de) (05.12.2022).
- Spinner, Kaspar (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane & Burrichter, Rita (Eds.): *Ästhetisches Lernen: Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, 9–23.
- Stein, Pippa (2008): *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, rights and resources*. London, New York: Routledge.
- Sturzbecher, Dietmar & Großmann, Heidrun (Eds.) (2003): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Wangerin, Wolfgang (2004): Die Grenzen der Sprache sind enger als die Grenzen der Erfahrung. Was Susanne K. Langers und Alfred Lorenzers Symboltheorie für eine kreative Mediendidaktik bedeuten kann. In: Frederking, Volker (Eds.): *Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003*. München: kopaed, 128–139.
- Wardetzky, Kristin (2007): *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wardetzky, Kristin (2017): *Ankommen. Erzählen in Willkommensklassen. Ein Projekt des Vereins Erzählkunst e.V.* [Redaktion]. Berlin: ohne Verlag.
- Wittig, Caroline (2020): Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a Live Audio-Play. *Filoteknos* 10. <https://doi.org/10.23817/filotek.10-28>.
- Wulf, Christoph (2008): Mimetic Learning. *Designs for Learning* 1: 1, 56–67.

---

**Kurzbio:**

**Prof. Dr. Natascha Naujok (PhD)** is full professor of Language and Communication in Childhood Education at the Evangelische Hochschule Berlin EHB, Berlin (Germany). Her main fields of research and teaching include social interactions in the classroom and among peers, interpretive classroom research, multimodality, storytelling, language acquisition, multilingualism, literacy and literature education.

**Anschrift:**

Prof. Dr. Natascha Naujok  
Evangelische Hochschule Berlin EHB  
Studiengang Kindheitspädagogik  
Teltower Damm 118–122  
14167 Berlin  
Germany  
[naujok@eh-berlin.de](mailto:naujok@eh-berlin.de)



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

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

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

## ***Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO**

***Jeanette Hoffmann***

**Abstract:** Die Studie *IMAGO. Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* hat das Ziel, die Bedeutung von Bilderbüchern für den kindlichen Sprach- und Literaturerwerb in einer sprachlich-kulturell heterogenen Region zu beleuchten. Vor dem theoretischen Hintergrund von Narrativität, Materialität, Sozialökologie, Multilingualität und Multimodalität werden literale und literarische Praktiken mit unterschiedlich erzählenden Bilderbüchern in deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Bildungseinrichtungen rekonstruiert. Neben der ethnografischen Beobachtung der Rezeptionssituationen werden fokussierte Interviews mit Kindern, Pädagog:innen und Lehrer:innen geführt. Dieser Beitrag präsentiert das Forschungsdesign der Studie und gibt Einblicke in die erste Erhebungsphase an einer deutschsprachigen Grundschule. Ausgewählte *key incidents* zeigen Potentiale von Bilderbüchern für sprachlich-literarisches Lernen im Italienisch als Zweitsprachenunterricht auf.



Hoffmann, Jeanette (2023):  
*Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten.  
Das Südtiroler Projekt IMAGO.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 57–85.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3603>



***Io sono foglia – Storytelling with picture books in multilingual contexts. The South Tyrolean project IMAGO***

The study *IMAGO. Picturebooks – multilingual, rhymed and wordless – in kindergartens and primary schools in South Tyrol* aims to shed light on the significance of picturebooks for children's language and literature acquisition in a linguistically and culturally heterogeneous region. Against the theoretical background of narrativity, materiality, social ecology, multilingualism and multimodality, literal and literary practices with differently narrated picturebooks in German-, Italian- and Ladin-language educational institutions are reconstructed. In addition to ethnographic observation of the reception situations, focused interviews are conducted with children, educators, and teachers. This article presents the research design of the study and provides insights into the first survey phase at a German-language primary school. Selected key incidents show the potential of picturebooks for language and literature learning in the teaching of Italian as a second language.

***Io sono foglia – Raccontare storie con libri illustrati in contesti multilingui. Il progetto altoatesino IMAGO***

Lo studio *IMAGO. Libri illustrati – multilingue, in rima e senza testo – nelle scuole dell'infanzia e primarie dell'Alto Adige* mira a far luce sul significato dei libri illustrati per l'acquisizione della lingua e della letteratura da parte dei bambini in una regione linguisticamente e culturalmente eterogenea. Sullo sfondo teorico della narratività, della materialità, dell'ecologia sociale, del multilinguismo e della multimodalità, vengono ricostruite le pratiche letterarie e letterarie con libri illustrati diversamente narrati nelle istituzioni scolastiche di lingua tedesca, italiana e ladina. Oltre all'osservazione etnografica delle situazioni di accoglienza, vengono condotte interviste mirate a bambini, educatori e insegnanti. Questo articolo presenta il disegno di ricerca dello studio e fornisce indicazioni sulla prima fase di indagine in una scuola primaria in lingua tedesca. Alcuni *key incidents* mostrano il potenziale dei libri illustrati per l'apprendimento linguistico-letterario nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

**Schlagwörter:** Erzählen, Bilderbücher, Mehrsprachigkeit, Kindergarten und Grundschule, Rezeptionsforschung / storytelling, picturebooks, multilingualism, elementary and primary education, reader engagement research / narrazione, libri illustrati, multilinguismo, educazione elementaria e primaria, ricerca sulla ricezione.

## 1 Einleitung

In den verschiedenen sozialen Kontexten der Familie, des Kindergartens und der Grundschule wachsen Kinder in unsere Gesellschaft hinein. Medien wie Bilderbücher bieten ihnen dabei symbolische Angebote, mit denen sie ihre handlungsleitenden Themen bearbeiten, und unterstützen sie bei der Aneignung von Selbst und Welt. Unterschiedliche Erzählformen, die sich in der Multimodalität und Materialität des Bilderbuchs manifestieren, wie das Zusammenspiel von Bild und Text, das Erzählen in mehreren Sprachen, in gereimter Sprache oder ausschließlich in Bildern ohne Text, rufen unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Bilderbüchern in der frühpädagogischen und schulischen Handlungspraxis hervor. Diese zeigen sich etwa in Vorlese- und Bildrezeptionsgesprächen oder im Schreiben und Zeichnen zu Bilderbuchgeschichten. Vor diesem Hintergrund hat die Studie *IMAGO, Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* (finanziert durch die Freie Universität Bozen, 2021–2024) das Ziel, die Bedeutung von Bilderbüchern in einer von sprachlich-kultureller Diversität geprägten Region in Bezug auf den kindlichen Sprach- und Literaturerwerb in unterschiedlichen Bildungskontexten zu beleuchten. Es werden bilderbuchbezogene Praktiken in der frühpädagogischen und schulischen Handlungspraxis rekonstruiert, um daraus Gelingensbedingungen sprachlich-literarischen Lernens im mehrsprachigen Kontext abzuleiten. Theoretische Ausgangspunkte sind Narrativität, Materialität, Sozialökologie, Multilingualität und Multimodalität. Methodologisch ist die Studie in der ethnografisch ausgerichteten rekonstruktiven Sozialforschung zu verorten. In dem Projekt werden bilderbuchbezogene Praktiken in Alltagssituationen im Umgang mit verschiedenen Erzählformen in deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Kindergärten und Grundschulen beobachtet und videografiert. Zudem werden fokussierte Interviews mit Kindern, Pädagog:innen und Lehrer:innen geführt, um Einblicke in die Perspektiven der Beteiligten auf ihre Handlungspraxen zu erhalten. Forschungsleitend sind die Fragen, wie Kinder mehrsprachige, gereimte und textlose Bilderbücher im deutsch-italienisch-ladinischen Sprachkontext in Kindergarten und Grundschule rezipieren, wie Pädagog:innen oder Lehrer:innen sie dabei unterstützen und inwiefern die Bilderbücher sprachlich-literarische Lernprozesse anregen. In diesem Beitrag werden zunächst die theoretischen und empirischen Bezugspunkte skizziert, danach das Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Anschließend geben empirische Analysen einen Einblick in erste Ergebnisse aus einer deutschsprachigen Grundschule, bevor im Fazit ein Ausblick formuliert wird.

## 2 Theoretische und empirische Bezugspunkte

Theoretische Ausgangspunkte der Studie *IMAGO* bilden Theorien der Narrativität (vgl. Fludernik 1996, 2008), Materialität (vgl. Kalthoff 2021), Sozialökologie (vgl. Baacke 2018a, 2018b), Multilingualität (vgl. Franceschini 2011) und Multimodalität (vgl. Serafini

2022). Empirische Bezugspunkte sind internationale Studien aus der Kinderliteratur-, der Rezeptions- und der Bildungsforschung, die im Kontext von Mehrsprachigkeit angesiedelt sind. Im Folgenden werden die theoretischen und empirischen Bezugspunkte skizziert.

## 2.1 Narrativität

Erzählen als kulturelle Praxis ist eine anthropologische Konstante (vgl. Gatti/Hoffmann demn.; Wulf 2019). Menschen erzählen einander Geschichten, reale und fiktionale, um ihre Erfahrungen zu strukturieren, sich ihrer selbst zu vergewissern und sich die Welt anzueignen (vgl. Nünning 2014). Dabei spielen sowohl die selbst erlebten, eigenen Erfahrungen eine bedeutende Rolle als auch die vorgestellten Erfahrungen räumlich und zeitlich entfernter bzw. fiktionaler Anderer (vgl. Schüler 2019).

Stories told and read by others, whether fictional or factual, offer children alternative experiences that they can apply to confirm or alter their models of the world, representing and evoking experientiality at the same time. Therefore, almost from the time a child first begins to talk, narrative serves as a mediator between “the canonical world of culture and the more idiosyncratic world of beliefs, desires, hopes” (Bruner 1990: 52) (Dehn/Merklinger/Schüler 2014: 490).

Kinder wachsen schon früh in eine Kultur des Erzählens hinein, angefangen mit körperlich erfahrbaren Fingerspielen, Kinderreimen, Liedern und Theaterstücken, über mediale Geschichten in Bilderbüchern, Hörspielen oder Filmen bis hin zu digitalen Bilderbuch-Apps oder narrativen Computerspielen (vgl. Corroero/Real 2015; Dehn/Hoffmann/Lüth/Peters 2004; Näger 2017; Wieler/Brandt/Naujok/Petzold/Hoffmann 2008). Dabei ist jeweils der soziale Kontext der Rezeption und die interaktionale Einbindung der Kinder durch erwachsene Bezugspersonen entscheidend für die verstehens- und sprachfördernde Wirkung, wie etwa Studien zum familialen Vorlesen (vgl. Wieler 1997), zu Gesprächen über grafische Geschichten im Kindergarten (vgl. Hoffmann 2019) oder zum multimodalen Erzählen mit neu zugewanderten Kindern in der Grundschule (vgl. Naujok 2018) verdeutlichen. Didaktisch bedeutsam sind beim Erzählen die Herstellung von *Erfahrungshaftigkeit* und *Erzählwürdigkeit* sowie der Aufbau eines *Geschichtenfundus* (vgl. Dehn et al. 2014). Damit ist gemeint, dass die Geschichten einen Erfahrungsgehalt aufweisen, ihrem Erzählen Wert beigemessen wird und Kinder einen Geschichtenfundus an vorgestellten Erfahrungen aufbauen, aus dem sie fortan schöpfen können.

## 2.2 Materialität

Erzählt wird in der Literatur in unterschiedlichen Erzählformen, die sich in verschiedenen Materialitäten manifestieren: in der Studie *IMAGO* etwa in gedruckten Bilderbüchern, die Bilder und Texte enthalten, durch pagebreaks (Brüche zwischen den Doppelseiten) strukturiert sind, deren Typografie vom gewählten Material abhängt, die ein bestimmtes Buchformat (Größe und Gewicht) haben und deren Umschläge und Seiten aus bestimmten

Materialien gefertigt sind (vgl. Heintz 2021: 5–11). Auch die Sprachen, in denen Bilderbücher erzählen, vergegenständlichen sich in den Schriften und Typografien, sind somit räumlich präsent und können im Vorlesen akustisch präsent werden. Gleichzeitig ist auch die Rezeption von Literatur sowie die Anschlusskommunikation über Literatur durch Materialität bestimmt: durch die gestalteten Räume der Rezeption (Klassenzimmer, Gruppenraum, Stuhlkreis, Teppich, Tischgruppe, Sitzecke, ...), die Körper der Rezipierenden in Form von Blick, Stimme, Gestik, Mimik (der Kindergartenkinder, Grundschüler:innen, Pädagog:innen, Lehrer:innen, Integrationspädagog:innen, Praktikant:innen, Forscher:innen), die Materialien, die für die Anschlusskommunikationen herangezogen werden (Stifte, Farben, Papiere, Hefte, Fotokopien, Gegenstände, Figuren, Bastelmaterialien, ...). So nimmt die Studie *IMAGO* das Materielle aus zwei Perspektiven in den Blick.

Mit einem Materialitätsbegriff, der sich nicht nur auf technische Artefakte bezieht, sondern ebenso Schriftzeichen (bspw. Formeln in der Mathematik), Substanzen (bspw. Stoffe in der Chemie und Pharmazie), physikalische Phänomene (bspw. Licht) und Materialien (bspw. Farbpigmente in der Kunst) konzeptionell einschließt, wird eine Forschung möglich, die den Eigensinn, die Widerständigkeit und die Performativität des Materiellen ebenso in den Blick nehmen kann, wie das Zusammenspiel von Menschen und Dingen [...]. (Kalthoff 2021: 2)

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Materialität des Gegenstandes (des auf unterschiedliche Weise erzählenden Bilderbuchs) die Praktiken des Umgangs mit ihm im Bildungsalltag (die unterschiedlichen Rezeptionsweisen und Anschlusshandlungen von Kindern und Erwachsenen) prägt und mit hervorbringt (vgl. Kruse/Reichardt/Riegler 2021: 14). Insofern beabsichtigt die Studie *IMAGO*, die Beziehungen zwischen dem spezifischen Erzählen in Text und/oder Bildern und den literalen und literarischen Praktiken von Kindern und Pädagog:innen, von Schüler:innen und Lehrer:innen in den Blick zu nehmen und knüpft damit an aktuelle empirische und historische Studien zum Schriftspracherwerb im Kontext von Materialität an (vgl. Kruse et al. 2021; Leseforum Schweiz 2021; Reh/Wilde 2016) sowie an empirische und literaturwissenschaftliche Studien der Kinderliteraturforschung und -didaktik zum materialitätsbezogenen literarästhetischen Lernen (vgl. Campagnaro 2022, Heintz 2021).

### **2.3 Sozialökologie**

Erzählen findet in sozialen Kontexten wie der Familie, dem Kindergarten, der Grundschule oder der Peergroup statt. In diesen Kontexten spielen Medien eine entscheidende Rolle für die symbolische Aneignung von Selbst und Welt.

Sozialökologische Ansätze untersuchen die Wechselbeziehungen zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen. Sozialisation wird dabei verstanden

als Folge aktiver Prozesse der Auseinandersetzung mit der symbolischen, sozialen und materiellen Umwelt sowie sich selbst. (Vollbrecht 2010: 93)

Die sozialökologische Medienforschung (vgl. Baacke 2018a, 2018b; Vollbrecht 2010) hat diese Kontexte eingeteilt in verschiedene sozialökologische Zonen: die ökologische Zone des *Zentrums* (wie Familie oder häusliches und familiäres Umfeld), die ökologische Zone des *Nahraums* (wie Nachbarschaft oder Wohnumgebung), die ökologische Zone der *Ausschnitte* (wie Kindergarten, Schule oder Sportverein) und die ökologische Zone der *Peripherie* (wie Urlaube, Ausflüge oder Klassenfahrten) (vgl. Vollbrecht 2010: 100–102; Wegener 2018: 153–154). Der Forschungsfokus dieser Studie konzentriert sich mit dem Fokus auf 3–6- und 6–9-jährige Kinder auf die ökologische Zone der *Ausschnitte* und die damit verbundenen handlungsleitenden Themen und Medienumgangsformen von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Dass der soziale Kontext und die Art der Einbindung der Lektüren in Gesprächs-, Schreib- und Gestaltungssituationen einen bedeutenden Einfluss auf das (zweit-)sprachliche und literarästhetische Lernen sowie auf die Identitätsbildung von Kindern haben, wird in der internationalen Rezeptionsforschung hervorgehoben (vgl. Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014; Evans 2015; Hoffmann 2018; Pellegrini/Galda 2018; Wieler 2015). Die Studien konzentrieren sich vor allem auf die Grundschule, der Kindergarten wird bislang seltener in den Blick genommen (vgl. Filliettaz/Zogmal 2017; Hoffmann 2019; Zettl 2019). Diesem Desiderat soll in dieser Studie, die sich auf beide Bildungseinrichtungen bezieht, begegnet werden.

## 2.4 Multilingualität

Der Forschungskontext der Studie ist die Autonome Provinz Bozen – Südtirol in Italien, die sich durch ihre äußere und innere, historische und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auszeichnet (vgl. Glück/Leonardi/Riehl 2019; Wandruszka 1979). Neben der äußeren Mehrsprachigkeit durch die drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und (im Grödner- und im Gadertal) Ladinisch ist auf die innere Mehrsprachigkeit durch verschiedene Tiroler Dialekte und Varietäten des Standarddeutschen hinzuweisen. Darüber hinaus erweitern insbesondere die Familiensprachen (vgl. Jeuk 2018) der neu zugewanderten Kinder aus dem europäischen und außereuropäischen Raum das Sprachenspektrum um ein Vielfaches (vgl. Medda-Windischer/Membretti 2020: 18–19). Diese komplexe gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird als sprachlich-kulturelle Ressource (vgl. Gogolin 2018; Franceschini/Saxalber 2016; Fürstenau 2011) dieser Region betrachtet.

Multilingualism conveys the ability of societies, institutions, groups, and individuals to have regular use of more than one language in their everyday lives over space and time. Language is impartially understood as a variety that a group admits to using as a habitual communication code (regional language and dialects are also included, such as sign languages). (Franceschini 2011: 346)

Diese sprachlich-kulturelle Ressource wird im Forschungsdesign aufgegriffen, indem deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige Kindergärten und Grundschulen eingebunden und deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige Bilderbücher ausgewählt werden. Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik sind insgesamt stärker pädagogisch oder linguistisch geprägt, literaturdidaktische Ansätze prägen aber zunehmend die Diskussion (vgl. Belke 2019; Bland 2018; Conrad/Michalak/Winter 2021; Eder/Dirim 2017; Hélot/Sneddon/Daly 2014; Hoffmann 2008; Rösch 2011; Wieler 2018).

## 2.5 Multimodalität

Neben der Multimodalität des Erzählens in der Literatur in Form von Schrift, Bild und Ton (vgl. Kagelmann/Knopp/Krichel/Meteling/Münschke 2020) und deren Zusammenspiel in Texten, Bilderbüchern, Hörspielen, Hörbüchern, Liedern, Filmen, Theaterinszenierungen etc. ist auf die Multimodalität der literarischen Anschlusskommunikation in Form des Sprechens, Schreibens, Zeichnens, Malens, Inszenierens etc. hinzuweisen.

Conceptualizations of multimodal phenomena have moved beyond a focus on language as the primary semiotic resource for representation and communication. Jewitt (2014) has suggested that theories of multimodality are based on the assumption that modes of representation and communication drawn on a multiplicity of modes have the potential to contribute in different ways to acts of meaning-making. (Serafini 2022: 26)

Insgesamt geht es dabei immer um unterschiedliche, sich aber gegenseitig ergänzende und bereichernde Formen bzw. Modi der Bedeutungskonstruktion, die ihre eigene Berechtigung haben, miteinander verbunden sind und unterschiedlich auftreten können:

- 1) Modi haben je eigene «Affordances» (vgl. Kress 2009 [...]), d.h. verschiedene Potenziale und Qualitäten, um Sachverhalte darzustellen. Dabei ist keinem Modus situationsübergreifend der Vorrang zu geben [...].
- 2) Modi treten im Verbund mit anderen auf, in dieser simultanen Multimodalität stellen sie im sequenziellen Verlauf situationspezifische Bedeutungen her.
- 3) Ein Modus kann in verschiedenen Medien vorkommen, wobei das Medium die Erscheinungsform des Modus mitprägt [...] (Wiesner 2017: 3).

Bei Bilderbüchern ist das Zusammenspiel zwischen Bild und Text beim Erzählen sehr komplex und auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden (vgl. Dammers/Krichel/Staiger 2022; Kurwinkel 2020; Staiger 2022; Thiele 2003). In der Studie *IMAGO* stehen unterschiedliche Formen des Erzählens im Bilderbuch im Vordergrund, die sich auf die Varianten des Texts oder die Narration der Bilder beziehen: *mehrsprachige*, *gereimte* und *textlose* Erzählformen. Von den unterschiedlichen Spielarten *mehrsprachiger Bilderbücher* (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013: 52–54) werden im Kontext der Studie zwei-

sprachige, parallel erzählende Bilderbücher in deutscher und italienischer oder italienischer und ladinischer Sprache herangezogen. Diese Bilderbücher sind häufig zunächst in einer Sprache erschienen, wurden anschließend übersetzt und als zweisprachige Ausgaben veröffentlicht. Die *gereimten Bilderbücher* erzählen ihre Geschichten in Versform und verleihen damit der Sprache und auch der sprachlichen Performanz bei der Rezeption einen gewissen Rhythmus. Die (fast) *textlosen Bilderbücher* (silent books oder wordless picture-books) erzählen ihre Geschichten ohne Worte auf ausschließlich visueller Ebene monoszenisch, pluriszenisch oder in Form von Bildfolgen (vgl. Staiger 2012: 45–49) und sind daher für eine Rezeption in allen Sprachen zugänglich. All diesen Erzählformen im Bilderbuch werden in der internationalen Kinderliteraturforschung Potenziale sprachlichen sowie literarästhetischen Lernens, insbesondere im mehrsprachigen Kontext, zugeschrieben (vgl. Ballis/Pecher/Schuler 2018; Belke 2019; Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013; Hoffmann 2019; Merklinger/Wittmer 2018; Mourão 2022; Trisciuzzi 2017), die verschiedenen Erzählformen wurden bislang jedoch noch nicht komparativ betrachtet. Auch ist wenig bekannt über die Praktiken des (multimodalen) Umgangs mit mehrsprachigen, gereimten und textlosen Bilderbüchern in alltäglichen Bildungssituationen in Kindergarten und Grundschule.

### 3 Forschungsdesign

Die Studie *IMAGO, Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* unter der Leitung von Jeanette Hoffmann ist angesiedelt an der Fakultät für Bildungswissenschaft an der Freien Universität Bozen (Italien), wird als Start-up-Projekt intern finanziert und hat eine Laufzeit von drei Jahren (2021–2024). Vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen und empirischen Bezugspunkte zeichnet sich die Anlage der Studie durch ihr ethnografisches Prinzip und die rekonstruktive Haltung aus. Ausgehend von der Zielsetzung und den Forschungsfragen werden im Folgenden das Sample, die Projektbeschreibung, die Datenerhebung und -auswertung sowie die Literaturauswahl vorgestellt.

#### 3.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die Studie *IMAGO* hat das Ziel, die Bedeutung von vielfältig erzählenden Bilderbüchern in einer sprachlich-kulturell heterogenen Region für den kindlichen Sprach- und Literaturerwerb in verschiedenen Bildungseinrichtungen aufzuzeigen. Hierzu werden literale und literarische Praktiken bei der Bilderbuchrezeption in Kindergarten und Grundschule rekonstruiert, um daraus Gelingensbedingungen sprachlich-literarischen Lernens im mehrsprachigen Kontext abzuleiten. Die Forschungsfragen lauten:

- Wie rezipieren Kinder mehrsprachige, gereimte und textlose Bilderbücher im deutsch-italienisch-ladinischen Sprachkontext in Kindergarten und Grundschule?
- Wie werden sie dabei durch Pädagog:innen oder Lehrer:innen unterstützt?
- Inwiefern regen die Bilderbücher bei ihnen sprachlich-literarische Lernprozesse an?

### 3.2 Sample

Das Sample der Studie umfasst einen deutsch-, einen italienisch- und einen ladinischsprachigen Kindergarten sowie eine deutsch-, eine italienisch- und eine ladinischsprachige Grundschule in Südtirol. In den Kindergärten nehmen jeweils eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe von 3–6 Jahren, an den Grundschulen jeweils eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe von 6–9 Jahren oder eine zweite bzw. dritte Klasse mit Kindern von 7–8 bzw. 8–9 Jahren teil. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Gruppen mehrsprachig zusammensetzen und insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Migrationsbewegungen neben Deutsch, Italienisch oder Ladinisch weitere Familiensprachen vorhanden sind.

Tab. 1: Sample der Studie *IMAGO*

	Kindergarten (3–6 J.)		Grundschule (6–9 J.)	
deutschsprachig	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Kindern • Pädagog:innen (I & II)	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Schüler:innen • Lehrer:innen (I & II)
italienischsprachig	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Kindern • Pädagog:innen (I & II)	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Schüler:innen • Lehrer:innen (I & II)
ladinischsprachig	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Kindern • Pädagog:innen (I & II)	<i>Interaktionen</i> zum • mehrsprachigen • gereimten • textlosen Bilderbuch	<i>Interviews</i> mit • Schüler:innen • Lehrer:innen (I & II)

### 3.3 Projektbeschreibung

Das Forschungsdesign ist zwar fachdidaktisch motiviert, grundsätzlich aber ethnografisch angelegt. Damit folgt es einer Forschungstradition in der Literaturdidaktik, die sich von



programmatisch-didaktischen Studien dahingehend unterscheidet, dass sie an den literalen und literarischen Praktiken in der alltäglichen Handlungspraxis der Beteiligten im Umgang mit Literatur und Sprache interessiert ist (vgl. Hoffmann 2011; Wieler et al. 2008). Die Lehrer:innen und die Pädagog:innen erhalten eine Bücherkiste mit jeweils vier bis sechs Bilderbüchern zu jeder Erzählform (mehrsprachig, gereimt, textlos) und können je Erzählform ein Bilderbuch für ihre Lerngruppe auswählen. Zu diesen bereiten sie ein didaktisches Arrangement vor, das sie an jeweils einem Tag im Abstand von ca. einer Woche mit den Kindern umsetzen. In der Gestaltung dieses Arrangements sind sie frei. Die einzige Vorgabe ist, dass die Rezeption der Bilderbücher von Gesprächs-, Schreib- oder Gestaltungsprozessen begleitet wird, die den Kindern Gelegenheiten zum Erzählen geben und somit verschiedene Möglichkeiten des Ausdrucks (mündlich, schriftlich oder gestalterisch) eröffnen. An den Tagen, an denen die didaktischen Arrangements angeboten werden, sind die Forscher:innen vor Ort und nehmen beobachtend und videografierend an der Situation teil. Zur Rekonstruktion der Perspektiven der Beteiligten werden vor Beginn des Projekts bei der Überreichung der Bücherkiste und im Anschluss an das Projekt nach der letzten Beobachtung fokussierte Interviews (vgl. Hopf 2015) mit den teilnehmenden Kindergartenkindern und den Pädagog:innen sowie den Grundschulkindern und Lehrer:innen geführt.

### **3.4 Datenerhebung und -auswertung**

Die Datenerhebung und -auswertung erfolgt im Sinne der Interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer/Naujok 1999) rekonstruktiv und komparativ. Die ethnografischen Beobachtungen (vgl. Lüders 2015) sowie die fokussierten Interviews (vgl. Hopf 2015) werden durch Videografie und Tonaufnahmen unterstützt sowie in Feldnotizen dokumentiert. Die Feldnotizen geben einen Gesamteindruck von den didaktischen Situationen und den Interviewgesprächen und dienen zur Strukturierung des Datenmaterials. Anschließend werden die Tonaufnahmen der Interviews und die Videoaufnahmen der Interaktionen mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Anhand der narrativen und fiktionalen Herausforderungen durch die Geschichte (vgl. Wieler 1997: 136) sowie der interaktiv und metaphorisch dichten Stellen in den Gesprächs- und Interaktionstranskripten (vgl. Bohnsack 2021: 127) werden *key incidents* (vgl. Kroon/Sturm 2007) aus dem Datenmaterial ausgewählt und mit der ethnografischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) analysiert. Über die audiovisuellen Daten hinaus werden Kinderzeichnungen und -texte dokumentiert und bild- und textthermenutisch analysiert (vgl. Dehn 2005; Glas 2019; Ritter 2009; Uhlig 2022).

Die den Analyseprozess abschließende Komparation der Daten wird entlang verschiedener Vergleichshorizonte vorgenommen: entlang der Sprachen (Deutsch – Italienisch – Ladinitisch), der Bildungsinstitutionen (Kindergarten – Grundschule), der Erzählformen der Bilderbücher (mehrsprachig – gereimt – textlos), der Medialität der Rezeption (mündlich – schriftlich) und der methodischen Zugänge (Interaktionen – Interviews). Aus diesen

vergleichenden Analysen werden schließlich literale und literarische Praktiken des Umgangs mit unterschiedlich erzählenden Bilderbüchern in Kindergärten und Grundschulen in verschiedensprachigen Umgebungen in der alltäglichen Handlungspraxis rekonstruiert und daraus Gelingensbedingungen sprachlich-literarischen Lernens mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Bildungskontexten abgeleitet.

### 3.5 Literatúrauswahl

Die Literatúrauswahl für die Studie umfasst vier bis sechs Bilderbücher jeder der Erzählformen (mehrsprachig, gereimt, textlos), damit die teilnehmenden Kindergärten und Schulen eine Auswahl treffen und sich so bewusst für ihre eigenen Lektüren entscheiden können. Die Bücherkiste ist so zusammengestellt, dass sie die Leseinteressen jüngerer und älterer Kinder, von Mädchen und Jungen und von Kindern unterschiedlicher sprachlich-kultureller Kontexte aufgreift, sowie Verstehenshorizonte und handlungsleitende Themen von Kindergarten- und Grundschulkindern berücksichtigt. Dabei muss das Spannungsfeld zwischen literarästhetischem Anspruch und der Bedeutsamkeit der Geschichten für die Kinder austariert werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und unter Zuhilfenahme von Empfehlungen durch Kinderliteraturpreise wie etwa dem Deutschen Jugendliteraturpreis des Arbeitskreises für Jugendliteratur (AKJ) oder dem Hans Christian Anderson Preis des International Board on Books for Young People (IBBY) wurden für die Studie die folgenden Bilderbücher ausgewählt (s. Tab. 2):

Tab. 2: Literatúrauswahl der Studie *IMAGO*

	Bilderbücher
mehrsprachig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Armstrong. Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond/Armstrong. L'avventurosa storia del primo topo sulla luna</i> (Kuhlmann 2019)</li> <li>• <i>Das Allerwichtigste/La cosa più importante</i> (Abbatiello 2010)</li> <li>• <i>Der Berg/La Montagna</i> (Gugger/Roethlisberger 2021)</li> <li>• <i>Die Heuleule/La Civetta Disperetta</i> (Friester/Goossens 2014)</li> <li>• <i>Dov'e Finito Max?/Olá é Pa Max Rové?</i> (Erlacher 2021)</li> </ul>
gereimt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cose da fare. Dritte per il nostro futuro insieme</i> (Jeffers 2021); <i>Was wir bauen. Pläne für unsere Zukunft</i> (Jeffers 2021)</li> <li>• <i>Io sono foglia</i> (Mozzillo/Balducci 2020)</li> <li>• <i>Kamfu mir helfen?</i> (Schmidt/Schmidt 2009)</li> <li>• <i>La bicicletta gialla</i> (Pelliti/Guasco 2018)</li> <li>• <i>Luna</i> (Teckentrup 2017); <i>Mond. Eine Reise durch die Nacht</i> (Teckentrup 2018)</li> <li>• <i>Miteinander, insieme, deboriada</i> (Boscardin/Wolfsgruber 2007)</li> </ul>
textlos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ausflug zum Mond</i> (Hare 2019); <i>Gita sulla luna</i> (Hare 2019)</li> </ul>

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Berg. Ein Tag mit Papa</i> (Oswald 2021)</li> <li>• <i>Chiuso per ferie</i> (Celiya 2006)</li> <li>• <i>Professione cocodrillo</i> (di Giorgio/Zoboli 2017); <i>Krokodrillo</i> (di Giorgio/Zoboli 2018)</li> </ul> |
|---|

Die ausgewählten Geschichten zeichnen sich durch ihre Erfahrungshaftigkeit (vgl. Fludernik 1996) aus: Sie erzählen vom Erfinden und Entdecken, vom Verschiedensein und der Gemeinschaft, von Einsamkeit und Geborgenheit. Es geht um das Imaginieren der Zukunft, um ein Kaleidoskop an Stimmungen, das Hilfesuchen, eine starke Sehnsucht oder um die Nacht. Schließlich spielen das Verlorengelien und Gefundenwerden, Natur und Weite, imaginierte Figurenwelten und das Zusammenspiel von Schein und Sein eine Rolle.

## 4 Empirische Analysen – Sprachliches und literarisches Lernen

Bilderbücher als Gesprächs-, Erzähl- und Schreibenanlass bieten ein großes Potential, sprachliche und literarische Lernprozesse im mehrsprachigen Kontext anzuregen. Sprachliches und literarisches Lernen sind dabei eng miteinander verbunden. Die Texte und Bilder des Bilderbuchs ergänzen sich gegenseitig und können bei der Interpretation für ein vertieftes Verständnis fruchtbar gemacht werden. In der Praxis des zweit- bzw. fremdsprachlichen Unterrichts werden Bilderbücher erst vereinzelt eingebunden, obwohl die Forschung deren bedeutendes Lernpotenzial betont (vgl. Bland 2018; Ommundsen/Haaland/Kümmerling-Meibauer 2022). Im Folgenden wird ein Einblick gegeben in zwei *key incidents* aus dem Italienischunterricht an einer deutschsprachigen Grundschule mit dem Bilderbuch *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020), in denen sich die enge Verbindung sprachlicher und literarischer Lernprozesse zeigt. Zunächst werden das Bilderbuch und die Lerngruppe vorgestellt, im Anschluss die Analysen der beiden *key incidents*.

### 4.1 Das gereimte Bilderbuch *Io sono foglia*

Das Bilderbuch *Io sono foglia* von Angelo Mozzillo und Marianna Balducci ist in gereimter Form und italienischer Sprache 2020 erschienen und wurde 2021 mit dem internationalen Hans Christian Andersen Preis ausgezeichnet. Es erzählt am Beispiel eines kleinen Jungen und mit der Bildmetaphorik herabfallender Herbstblätter von den unterschiedlichen, ganz gegensätzlichen Stimmungen, in denen sich (nicht nur) Kinder von Tag zu Tag befinden können. Auf jeder Doppelseite wird (in der Regel) ein Gegensatzpaar an Stimmungen dargestellt und sprachlich auf metaphorische Weise sowie durch sparsame Worte in einer immer ähnlichen Satzstruktur ausgedrückt, wie die erste Doppelseite beispielhaft zeigt, s. Abb. 1: „Un giorno sono vento / Un giorno sono spento“ (Einen Tag bin ich Wind / Einen Tag bin ich erloschen):

Un giorno sono vento



Abb. 1: *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020): Erste Doppelseite “Un giorno sono vento”

Ergänzt wird der Text durch die parallel erzählenden Bilder: Auf der einen Seite ein durch die Luft wirbelndes Blatt und der Junge im schnellen Lauf mit nach hinten ausgebreiteten Armen, als wolle er die Blätter aufwirbeln – auf der anderen Seite die auf einer imaginären Fläche liegenden Blätter und der auf dem Boden zusammengekauerte Junge. Die metaphorische Art des Erzählens im komplexen Zusammenspiel von Text und Bild stellt hohe Verstehensanforderungen an Kinder im Grundschulalter, insbesondere an diejenigen, die Italienisch als Zweit- oder Fremdsprache erwerben.

#### 4.2 Zur Lerngruppe und dem Italienischunterricht an einer deutschsprachigen Grundschule

Die Daten stammen aus unserer ersten Erhebungsphase an einer reformpädagogischen deutschsprachigen Grundschule in Südtirol, in der wir eine jahrgangsgemischte Klasse mit den Jahrgängen 1–3 beobachtet haben. Insgesamt 21 Kinder besuchen die Klasse, jeweils sieben Kinder in einem Jahrgang, davon insgesamt elf Mädchen und zehn Jungen. Die Klasse zeichnet sich durch Heterogenität in vielerlei Hinsicht aus (Alter, Geschlecht, Sprachen, Förderschwerpunkte, usw.). Neben der äußeren Mehrsprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Ungarisch, Portugiesisch) zeichnet sich die Klasse durch eine innere Mehrsprachigkeit (Standarddeutsche Varianten, Tiroler Dialekte) aus, und viele der Kinder wachsen in ihren Familien mehrsprachig auf. Alle Kinder gemeinsam haben zwei Stunden Italienisch pro Woche, die Zweit- und Drittklässler zusätzlich weitere zwei. Die Familiensprache eines Kindes ist Italienisch, sechs Kinder wachsen in mehrsprachigen deutsch-italienischen Familien auf, einige Kinder haben einen italienischsprachigen Kindergarten besucht und ein Kind ist erst kurz zuvor durch Zuzug in die Region mit der italienischen Sprache in Berührung gekommen, bei zwei Kindern wird in der Familie ein Tiroler Dialekt und Standarddeutsch gesprochen. Der neben der Deutschlehrerin am Projekt teilnehmende

Italienischlehrer unterrichtet in der Klasse „Italienisch [als] Zweite Sprache“ (vgl. Deutsche Bildungsdirektion 2021: 45), wie es offiziell in den Rahmenrichtlinien heißt, was für einige Kinder eher „Italienisch als Fremdsprache“ ist, für einzelne wiederum „Italienisch als Erstsprache“. Unterstützt wird er dabei von einer weiteren Italienischlehrerin. Er hat sich aus der Bücherkiste das gereimte Bilderbuch *Io sono foglia* ausgesucht, dazu eine Vorlesesituation gestaltet und im Anschluss daran die Kinder dazu zeichnen und schreiben lassen. Im Folgenden werden zwei *key incidents* vorgestellt, zunächst einer aus dem Anschlussgespräch an die Bilderbuchlektüre, anschließend einer aus den darauf folgenden Gesprächen während der Schreibprozesse.

### 4.3 “Un giorno sono curvo / Un giorno sono retto“

Das erste ausgewählte *key incident* ereignet sich während des Anschlussgesprächs an die Vorlesesituation im Sitzkreis. Der Lehrer lässt einzelne Kinder zu einem vor ihm ausgebreiteten Teppich in der Kreismitte kommen, wo sie sich aus dem Bilderbuch eine Doppelseite aussuchen können, die ihnen gefallen hat. Die Kinder lesen den Satz auf der Seite vor und bestimmen mit Unterstützung des Lehrers die Wortarten mithilfe von Symbolen aus der Montessoripädagogik. Während dieses sprachstrukturellen Zugangs zum Bilderbuch initiiert der Lehrer ein Gespräch über die literarische Bedeutung des ausgewählten Verses „Un giorno sono curvo / Un giorno sono retto“ (Einen Tag bin ich gebogen / Einen Tag bin ich gerade) (s. Abb. 2).



Abb. 2: *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020): Doppelseite „Un giorno sono curvo“

Die inneren Zustände des sich gebogen, kurvig oder geneigt Fühlens auf der einen, des gerade, standhaft oder aufrecht Seins auf der anderen Seite werden visuell durch ein gebogenes Blatt und den seine Arme und seinen Oberkörper zur Seite neigenden Jungen dargestellt sowie durch ein gerades Blatt neben dem die Arme nach oben emporstreckenden und auf Zehenspitzen stehenden Jungen, den man jeweils nur von hinten sieht, so dass allein

seine Körperhaltung spricht. Über diese gegensätzlichen, sowohl auf Bild- als auch auf Textebene metaphorisch ausgedrückten Stimmungen entsteht ein kurzes Gespräch (in italienischer Sprache) zwischen dem Italienischlehrer und Roberta (Pseudonym), einem Mädchen des 1. Jahrgangs mit italienischer Familiensprache.

**Key incident “cosa vuole dire curvo” (was bedeutet gebogen)**

		Original	Übersetzung
01	L1:	<<auf einen Streifen Papier schreibend> un giorno (-) sono (-) curvo (-) un (-) giorno (-) sono (-) retto> (--) cosa vuole dire curvo ((schaut zu Roberta, die gerade aufgestanden ist und aus dem Fenster schaut)) (-) roberta tu lo sai cosa è curvo	<<auf einen Streifen Papier schreibend> einen tag (-) bin ich (-) gebogen (-) einen (-) tag (-) bin ich (-) gerade> (--) was bedeutet gebogen ((schaut zu Roberta, die gerade aufgestanden ist und aus dem Fenster schaut)) (-) roberta weißt du es was gebogen heißt
02	Roberta:	em sì ((setzt sich wieder in den Kreis))	ähm ja ((setzt sich wieder in den Kreis))
03	L1:	cosa è curvo	was heißt gebogen
04	Roberta:	così ((hebt den Arm und beugt ihre Hand zu einer Kurve nach unten))	so ((hebt den Arm und beugt ihre Hand zu einer Kurve nach unten))
05	L1:	curvo così sì curvo ((hält den Papierstreifen, auf dem er geschrieben hat, in die Höhe und biegt ihn zu einer Kurve)) (-) e retto	gebogen so ja gebogen ((hält den Papierstreifen, auf dem er geschrieben hat, in die Höhe und biegt ihn zu einer Kurve)) (-) und gerade
06	Roberta:	così ((hebt den Arm und streckt ihre Hand waagrecht aus))	so ((hebt den Arm und streckt ihre Hand waagrecht aus))
07	L1:	((hält den Papierstreifen lang gezogen vor sich)) così (-) quindi ((hockt sich mit gebeugtem Rücken hin)) un giorno posso essere un po curvo perché ((zeigt mit den Händen auf sein Gesicht)) magari sono triste (.) ((streckt den Rücken durch und sitzt aufrecht in der Hocke)) e un giorno sono retto perché ((zeigt mit den Händen auf sein Gesicht)) magari sono allegro	((hält den Papierstreifen lang gezogen vor sich)) so (-) also ((hockt sich mit gebeugtem Rücken hin)) einen tag kann ich ein bisschen gebogen sein weil ((zeigt mit den Händen auf sein Gesicht)) ich vielleicht traurig bin (.) ((streckt den Rücken durch und sitzt aufrecht in der Hocke)) und einen tag bin ich gerade weil ((zeigt mit den Händen auf sein Gesicht)) ich vielleicht fröhlich bin
08	Roberta:	io sono:: (-) triste	ich bin:: (-) traurig

09	L1:	tu sei triste oggi come mai? ((bleibt Roberta zugewandt))	du bist heute traurig wie kommt das? ((bleibt Roberta zugewandt))
10	Roberta:	perché ( ) tanti giorni vado in capri e non faccio più scuola	weil ( ) ich viele tage nach capri fahre und nicht mehr zur schule gehe
11	L1:	a (--)	ah (--)
12	Roberta:	non è bello	das ist nicht schön
13	L1:	è è un po è un po_curvo e un po_retto (.) ((macht abwägende Gesten)) c_è un po_triste perché vai via dalla scuola ma sarai un po_contenta perché vai in capri (-) no	es ist es ist ein wenig es ist ein wenig gebogen und ein wenig gerade (.) ((macht abwägende Gesten)) es ist ein bisschen traurig weil du von der schule weggehst aber du wirst auch ein bisschen glücklich sein weil du nach capri fährst (-) nicht
14	Roberta:	sì sono un po contenta ( ) c_è anche un po_triste	ja ich bin ein bisschen glücklich ( ) es ist auch ein bisschen traurig

In dem Gesprächsausschnitt zeigt sich, wie im Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht Italienisch die Bedeutungen der Wörter zunächst auf begrifflicher Ebene geklärt und anschließend im Kontext des literarischen Texts erarbeitet werden – hier durch Unterstützung einer Schülerin mit Italienisch als Familiensprache. Das Mädchen antwortet zunächst mit Gesten auf die Fragen des Lehrers, was „curvo“ und was „retto“ bedeute (04 und 06). Sie zeigt damit, dass sie die Wörter im Italienischen kennt und um ihre Bedeutung (gebogen, gerade) weiß, vermutlich fehlen ihr aber noch die entsprechenden Begriffe in der deutschen Sprache, weswegen sie gestisch mit einer gebogenen und einer gerade ausgestreckten Hand antwortet. Der Lehrer greift diese nonverbalen Erklärungen auf und demonstriert sie noch einmal für alle Kinder sichtbar, indem er den Papierstreifen, auf dem er zuvor den Vers geschrieben hatte, einmal biegt und einmal gerade hält (05 und 07). Auch er übersetzt die Wörter nicht ins Deutsche, sondern lässt die Materialität des Papierstreifens sprechen. Über die wörtliche Bedeutung der Begriffe hinaus geht er dann anschließend auf die metaphorische Bedeutung im Rahmen des Bilderbuchs ein und bedient sich auch hier multimodaler Ausdrucksmöglichkeiten, indem er sowohl verbal („curvo perché magari sono triste [...] retto perché magari sono allegro“, gebogen weil ich vielleicht traurig bin [...] gerade weil ich vielleicht fröhlich bin (07)) als auch mit seinem Körper und seiner Mimik (gebeugt oder aufrecht in der Hocke sitzend, mit traurigem oder fröhlichem Gesicht (07)) den Bilderbuchvers deutet. Dabei verwendet er mit „posso essere“ (ich kann sein), „un po“ (ein bisschen) und „magari“ (vielleicht) (07) Fiktionalitätssignale (vgl. Dehn 2019, Hoffmann 2019), mit denen er den Möglichkeitsentwurf der Fiktion verdeutlicht. Roberta greift die Deutung der Stimmungen der Jungenfigur in der fiktionalen Geschichte auf und überträgt

sie auf ihre eigene Erfahrungswelt, sie sei „triste“ (traurig) (08), was den Lehrer veranlasst zu fragen, wie dies komme. Ihre Erläuterung, dass sie nicht in die Schule gehe, weil sie für einige Tage auf die Insel Capri fahre, nimmt der Italienischlehrer zum Anlass, die Ambivalenz der Gefühle aus dem Bilderbuch aufzugreifen, die Freude darüber, an einen anderen Ort zu fahren, und die gleichzeitige Traurigkeit, deshalb nicht in die Schule gehen zu können (13). Diese Ambivalenz greift das Mädchen schließlich auf: „sì sono un po contenta ( ) c'è anche un po triste“ (ja ich bin ein bisschen glücklich ( ) es ist auch ein bisschen traurig) (14), wiederum relativierende Fiktionalitätssignale wie „un po“ (ein bisschen) benutzend. Hier zeigt sich der gegenseitige Verweischarakter von realen und literarischen Erfahrungen (vgl. Hoffmann 2011; Wieler 2018).

#### 4.4 “Un giorno solleone / Un giorno l’acquazzone“

Das zweite ausgewählte *key incident* ist ein Gesprächsausschnitt während der anschließenden Schreibphase. Die Kinder sind aufgefordert, sich einzelne Doppelseiten aus dem Buch auszusuchen, die ihnen gefallen, und daraus ein eigenes Büchlein zu erstellen, indem sie den Text abschreiben, etwas dazu zeichnen und (dies gilt für die älteren Jahrgänge) die Wortarten durch die Montessorisymbole bestimmen. An einem Gruppentisch mit fünf Jungen (zweiter und dritter Jahrgang) entspinnt sich ein Gespräch über den Begriff „solleone“ (Sonnenschein), nachdem sich Leon (Pseudonym), ein Junge des dritten Jahrgangs, für die Doppelseite „Un giorno solleone / Un giorno l’acquazzone“ (Einen Tag Sonnenschein / Einen Tag Regenschauer) (s. Abb. 3) entschieden hat.



Abb. 3: *Io sono foglia* (Mozzillo/Balducci 2020): Doppelseite „Un giorno solleone“



Sonnenschein und Regenschauer<sup>1</sup> – diese begriffliche Gegenüberstellung ist hier collagenartig ins Bild gesetzt, indem die Fotos von Herbstblättern in die Zeichnungen integriert wurden, zum einen als Hängematte, zum anderen als Regenschirm. Der Bildhintergrund ist auf der einen Seite in seinem unbestimmten Weiß belassen, auf der anderen durch graue Schraffuren strömenden Regens ausgefüllt. Der Junge liegt auf der einen Seite entspannt in der Hängematte, sein Gesicht der Sonne entgegengestreckt, auf der anderen steht er vor dem Wasser geschützt unter seinem Regenschirm, jedoch eher bedrückt oder missmutig die Betrachtenden anblickend. Was auf Wort- und Bildebene konkret dargestellt wird, verleiht – wie bereits die Doppelseite des vorherigen *key incidents* – metaphorisch so gegensätzlichen Stimmungen Ausdruck wie Freude und Traurigkeit, Gelassenheit und Anspannung, Sorglosigkeit und Ängstlichkeit oder Entspannung und Bedrücktheit. Diese Doppelseite war sehr beliebt und wurde (neben anderen) von insgesamt 16 Kindern gewählt. Leon, dessen Familiensprache ein Tiroler Dialekt ist, arbeitet zusammen mit vier anderen Jungen an einem Gruppentisch. Der Begriff „solleone“ ist Ausgangspunkt für ein Gespräch mit der den Italienischlehrer unterstützenden Italienischlehrerin, hier Sofia genannt.

#### Key incident “saleone wos hoaft sel” (sanenschein was heißt das)

		Original	Übersetzung
01	Leon:	saleone wos hoaft sel (--) ((wendet sich an die Lehrerin)) sofia cosa cos_è saleone	sanenschein was heißt das (--)((wendet sich an die Lehrerin)) sofia was was ist sanenschein
02	L2:	SOLleone è quando c_è un sole SPLENDente quindi in questo caso sempre un nome	SONnenschein ist wenn es eine STRAHLende sonne gibt also in diesem fall immer ein nomen
03	Leon:	nome?	nomen?
04	L2:	un SOLleone (-) [sì]	ein SONnenschein (-) [ja]
05	Leon:	[non è] un verbo?	[ist es] kein verb?
06	L2:	no (-) in quest in questo libro come abbiamo detto il verbo è sottinteso c_è si sa che c_è es gibt che è però non lo si scrive	nein (-) in dies in diesem buch ist wie wir gesagt haben das verb impliziert man weiß dass es es gibt es gibt dass es da ist aber es wird nicht geschrieben

<sup>1</sup> Das Kompositum *solleone* setzt sich aus den Worten „sole“ (Sonne) und „leo“ (Löwe) zusammen und bezieht sich in seinem Ursprung auf den Zeitraum des Sternzeichens Löwe vom 23. Juli bis 23. August. Es kann auch mit Sommerhitze, sengende/brennende Sonne oder Hundstage übersetzt werden, die für diese Periode in Italien kennzeichnend sind. Ebenso kann der Ausdruck *acquazzone* auch mit Platzregen, Wolkenbruch oder Regenguss übersetzt werden. Im Zusammenhang mit den Bildern dieser Doppelseite und den zwar gegensätzlichen, jedoch jeweils nicht extremen Gesichtsausdrücken und Körperhaltungen der Hauptfigur, haben wir uns für die Übersetzung mit den (weniger drastischen) Begriffen Sonnenschein und Regenschauer entschieden.

07	Leon:	okay (---) also	okay (---) also
08	Julian:	leon wos schreibsch du	leon was schreibst du
09	L2:	quello del sole quando il sole splende nel cielo un SOLleone un sole bellISSIMO un sole grandISSIMO ((beide Hände mit ausgestreckten Fingern emporstreckend))	von der sonne wenn die sonne am himmel strahlt ein SONnenschein eine WUNDderschöne sonne eine GROßartige Sonne ((beide Hände mit ausgestreckten Fingern emporstreckend))
10	Junge:	<<Betonung und Rhythmus nachahmend>> grandISSIMO bellISSIMO	<<Betonung und Rhythmus nachahmend>> GROßartig WUNderschön
11	L2:	(---) oggi non c_è il solleone ((lacht))	(---) heute gibt es keinen sonnenschein ((lacht))
12	Kind:	( )	( )
13	L2:	oggi ne c_è niente ((lacht)) oggi non c_è	heute gibt es keinen ((lacht)) heute nicht

Leon fragt sich, was das Wort „solleone“ bedeuten könne, wobei er es „saleone“ (01) ausspricht. Vermutlich wendet er sich, weil niemand am Gruppentisch reagiert, der Italienischlehrerin zu, die von Tisch zu Tisch geht und bei Bedarf die Kinder in ihren Schreib- und Wortbestimmungsprozessen unterstützt. Sie gibt Leon Erläuterungen auf phonetischer, semantischer und lexikalischer Ebene, indem sie das Wort korrekt und betont ausspricht, seine Bedeutung umschreibt und die Wortart benennt: „SOLleone è quando c\_è un sole SPLENdente quindi in questo caso sempre un nome“ (SONnenschein ist wenn es eine STRAHlende sonne gibt also in diesem fall immer ein nomen) (02). Letzteres führt bei dem Jungen zu Irritationen, denn er hatte mit einem Verb gerechnet, vermutlich aufgrund des in der Klasse erarbeiteten Wissens, dass jeder Satz ein Verb enthält. Die Lehrerin verweist auf das vorhergehende Kreisgespräch, in dem auch über die poetische Sprache des Bilderbuchs gesprochen wurde, die zum Teil elliptische Formen (wie auf dieser Doppelseite) annimmt. Zur Bedeutung des Wortes hat Leon zwar keine Frage, doch kommt die Lehrerin kurz danach selbst noch einmal hierauf zu sprechen und umschreibt den Sonnenschein, „quando il sole splende nel cielo un SOLleone un sole bellISSIMO un sole grandISSIMO“ (wenn die sonne am himmel strahlt ein SONnenschein eine WUNDderschöne sonne eine GROßartige sonne) (09), den Rhythmus der italienischen Sprache betonend und gestisch untermalend. Ein anderer Junge greift diesen Rhythmus auf und wiederholt ihre Worte, „grandISSIMO bellISSIMO“ (GROßartig WUNderschön) (10) leise vor sich hinsprechend. Die Steigerungsformen der Adjektive kommen hier lautmalerisch zur Geltung und betonen die Strahlkraft der Sonne. Schließlich knüpft die Lehrerin lachend eine Verbindung zwischen dem außerordentlichen Sonnenschein im Buch und der aktuellen Wetterlage, die diesem sehr gegensätzlich zu sein scheint: „oggi non c\_è il solleone“ (heute gibt es keinen sonnenschein) (11). Mit dieser Verbindung zwischen fiktionaler und realer Erfahrungswelt greift sie einen Moment literarischen Lernens auf, bleibt hierbei jedoch auf

der konkreten Ebene des Erlebens von Wetter und geht nicht auf die metaphorische Bedeutungsebene der Stimmungen ein.

## 5 Fazit

Aus den vorgestellten *key incidents* wird ersichtlich, welche Lernpotentiale gereimte Bilderbücher, ihre Erfahrungshaftigkeit (vgl. Fludernik 1996) und ihr Zusammenspiel von Bild und Text (vgl. Staiger 2022) im Zweit- bzw. Fremdsprachunterricht haben können. Hinsichtlich des sprachlichen Lernens geben sie Anlass, sich mit phonologischen, semantischen, lexikalischen und syntaktischen Aspekten der Sprache auseinanderzusetzen. In Bezug auf das literarische Lernen ermöglichen sie, metaphorische Sprache kennenzulernen und im Austausch miteinander zu deuten sowie Beziehungen zwischen Realität und Fiktion, zwischen realen und fiktionalen Erfahrungswelten herzustellen. Gereimte, in Versform geschriebene Literatur mit ihrer poetischen Sprache, ihren Sprachbildern, Ellipsen und ihren wenigen Worten bietet einen anderen, einen ästhetischen Zugang zu einer Zweit- oder Fremdsprache, für den es im lehrgangsorientierten und an ein Lehrbuch gebundenen Unterricht oft nur wenig Raum gibt (vgl. Bland 2018; Campagnaro 2022; Wieler 2018).

Für einen ästhetischen Zugang ist Multimodalität zentral, sowohl das multimodale Zusammenspiel von Text und Bild, das sich materiell in Bilderbüchern manifestiert (vgl. Heintz 2021), als auch die multimodale Form des Austausches über die Bilderbücher in Form von Worten, Gesten und Mimik (vgl. Naujok 2018) oder mithilfe von Materialien wie etwa einem formbaren Papierstreifen. Die Multimodalität der Bilder eröffnet erweiterte Verständnismöglichkeiten. So kann etwa die gerade oder gebogene Form der Blätter („curvo“ – „retto“) mit unterschiedlichen Stimmungen assoziiert oder der entspannt in der Hängematte liegende Junge mit dem strahlenden Sonnenschein („solleone“) in Verbindung gebracht und erinnert werden. Auch die Multimodalität der Verständigung über Literatur vertieft das Verstehen. Über die Sprache hinaus ermöglichen Körperhaltung, Gestik, Mimik und Klang erweiterte, leibliche Zugänge zu Literatur und Sprache. So helfen gestische Ausdrucksmöglichkeiten Kindern, ihr Wissen und Können in einer Sprache zu zeigen, wenn ihnen eine andere noch unvertraut ist (die gebogene Hand für „curvo“, die gerade ausgestreckte Hand für „retto“). Lehrer:innen können durch Materialien (der gebogene und der gestreckte Streifen Papier), durch Körperhaltung und Mimik (der gebeugte Körper verbunden mit einem traurigen Gesichtsausdruck für „triste“, traurig, der gestreckte Körper mit einem fröhlichen Gesichtsausdruck für „allegro“, fröhlich), durch Gestik (die ausgebreiteten Arme für „solleone“) oder durch Klang und Rhythmus („un sole SPLENdente“, „un sole bellISSimo“, „un sole grandISSimo“; eine STRAHLende, WUNderschöne, GROßartige Sonne) Kindern Sprache in ihrer konkreten und metaphorischen Bedeutung näher bringen und durch verschiedene Sinne (auditiv und visuell), in jedem Fall leiblich, erfahrbar

werden lassen. Materialität, Multimodalität und Leiblichkeit in einem sozialen Kontext spielen hier eine zentrale Rolle (vgl. Kalthoff 2021).

Gereimte Bilderbücher mit ihren poetischen und metaphorischen Texten und Bildern sind jedoch nicht leicht, einfach oder schnell zugänglich – im Gegenteil. Sie fordern Kinder im Erwerb einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache in besonderem Maße heraus und bedürfen sprachlich und literarisch erfahrener Erwachsener und eines interaktiven Austausches. Gleichzeitig ermöglichen sie Erfahrungen mit Sprache in einer besonderen Form, wie hier etwa das Kennenlernen metaphorischer Sprachbilder („Un giorno sono curvo“, Einen Tag bin ich gebogen) oder elliptischer Satzstrukturen („Un giorno solleone“, Einen Tag Sonnenschein).

Nicht zuletzt begegnen Kinder für sie bedeutsamen Erfahrungen in ihrer sozialökologischen Zone der Ausschnitte (aber auch darüber hinaus): bei der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch *Io sono foglia* etwa unterschiedlichen, wie Blätter im Herbst durcheinanderwirbelnden Stimmungen, wie Freude und Traurigkeit, Gelassenheit und Anspannung, Langeweile und Lust, Verzagtheit und Wagemut. Sie können diese vorgestellten Erfahrungen (vgl. Schüler 2019) mit ihren eigenen ambivalenten, manchmal widersprüchlichen Erfahrungen in Verbindung bringen, wie der Freude über den Aufenthalt an einem anderen Ort verbunden mit der zeitgleichen Sehnsucht nach der vertrauten Umgebung.

## Literatur

- Abbatiello, Antonella (2010): *Das Allerwichtigste / La cosa più importante*. München: Edition bi:libri.
- Arizpe, Evelyn; Colomer, Teresa & Martínez-Roldán, Carmen (2014): *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Baacke, Dieter (2018a): *Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter (2018b): *Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2019): *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. [7. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bland, Janice (2018): Learning through literature. In: Garton, Sue & Copland, Fiona (Eds.): *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Oxford: Routledge, 269–287.

- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. [10., durchgesehene Aufl.]. Opladen/Toronto: Barbara Budrich (UTB).
- Boscardin, Angela (Hrsg.) & Wolfsgruber, Linda (2007): *Miteinander/Insieme/Deboriada*. Bozen: Istituto pedagogico per il gruppo linguistico italiano.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press.
- Campagnaro, Marnie (2022): Picturebooks and aesthetic literacy in early childhood education. In: Ommundsen, Åse Marie; Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Eds.): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York: Routledge, 79–98.
- Celija, Maja (2006): *Chiuso per ferie*. Milano: Topipittori.
- Conrad, Maren; Michalak, Magdalena & Winter, Evelina (2021): A Case Study on interactive wordless picture books and their potentials within a multilingual classroom. *Journal of Literary Education* 4: 5, 7–32. DOI: 10.7203/JLE.5.20811 <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/20811/20025> (30.12.2022).
- Correro, Cristina & Real, Neus (2015): Fantasy, Literature and Early Childhood: from First Texts to Metafictional Picturebooks. *Filoteknos* 5: 5, 151–167. [https://www.ifp.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/Filoteknos/Filoteknos\\_05.pdf](https://www.ifp.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/Filoteknos/Filoteknos_05.pdf) (30.12.2022).
- Dammers, Ben; Krichel, Anne & Staiger, Michael (Hrsg.) (2022): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9> (30.12.2022).
- Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild & Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 9–32.
- Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1 Theorie* [2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–130.
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver & Peters, Maria (2004): *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg (Breisgau): Fillibach.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In: Hühn, Peter; Meister, Jan Christoph; Pier, John & Schmid, Wolf et al. (Eds.): *Handbook of Narratology*. [2<sup>nd</sup> ed., fully revised and expanded]. Berlin/Boston: De Gruyter, 489–506.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung* 1: 1, 96–124. [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de) (30.12.2022).

- Deutsche Bildungsdirektion [Autonomen Provinz Bozen – Südtirol] (Hrsg.) (2021): *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. [Aktualisierte Ausgabe]. Meran: Medus. [https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Aktualisierte\\_Fassung\\_Rahmenrichtlinien\\_Februar\\_2021\\_GS-MS\\_dt\\_21.pdf](https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Aktualisierte_Fassung_Rahmenrichtlinien_Februar_2021_GS-MS_dt_21.pdf) (30.12.2022).
- di Giorgio, Mariachiara & Zoboli, Giovanna (2017): *Professione coccodrillo*. Milano: Topipittori.
- di Giorgio, Mariachiara & Zoboli, Giovanna (2018): *Krokodrillo*. Münster: Bohem.
- Eder, Ulrike & Dirim, İnci (Hrsg.) (2017): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens.
- Erlacher, Max (2021): *Dov'e Finito Max? / Olá é Pa Max Rové?* Monselice: Camelozampa.
- Evans, Janet (Ed.) (2015): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London/New York: Routledge.
- Filliettaz, Laurent & Zogmal, Marianne (2017): “Sinon vous allez pas voir“: La mise en place d’une activité de lecture d’album en institution de la petite enfance. *Leseforum.ch. Plate-forme internet sur la littérature* 8: 1, 1–19.
- Fludernik, Monika (1996): *Towards a ‚Natural‘ Narratology*. London/New York: Routledge.
- Fludernik, Monika (2008): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. [2. Aufl.]. Darmstadt: WBG.
- Franceschini, Rita & Saxalber, Annemarie (2016): Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit, sprachlicher Kompetenz und schulischer Integration. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 68: 6, 33–45.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95: 3, 344–355.
- Friester, Paul & Goossens, Philippe (2014): *Die Heuleeule / La Civetta Disperetta*. München: Edition bi:libri.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 25–50.
- Gatti, Cristina Maria & Hoffmann, Jeanette (in preparation): *Storytelling as a cultural practice. Pedagogical and linguistic perspectives*. Frankfurt (am Main): Peter Lang.
- Gawlitzeck, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Glas, Alexander (2019): Erzählungen brauchen Bilder – Bilder brauchen Erzählungen. Zur Relation von homo narrans und homo pictor in Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen. In: Uhlig, Bettina; Lieber, Gabriele & Pieper, Irene (Hrsg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, 327–341.

- Glück, Alexander; Leonardi, Mara Maya Victoria & Riehl, Claudia Maria (2019): „Südtirol“. In: Plewnia, Albrecht & Beyer, Rahel (Hrsg.): *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 245–280.
- Gogolin, Ingrid (2018): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. [4., überarb., aktual. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS, 351–374.
- Gugger, Rebecca & Roethlisberger, Simon (2021): *Der Berg / La Montagna*. München: Edition bi:libri.
- Hare, John (2019): *Ausflug zum Mond*. Frankfurt am Main: Moritz.
- Hare, John (2019): *Gita sulla luna*. Milano: Babalibri.
- Heintz, Kathrin (2021): Literarische Qualitäten der Materialität von Bilderbüchern. *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität* 12: 2, 1–20.  
[https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/732/2021\\_2\\_de\\_heintz.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/732/2021_2_de_heintz.pdf) (30.12.2022).
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.) (2014): *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*. London: Institute of Education.
- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen – Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 163–181.
- Hoffmann, Jeanette (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2018): Detektiv John Chatterton. Grundschulkindern reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi. In: Anders, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 205–225.
- Hoffmann, Jeanette (2019): „guck mal jetzt (-) jetzt hat die katze drei köpfe“. Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels*. In: Uhlig, Bettina; Lieber, Gabriele & Pieper, Irene (Hrsg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, 165–180.
- Hopf, Christel (2015): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. [11. Aufl.]. Rowohlt: Reinbek (Hamburg), 349–359.
- Jeffers, Oliver (2021): *Cose da fare. Dritte per il nostro futuro insieme*. Reggio Emilia: ZOOlibri.
- Jeffers, Oliver (2021): *Was wir bauen. Pläne für unsere Zukunft*. Zürich: NordSüd.
- Jeuk, Stefan (2018): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. [4. Aufl.]. Stuttgart: Kohlhammer.

- Jewitt, Carey (Ed.) (2014): *The Routledge handbook of multimodal analysis*. [2<sup>nd</sup> ed.]. London/New York: Routledge.
- Kagelmann, Andre; Knopp, Matthias; Krichel, Anne; Meteling, Arno & Münschke, Frank (Hrsg.) (2020): Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild – Ton (Themenheft). *MiDU – Medien im Deutschunterricht 2*: 2. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/23> (30.12.2022).
- Kalthoff, Herbert (2021): Sozialität und Materialität der Schrift und des Schreibens. *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität 21*: 2, 1–17. [https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/729/2021\\_2\\_de\\_kalthoff.pdf](https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/729/2021_2_de_kalthoff.pdf) (30.12.2022).
- Kress, Gunther (2009): What is mode? In: Jewitt, Carey (Ed.): *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London/New York: Routledge, 54–67.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2007): Key Incident Analysis and International Triangulation. In: Herrlitz, Wolfgang; Ongstad, Sigmund & van den Ven, Piet-Hein (Eds.): *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam/New York: Rodopi, 96–114.
- Krummheuer, Götz & Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke & Riegler, Susanne (Hrsg.) (2021): *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kuhlmann, Torben (2019): *Armstrong. Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond / L'avventurosa storia del primo topo sulla luna*. München: Edition bi:libri.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): Text-Bild-Interaktion im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 47–71.
- Kurwinkel, Tobias (2020): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. [2. aktual., erw. Aufl.]. Tübingen: A. Francke (UTB).
- Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis (2021): Materialität und Literalität (Themenheft). *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität 12*: 2. <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2021> (30.12.2022).
- Lüders, Christian (2015): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. [11. Aufl.]. Rowohlt: Reinbek (Hamburg), 384–401.
- Medda-Windischer, Roberta & Membretti, Andrea (2020): Migrationsreport Südtirol 2020. *Eurac Research*. <https://webassets.eurac.edu/31538/1610641395-migrationsreport2020.pdf> (30.12.2022).
- Merklinger, Daniela & Wittmer, Sascha (2018): Pretend Reading zu Bilderbüchern in gereimter Sprache. In: Anders, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 309–332.



- Mourão, Sandie (2022): Interpreting and mediating a wordless picturebook on pre-primary early English language learning. In: Ommundsen, Åse Marie; Haaland, Gunnar & Bettina Kümmerling-Meibauer (Eds.): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York: Routledge, 59–78.
- Mozzillo, Angelo & Balducci, Marianna (2020): *Io sono foglia*. Bologna: Bacchilega.
- Näger, Sylvia (2017): *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. [6. Aufl.]. Freiburg (Breisgau): Herder.
- Naujok, Natascha (2018): Szenisches Erzählen als multimodales, ganzheitliches Angebot (nicht nur) für neu zugewanderte Kinder. In: Mayer, Johannes; Geist, Barbara & Krapf, Almut (Hrsg.): *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77–99.
- Nünning, Vera (2014). Erzählen und Identität: Die Bedeutung des Erzählens im Schnittfeld zwischen kulturwissenschaftlicher Narratologie und Psychologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hrsg.): *Kultur – Wissen – Narration*. Bielefeld: transcript, 145–170. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416501.145> (30.12.2022).
- Ommundsen, Åse Marie; Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Eds.) (2022): *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York: Routledge.
- Oswald, Pete (2021): *Berg. Ein Tag mit Papa*. Hamburg: von Hacht.
- Pellegrini, Anthony & Galda, Lee (2018): *The development of school-based literacy. A Social Ecological Perspective*. London/New York: Routledge.
- Pelliti, Matteo & Guasco, Riccardo (2018): *La bicicletta gialla*. Milano: Topipittori.
- Reh, Sabine & Wilde, Denise (Hrsg.) (2016): *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ritter, Michael (2009): Ein Fenster zur Kindheit? Kindertexte als Datenmaterial empirischer Erziehungs- und Sozialwissenschaft und das ‚Archiv für Kindertexte‘ an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. *BIOS* 22: 1, 143–151.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Studienbuch*. Berlin: Akademie.
- Schmidt, Barbara & Schmidt, Dirk (2009): *Kamfu mir helfen?* München: Kunstmann.
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10: 10, 353–402. [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de) (30.12.2022).

- Serafini, Frank (2022): *Beyond the Visual. An Introduction to Researching Multimodal Phenomena*. New York: Teachers College.
- Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore & Michael Staiger (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. München: kopaed, 41–51.
- Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne & Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J.B. Metzler, 3–27. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9> (30.12.2022).
- Teckentrup, Britta (2017): *Luna*. Schio: Sassi.
- Teckentrup, Britta (2018): *Mond. Eine Reise durch die Nacht*. München: arsEdition.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. [2., erw. Aufl.]. Oldenburg: Isensee.
- Trisciuzzi, Maria Teresa (2017): Leggere le figure. Letteratura per l'infanzia. Wordless books, Visual Storytelling. In: Cantatore, Lorenzo (a cura di): *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza, 141–150.
- Uhlig, Bettina (2022): Nele und das Krokodil. Die hermeneutische Bildanalyse als Methode zur Erforschung kindlichen Zeichnens. In: Kekeritz, Mirja & Kurbandt, Melanie (Hrsg.): *Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen*. Osnabrück: Springer VS, 59–102.
- Vollbrecht, Ralf (2010): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar & Mikos, Lothar (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: Springer VS, 93–108.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wegener, Claudia (2018): Comics im sozialökologischen (Forschungs-)Feld – Eine sozialräumliche Verankerung. In: Dallmann, Christine; Hartung-Griemberg, Anja; Aigner, Alfons & Buchele, Kai-Thorsten (Hrsg.): *Comics. Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik*. München: kopaed, 153–163.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 119–142.
- Wieler, Petra (2018): Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung und Erweiterung der kulturellen Identität mehrsprachiger Grundschul Kinder. In: Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui & Lütke, Beate (Hrsg.): *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 101–115.

Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg (Breisgau): Fillibach.

Wiesner, Esther (2017): Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens. *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität* 8: 1, 1–21. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017\\_1\\_Wiesner.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017_1_Wiesner.pdf) (30.12.2022).

Wulf, Christoph (2019): Schweigendes Wissen als Herausforderung. Ikonische, performative und materiale Perspektiven. In: Uhlig, Bettina; Lieber, Gabriele & Pieper, Irene (Hrsg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, 19–30.

Zettl, Evamaria (2019): *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5> (30.12.2022).

### Transkriptionskonventionen (in Anlehnung an GAT 2, Selting et al. 2009)

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
(.) / (-) / (--) / (---)	kürzere Pausen bis zu einer Sekunde
(1.0)	Pausen in Sekunden
c_è	Verschleifungen
: / :: / :::	Dehnungen
granDISSimo	Fokusakzent
? / - / .	Tonhöhe steigend, gleichbleibend, fallend
((lacht))	(außersprachliche) Handlungen
<<schreibend> un giorno>	sprachbegleitende Handlungen, interpretierende Kommentare
(ma)	vermuteter Wortlaut
( )	Unverständliches
((...))	Auslassungen
<i>saleone</i>	Gelesenes

---

**Kurzbio:**

**Prof. Dr. Jeanette Hoffmann** (PhD) ist Professorin (Ordinaria) für Didaktik der Deutschen Literatur an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Italien). Sie promovierte an der Freien Universität Berlin (Deutschland) mit der mehrfach preisgekrönten Studie *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Hoffmann 2011). Von 2013–2019 war sie Professorin für Grundschulpädagogik/Deutsch an der Technischen Universität Dresden (Deutschland). Ihre Forschungsinteressen sind Grafisches Erzählen, Literarisches Lernen und Sprachbildung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung.

**Anschrift:**

Prof. Dr. Jeanette Hoffmann  
Freie Universität Bozen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Regensburger Allee 16  
39042 Brixen (BZ)  
Italien  
[jeanette.hoffmann@unibz.it](mailto:jeanette.hoffmann@unibz.it)

# ***Scaffolding*-Verfahren in L2- Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols**

***Katharina Salzmann, Ruth Videsott***

**Abstract:** Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen die Unterstützungsmaßnahmen (*Scaffolding*-Verfahren), die erwachsene Gesprächspartnerinnen in L2-Erzählsequenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern anwenden. Für die Erzählanalyse stützt sich der Beitrag auf das Prinzip der interaktiven Konstruiertheit, demzufolge die Interaktionspartner/innen gemeinsam verschiedene kommunikative Aufgaben erfüllen, und unterscheidet dabei zwei grundlegende Typen von *Scaffolding*-Verfahren: interrogative und reparierende Maßnahmen. Als Korpusgrundlage dienen Sprachdaten in der L2 Deutsch und Italienisch, die in den ladinischen Tälern Südtirols erhoben wurden. Die Datenanalyse zeigt, dass unabhängig von der verwendeten Sprache je nach Erwerbsstadium (früh vs. fortgeschritten), Alter der Kinder und Gesprächspartnerinnen unterschiedliche *Scaffolding*-Verfahren zum Einsatz kommen.

## **Scaffolding in L2 narrative sequences. An analysis based on the example of plurilingual children from the Ladin valleys in South Tyrol**

This paper focuses on the support measures (scaffolding devices) used by adult interlocutors in L2 narrative sequences of children aged three to six. For the narrative analysis, the paper draws on the principle of interactive constructedness, according to which the interaction partners jointly perform various communicative tasks, and distinguishes two basic types of scaffolding strategies: interrogative and reparative measures. Language data in the L2 German and Italian, collected in the Ladin valleys of South Tyrol, serve as the corpus basis. The data analysis shows that irrespective of the language used different scaffolding strategies are employed depending on the acquisitional stage (early vs. advanced), the children's age and the interaction partners.

Salzmann, Katharina & Videsott, Ruth (2023):  
Scaffolding-Verfahren in L2-Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel  
mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 87–117.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3577>

***Scaffolding* te secuenzes naratives tl L2. Na analisa sun la basa de mutons plurilinguai dles valedes ladines dl Südtirol**

Te chest articul végnel porté dant n valgugn mecanisms de sostegn (*scaffolding*) che persones adultes adora te secuenzes naratives tl L2 con mutons/mutans danter i 3 y i 6 agn. L'analisa se baseia sun l prinzip dla co-costruzion interativa. Aldò de chesta proposta realisea i partezipanc ala conversazion deberieda compic comunicatifs, desfarenzian danter metodes de interrogazion y de reparazion. L corpus é metù adum da dac linguistics tl todesch y talian L2, abinés adum tl teritore ladin dl Südtirol. L'analisa mostra su che independenter dal lingaz rejoné, se desfarenzieia chestes strategies de sostegn aldò dl stade d'acuisizion (prum o avanzé), dl'eté di mutons y dles mutans y dles partneres d'interazion.

**Schlagwörter:** *Scaffolding*, Zweitsprache, Erzählkompetenz / *scaffolding*, second language, narrative competence / *scaffolding*, secundo lingaz, competenzaa narativa.

# 1 Einleitung

Die<sup>1</sup> sprachliche und soziale Interaktion mit Erwachsenen und Gleichaltrigen ist von zentraler Bedeutung für den kindlichen Spracherwerb, insbesondere wenn man von der soziokulturellen Position Vygotskijs (1960/1992) ausgeht, nach der das Lernen eine Verinnerlichung gemeinsamen sprachlichen Handelns ist. Nach dieser Vorstellung spielt das sogenannte *Scaffolding*, d.h. die Unterstützung der Kinder durch gezielte Gesprächsmaßnahmen, eine entscheidende Rolle für den Spracherwerb und die Sprachförderung (vgl. Schramm 2012: 170). Von großer Bedeutung sind interaktive Gesprächsprozesse mit Erwachsenen insbesondere für die Entwicklung der kindlichen Erzählkompetenz. Dies gilt sowohl für den monolingualen Erstspracherwerb (vgl. u.a. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff/Becker 2005) als auch für den Zweitspracherwerb, d.h. bei einem sukzessiven Erwerb einer zweiten Sprache ab bzw. nach dem dritten Lebensjahr (vgl. Grimm/Cristante 2022: 4), da hier das Erzählen vor allem in einem frühen Erwerbsstadium mit zusätzlichen sprachlichen und kognitiven Anforderungen verbunden ist (vgl. Griebhaber 2010: 197–199). In Studien zur kindlichen Erzählfähigkeit in der L2 konnte nachgewiesen werden, dass erwachsene Gesprächspartner/innen unterschiedliche *Scaffolding*-Verfahren (vgl. Modellierungstechniken in Grimm/Cristante 2022: 70) wie verschiedene Fragetypen und korrekatives Feedback einsetzen, die je nach Alter der Kinder, der Erzählart (z.B. Nacherzählung, Erlebniserzählung) und dem Sprachniveau in der L2 variieren können (vgl. Schramm 2012: 178–182).

In Anlehnung an diese Forschungstradition verknüpft der vorliegende Beitrag Erkenntnisse zum kindlichen Erzählen mit der Zweitspracherwerbsforschung. Im Fokus stehen dabei die Unterstützungsmaßnahmen von zwei erwachsenen Gesprächspartnerinnen in interaktiv konstruierten L2-Erzählsequenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern aus den ladinischen Tälern Südtirols, eine der wenigen offiziell dreisprachigen (Ladinisch-Deutsch-Italienisch) Regionen Europas. Insbesondere geht der Beitrag der Frage nach, welche *Scaffolding*-Verfahren in Erwachsenen-Kind-Interaktionen in den Zweitsprachen Deutsch und Italienisch eingesetzt werden und wie die Kinder auf die jeweiligen Verfahren reagieren. Dabei soll untersucht werden, ob und wie sich bestimmte Faktoren (u.a. die Sprache der Interaktion, das Erwerbsstadium in der L2, das Alter der Kinder) auf die verschiedenen *Scaffolding*-Verfahren auswirken.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Kapitel 2 ist den theoretischen Grundlagen zur Entwicklung der kindlichen Erzählkompetenz sowie den speziellen Unterstützungsmaßnahmen (*Scaffolding*) durch erwachsene Interaktionspartner/innen gewidmet. In Kapitel 3 wird der soziolinguistische Kontext der ladinischen Täler eingeführt und das

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist in enger Zusammenarbeit der beiden Autorinnen entstanden. Die Kapitel 1, 2.2 und 4.1 sind Katharina Salzmann zuzuordnen, die Kapitel 2.1, 3 und 4.2 Ruth Videsott. Kapitel 5 wurde von den Autorinnen gemeinsam verfasst.

Forschungsprojekt *AcuiLad* präsentiert, dem die Daten für die vorliegende Studie entnommen sind. In Kapitel 4 werden die verschiedenen *Scaffolding*-Verfahren näher analysiert, zunächst im Deutschen und anschließend im Italienischen. Die Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 5 zeigt zusammenfassend einige Tendenzen bei der Auswahl der Unterstützungsmaßnahmen beim L2-Erzählen auf.

## 2 Kindliches Erzählen und die Rolle der Erwachsenen

In diesem Abschnitt wird auf den Erwerb der kindlichen Erzählkompetenz eingegangen und es werden verschiedene Verfahren eingeführt, mit denen die Erwachsenen den Erzählprozess in der Interaktion unterstützen können.

### 2.1 Kindlicher Erzählerwerb

Wenn Kinder mit einer erwachsenen Person an einer narrativen Interaktion beteiligt sind, so kann dies auf zwei unterschiedlichen Ebenen geschehen: i) auf der Ebene der Alltagserzählung oder ii) auf der literarisch-fiktiven Ebene (vgl. Ehlich 1980). Für das literarische Erzählen spielen Bilderbücher eine wichtige Rolle. Diese eignen sich insbesondere zur Förderung des Erzählens und dienen zugleich auch als gute Erzählimpulse (vgl. z.B. Dannerer 2018: 100). Gerade bei textlosen Bilderbüchern beteiligen sich Kinder aktiv an der Rezeptionssituation und werden dadurch eingeladen, durch die rein visuellen Informationen Handlungszusammenhänge zu erkennen und diese zu interpretieren (vgl. Stark/Uhl 2016: 3–5). In der Terminologie Ehlichs (2013: 202) wird die Erzählfähigkeit zur diskursiven Basisqualifikation gezählt, wobei darunter insbesondere der Erwerb von sprachlichen Kooperationsmitteln verstanden wird, so eben das aktionale Handeln, die Narration und der kommunikative Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten (vgl. Guckelsberger/Reich 2008: 83).

Erzählen ist Teil des Spracherwerbsprozesses und ist folglich – je nach Erwerbsart (L1, L2) – durch unterschiedliche Verlaufsmerkmale gekennzeichnet. Im Kindergarten- bzw. Vorschulalter erwerben die Kinder erste Fähigkeiten des mündlichen Erzählens, die die Grundlage für den Ausbau des schriftlichen und mündlichen Erzählens im Grundschulalter sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache darstellen. Umso bedeutsamer ist es, dass die Förderung der Erzählfähigkeit bereits im Vorschulalter beginnt und das Erzählen und der Erzählerwerb gefördert werden (vgl. auch Griebhaber 2010: 105).

Meng/Kraft/Nietsche (1991) haben in ihrer Studie über die Entwicklung der Erzählfertigkeiten von Kindern in der Erstsprache im Vorschulalter beobachtet, dass Kinder im dritten Lebensjahr noch nicht in der Lage sind, das Hörerwissen so einzuschätzen, dass sie folglich auch für die Erzählung relevante Ereignisse beurteilen können. Dadurch können diese



jungen Sprecher/innen noch nicht alle Aspekte der Erzählung verbalisieren (vgl. Griebhaber 2010: 112–113). Eine aktive Partizipation des/der Erwachsenen ist aus diesem Grund notwendig, um das Gelingen der kommunikativen Aufgaben des Erzählens zu ermöglichen. Dies wird auch in der gesamten Grundschulzeit noch wichtig sein, da sich die Erzählkompetenz noch weiter entwickeln muss, im Sinne der Aneignung struktureller Anforderungen des Erzählens (vgl. ebd.: 114).

Im Gegensatz zur Erstsprache geht man beim Erzählerwerb in der Zweitsprache tendenziell nicht von einem Stufenmodell aus, sondern von einer „Nicht-Linearität der Entwicklungsverläufe“ (Dannerer 2018: 98). Die Partizipation seitens der Erwachsenen fördert dabei den Transferprozess von in der Erstsprache verarbeitetem Erfahrungswissen in die Zweitsprache (vgl. z.B. Griebhaber 2010: 198). Gerade in einem mehrsprachig-territorialen Kontext leistet das Erzählen in der oder in den Zweitsprache(n) neben seiner spracherwerbsunterstützenden Natur auch einen bedeutenden Beitrag für eine plurikulturelle Sozialisation (vgl. Hoffmann 2008).

Für die Analyse des Erzählens gehen Hausendorf und Quasthoff (2005) über die Textstruktur (vgl. z.B. Labov/Waletzky 1967) hinaus und schlagen ein Modell der interaktiven Konstruiertheit vor. Dieses beruht auf dem Prinzip der Ko-Konstruktion, sprich dem Interagieren mindestens zweier Personen. Gemeinsam erledigen diese beiden Akteure fünf kommunikative Aufgaben des Erzählens: i) Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz; ii) Thematisieren; iii) Elaborieren; iv) Dramatisieren; v) Abschließen und Überleiten.<sup>2</sup> Gerade in der Kind-Erwachsenen-Erzählsituation hat die erwachsene Person die Aufgabe, durch ihr „Mehrwissen“ eventuelle „Leerstellen“ (Griebhaber 2010: 110) zu füllen.

Beobachtet man *Scaffolding*-Verfahren in L2-Erzählsituationen, so ist zum einen die Berücksichtigung eines nicht-linearen Entwicklungsverlaufs im Erzählerwerb sowie des Transferprozesses von der Erst- in die Zweitsprache von großer Relevanz, insbesondere weil bei den in diesem Beitrag untersuchten Kindern unterschiedliche Erwerbsstadien in den Zweitsprachen vorliegen. Zugleich stellt das Prinzip der Ko-Konstruktion von Erzählsituationen ein zentrales Kriterium dar, anhand dessen die Unterstützungsmaßnahmen seitens der erwachsenen Gesprächspartner/innen untersucht werden können.

## 2.2 *Scaffolding*-Verfahren

Das Modell der interaktiven Konstruiertheit lehnt sich an die Konzeption des *Scaffolding* an (vgl. u.a. Hausendorf/Quasthoff 2005: 282–288; Schramm 2012: 169–170), der zufolge die erwachsenen Gesprächspartner/innen die Kinder mit einer Art Baugerüst (*scaffold*) unterstützen, das in spezifischer Weise an deren Entwicklungsstand angepasst ist und im Laufe des Lernprozesses nach und nach abgebaut wird („Zone der nächstfolgenden Ent-

---

<sup>2</sup> Daneben gibt es auch andere Konzepte, die die Erzählstruktur beschreiben, so z.B. der kognitive Ansatz und der dialogorientierte Ansatz (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 12–17).

wicklung“, engl. *zone of proximal development*; Vygotskij (1978: 84–85). Das *Scaffolding* dient erstens dazu, die Aufmerksamkeit des kindlichen Gegenübers auf bestimmte Gegenstände oder Handlungen zu lenken, wodurch die für das Kind interaktiv möglichen Folgezüge auf effektive Weise eingeschränkt werden. Zweitens bieten die Aktivitäten der kompetenteren Interaktionspartner/innen ein Modell zur Vervollständigung bzw. Nachahmung, an dem sich das Kind in seinen eigenen Aktivitäten orientieren kann (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 285).

In gesprächsanalytischer Perspektive können zwei grundlegende Typen von *Scaffolding*-Verfahren unterschieden werden (s. u.a. Kern/Quasthoff 2005; Schramm 2012): i) interrogative Verfahren, bei denen der/die erwachsene Interaktionspartner/in eine Frage stellt oder einen Vorschlag formuliert und somit eine Antwort bzw. Reaktion des Kindes eliziert; ii) reparierende Verfahren, bei denen der/die erwachsene Interaktionspartner/in auf eine kindliche Äußerung reagiert (auch in Form von Feedback) und diese bearbeitet. Für die Darstellung der *Scaffolding*-Verfahren lehnen wir uns in erster Linie an die von Schramm (2012) benutzten Kategorienbezeichnungen an.

Bei den *Scaffolding*-Verfahren, die ein Fragemuster aufweisen (interrogative Verfahren), finden sich zunächst didaktische Fragen, bei denen die erwachsene Person die Antwort auf ihre Frage bereits kennt und diese mit einem bestimmten didaktischen Zweck formuliert, z.B. um ein Wort zu elizieren oder um die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Aspekt der Erzählung zu lenken (vgl. Schramm 2012: 174). In ihrer den Spracherwerbsprozess unterstützenden Funktion können didaktische, oder genauer, didaktisch zu interpretierende Fragen in Erwachsenen-Kind-Gesprächen auch außerhalb der Bildungseinrichtungen auftreten. Bei der didaktischen Frage wird eine Äußerungsabsicht des/der Erwachsenen an das Kind delegiert, dies ist in der Regel der Fall bei Nacherzählungen und Bildgeschichten (z.B. „Und was hat er da gemacht?“ (Kern/Quasthoff 2005: 26)). Davon zu unterscheiden sind genuine Fragen, die häufiger bei Erlebniserzählungen auftreten und mit denen der/die erwachsene Gesprächspartner/in den/die kindliche/n Erzähler/in narrativ unterstützt (z.B. „Was habt ihr mit dem Roller gemacht?“ (Schramm 2012: 77)). Mit dieser Art von *Scaffolding* verfolgt die erwachsene Person zwar spezifische Vorstellungen in Bezug auf die narrativen Strukturen, gibt dem Kind dabei aber nicht den propositionalen Gehalt der Antwort vor (vgl. Schramm 2012: 176–177). In der Literatur (vgl. Kern/Quasthoff 2005; Quasthoff/Stude 2018) werden zudem weitere Fragetypen unterschieden, u.a. Nachfragen, die auf eine Auflösung nach einem Abbruch oder auf eine Klärung bei Verständnisschwierigkeiten abzielen (z.B. „Weißt du wie’s weitergeht?“ (Kern/Quasthoff 2005: 19)). Eine weitere Unterstützungsmaßnahme sind inhaltliche Erweiterungsvorschläge, mit denen primär narratives *Scaffolding* geleistet wird, und die häufig durch Fragepartikeln wie *ne* gekennzeichnet sind (z.B. „Vielleicht einen mit dicken Reifen, ne?“ (Schramm 2012: 177)).

Bei den reparierenden Verfahren wird traditionell unterschieden zwischen selbst- und fremdinitiierten sowie selbst- und fremddurchgeführten Reparaturen. So handelt es sich

z.B. um eine selbstinitiierte Fremdreparatur, wenn sich das Kind bei einer möglichen Wortschatzlücke unterbricht, fragt, wie ein bestimmter Gegenstand auf Deutsch heißt (z.B. „äh wie heißen die?“) und die erwachsene Person anschließend die Antwort liefert („Papier-schiffchen“ (Schramm 2012: 171–172)). Fremdinitiierte Reparaturen kommen hingegen zustande, wenn die erwachsene Person das Kind auf eine nicht-zielsprachlich formulierte Äußerung oder eine Inkongruenz in der narrativen Struktur aufmerksam macht, z.B. sagt das Kind „Denn ist er in, in [sic!] Ufer hingesteigt“, woraufhin der/die Erwachsene durch die Frage „Was ist mit dem Ufer?“ eine Reparatur einleitet. Anschließend kann der/die erwachsene Gesprächspartner/in durch das Verfahren des Lückenlassens (engl. *Prompt*, vgl. Chlosta/Schäfer/Bauer 2020: 365)<sup>3</sup>, d.h. durch das allmähliche Produzieren einer unvollständigen Äußerung mit Frageintonation („Er hat ihn? ((gestikuliert Ziehen)) Ans Ufer?“) fortfahren, um auf diese Weise eine von dem Kind durchgeführte Selbstreparatur („gezo-gezogen“) in die Wege zu leiten (Schramm 2012: 172–173).

Im mehrsprachigen Kontext treten Reparaturen zudem häufig nach Code-Switching-Phänomenen auf, die ein typisches Verhalten Mehrsprachiger sind (vgl. Grimm/Cristante 2022: 44). Bei Kindern, die mehr als eine Sprache beherrschen, erfüllt das Mischverhalten zentrale Diskursfunktionen und ist zudem eine wichtige Strategie, um nicht nur lexikalische, sondern auch strukturelle Lücken der sich langsamer entwickelnden Sprache auszugleichen (Platzhalter- oder Joker-Strategie nach Tracy 2008: 118). Trotzdem ist es von großer Bedeutung, die Kinder durch gezielte *Scaffolding*-Verfahren zur Verwendung der von dem/der erwachsenen Gesprächspartner/in gewählten Sprache hinzuführen, indem die erwachsene Person z.B. die deutsch-italienisch gemischte Äußerung „Giulia hat ausbevuto“ (Tracy 2008: 114) ins Deutsche übersetzt und paraphrasiert „Ah, sie hat ausgetrunken“.

Zu den Möglichkeiten des Feedbacks zählen schließlich hörerseitige Gesprächspartikeln (z.B. *hm* mit fallender Intonation, *aha*, *genau*) und evaluierende Adjektive (z.B. *toll*), mit denen der/die erwachsene Gesprächspartner/in Bewertungen abgibt (affektive Markierungen nach Schramm 2012: 175).

Zusammenfassend wurden in diesem Kapitel die folgenden *Scaffolding*-Maßnahmen vorgestellt: i) interrogative Verfahren, insbesondere didaktische und genuine Fragen, Nachfragen und inhaltliche Erweiterungsvorschläge; ii) reparierende Verfahren, insbesondere Selbst- und Fremdreparaturen, die jeweils selbst- bzw. fremdinitiiert sein können, das Lückenlassen (*prompts*) und verschiedene Typen von Feedback. Bevor wir zur Korpusanalyse der dargestellten Unterstützungsmaßnahmen übergehen, soll zunächst näher auf die

---

<sup>3</sup> Chlosta/Schäfer/Baur (2020: 365) definieren *prompts* als virtuelle, intonatorisch erzeugte Lücken, die zur Selbstreparatur auffordern.

soziolinguistischen Besonderheiten der ladinischen Täler und auf die Koordinaten des Forschungsprojekts *AcuiLad* eingegangen werden.

### 3 Soziolinguistischer Kontext und Forschungsdesign

Der vorliegende Beitrag untersucht Sprachdaten von Kindern aus einem besonderen soziolinguistischen Kontext, und zwar den ladinischen Tälern Gadertal und Grödental in Südtirol (Norditalien). Historisch betrachtet ist das Ladinische als Minderheitensprache dem engen und steten Kontakt mit den beiden Nachbarsprachen Deutsch (Südtiroler Dialekte wie auch Standarddeutsch) sowie Italienisch ausgesetzt. Aus diesem Grund sind die ladinischen Bildungsinstitutionen von mehrsprachigen Ansätzen gekennzeichnet, wobei das Schulmodell paritätisch aufgebaut ist: 50 % der Fächer wird auf Deutsch unterrichtet, 50 % auf Italienisch. Hinzu kommen in allen Schulstufen jeweils zwei Wochenstunden Ladinischunterricht (vgl. dazu z.B. Verra 2020). Neben dieser eher strukturierten institutionellen Mehrsprachigkeit ist der soziolinguistische Kontext im ladinischen Gebiet als sehr heterogen einzuordnen. Für Kinder mit Ladinisch als einziger Erstsprache findet der Erwerb der beiden Zweitsprachen Deutsch und Italienisch sehr früh statt, sodass man von einem sukzessiven frühkindlichen Spracherwerb sprechen kann. Andere Kinder wachsen mit zwei oder mehreren Erstsprachen in der Familie auf, wobei Ladinisch oft – aber nicht immer – eine dieser Sprachen ist. Italienisch und/oder Deutsch (Südtiroler Dialekte) stellen dabei die häufigsten Erstsprachen in diesen Familien dar. Die ladinischen Täler sind daher sehr stark durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit geprägt und der anderswo dominierende monolinguale Habitus (vgl. Gogolin 1988; 1994) ist nicht vorherrschend. Der Eintritt in die Institution (in diesem Fall Kindergarten) gewährt einen strukturellen Zugang zu allen drei Sprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch), zumal alle Sprachen Verwendung finden (so zumindest in den programmierten Aktivitäten wie Morgenkreis, Lieder, Geschichten, usw.), wobei ausgehend vom soziolinguistischen Kontext der Gruppe eine Sprache als Kommunikationssprache fungiert.

Grundsätzlich verfügen ladinischsprachige Kinder somit bereits sehr früh über eine rezep-tive Kompetenz in den beiden Zweitsprachen. Was die produktive Kompetenz anbelangt, ist oft ein fortgeschrittenes Erwerbsstadium in einer der Zweitsprachen zu beobachten, während die andere Zweitsprache in einem frühen Erwerbsstadium anzusiedeln ist (vgl. auch Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000: 497).<sup>4</sup> Beim ersten Fall liegt durchaus eine produktive Kompetenz vor, während beim zweiten Fall verstärkt die rezep-tive Kompetenz zum Vorschein kommt. Medien und Tourismus dienen dabei als wichtige Inputquelle für die Sprachentwicklung. Da es kaum Medienangebote (Fernseh- oder Radiosendungen) in

---

<sup>4</sup> Tracy/Gawlitzeck-Maiwald (2000: 497) sprechen diesbezüglich von einer dominanten Sprache, die stärker entwickelt ist als die andere.

ladinischer Sprache gibt, überwiegt in diesem Bereich Deutsch bzw. Italienisch. Zudem sind sowohl das Gader- wie auch das Grödental touristische Hochburgen, was u.a. den direkten Zugang zu den *großen* Sprachen erleichtert. Eine klare Abgrenzung zwischen Erstsprach- und frühem Zweitspracherwerb ist somit nicht immer möglich. Tracy (2007: 87) weist darauf hin, dass „scharfe Grenzen zwischen L1, 2 L1 und frühem L2-Erwerb verwischen“. Gerade bei Kindern mit Ladinisch als Erstsprache kann man sich fragen, ob generell der Verlauf des Erwerbs einer der beiden Zweitsprachen nicht fast parallel zur Erstsprache verläuft (vgl. Ahrenholz 2020: 7; Thoma/Tracy 2006; Meisel 2004).

Die in diesem Beitrag präsentierten Daten sind dem Projekt *AcuiLad* entnommen.<sup>5</sup> Dabei handelt es sich um Sprachaufnahmen von insgesamt 42 Kindern im Kindergartenalter (3–6 Jahre) aus den ladinischen Tälern in Südtirol. Die Daten wurden bei den Kindern zu Hause erhoben. Insgesamt waren zwei erwachsene Personen in die Datensammlung und deren Transkription involviert, eine Grödnerin (E1) für die grödnerischen Kinder sowie eine Gadertalerin (E2) für die Kinder im Gadertal. Bei der Auswahl der beiden Mitarbeiterinnen wurde vor allem auf ihr Sprachenrepertoire (Erstsprache Ladinisch, also Gaderitalisch für die erste und Grödnerisch für die zweite Mitarbeiterin) sowie auf die Erfahrung im Umgang mit Kindern geachtet. Während E2 umfassende praktische Erfahrungen mit Kindern sammeln konnte, aber über keine professionelle Ausbildung zur Kindergartenpädagogin verfügt, ist E1 eine diplomierte pädagogische Fachkraft an einem ladinischen Kindergarten.

Das Gesamtprojekt verfolgte das Ziel, die wichtigsten Entwicklungsschritte des Erst- und Zweitspracherwerbs in den drei offiziellen Sprachen Südtirols Ladinisch, Deutsch und Italienisch bei ladinischen Kindern, sprich in einer mehrsprachigen Region, zu beschreiben. Dafür wurden die Gespräche mit den Kindern mehrsprachig gestaltet. So spricht die erwachsene Person mit dem jeweiligen Kind in allen drei Sprachen. Der erste Teil des Gesprächs beruht dabei auf dem Erzählen von Alltagserlebnissen in der Erstsprache bzw. in der vom Kind selbst gewählten Erstsprache im Falle von simultaner Zwei- oder Mehrsprachigkeit, um das Kind in die Erzählung zu involvieren. Der Sprachwechsel in die beiden anderen Sprachen entfaltet sich durch das gemeinsame Anschauen von verschiedenen Bilderbüchern, die aufgrund einer den Kindern vertrauten Handlung ausgewählt wurden. Es handelt sich dabei um die italienischsprachige Bilderbuchreihe *Pimpa*, insbesondere die Bücher *Pimpa e la lumachina blu* (Tullio-Altan 2009a) und *Pimpa e il pupazzo Max* (Tullio-Altan 2009b), um das deutschsprachige Pappbilderbuch *Vorher und Nachher* (Rübel/Rübel 2017), das auf jeweils einer Doppelseite eine kurze Geschichte erzählt, sowie um das textlose Bilderbuch von Thé Tjong-Khing, *Die Torte ist weg* (Tjong-Khing 2017).

---

<sup>5</sup> *AcuiLad (First and multilingual acquisition processes at kindergarten age: the example of the Ladin valleys in South Tyrol)* ist ein von der Freien Universität Bozen finanziertes Forschungsprojekt unter der wissenschaftlichen Leitung von Ruth Videsott und Katharina Salzmann, das eine Laufzeit von 22 Monaten hatte (September 2019 bis Juni 2021).

Dieses Buch eignet sich insbesondere als Erzählanlass, weil die visuell dargestellten Szenen auf jeder Doppelseite verschiedene Geschichten aus der Perspektive unterschiedlicher Figuren erzählen, deren Handlungsstränge miteinander verwoben sind. Darüber hinaus haben die Kinder während der Interaktion mit den erwachsenen Gesprächspartnerinnen über weitere, eigene Bücher gesprochen.

Für die folgende Analyse wurde ein Teilkorpus zusammengestellt, um die unterschiedlichen *Scaffolding*-Verfahren in der Erwachsenen-Kind-Interaktion beim fiktiven Erzählen in den Zweitsprachen Deutsch und Italienisch zu untersuchen. Es wurden acht Kinder ausgewählt, vier aus dem Gadertal und vier aus dem Grödental, wobei für jedes Kind Erzählpassagen in nur einer Zweitsprache untersucht werden. Für die Analyse zum Deutschen als Zweitsprache werden die Erzählsituationen mit den Kindern Paul, Ilaria, Francesco und Petra (K1–K4) herangezogen, für das Italienische als Zweitsprache jene von Karin, Raffael, Giulia und Robert (K5–K8).

Tabelle 1: Zusammensetzung des Korpus

Kind	Pseudonym	Tal	Alter
K1	Paul	Grödental	5;5
K2	Ilaria	Gadertal	3;2
K3	Francesco	Grödental	3;9
K4	Petra	Grödental	5;11
K5	Karin	Gadertal	5;9
K6	Raffael	Grödental	5;8
K7	Giulia	Gadertal	5;10
K8	Robert	Gadertal	3;10

Ausgehend von diesem Korpusdesign können verschiedene Einflussfaktoren auf die *Scaffolding*-Verfahren untersucht werden, u.a. die Sprache der Interaktion, das Erwerbsstadium in der L2, das Alter der Kinder oder der Gesprächsstil der jeweiligen erwachsenen Interaktionspartnerin.

## 4 Analyse

Im Folgenden werden die deutschsprachigen und italienischsprachigen Erzählsequenzen der ausgewählten Kinder im Hinblick auf die Frage- und Reparatursequenzen mit unterstützender Funktion analysiert, um der Frage nachzugehen, welche *Scaffolding*-Verfahren in den Gesprächen in der L2 Deutsch und der L2 Italienisch zum Einsatz kommen. Die angewandte Analysemethode stützt sich dabei zugleich auf gesprächsanalytische und spracherwerbstheoretische Kriterien (s. u.a. Hausendorf/Quasthoff 2005; Schramm 2012).

#### 4.1 Scaffolding-Verfahren im Deutschen als Zweitsprache

Von den vier Kindern, die für die Analyse des Deutschen als Zweitsprache ausgewählt wurden, befinden sich zwei im Vorschulalter (Paul, Petra) und zwei im ersten Kindergartenjahr (Ilaria, Francesco). Bei Paul (5;5) liegt im Deutschen eine gut entwickelte produktive Kompetenz vor (fortgeschrittenes Erwerbsstadium). Auch Ilaria (3;2) hat im Deutschen das frühe, primär rezeptive Erwerbsstadium bereits verlassen. Der Fokus der im Folgenden vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen liegt bei beiden Kindern überwiegend auf interrogativen Verfahren, die sich primär auf die Inhaltsebene der Erzählung beziehen.

In der folgenden Erzählsequenz von Paul stellt die erwachsene Gesprächspartnerin E1, die Projektmitarbeiterin mit pädagogischer Ausbildung, zahlreiche didaktische Fragen, um die Aufmerksamkeit des Jungen auf verschiedene Figuren des ausgewählten Bilderbuchs – in diesem Fall ein persönliches Buch von Paul – zu lenken, deren Handlungen zu elizitieren und so den Erzählprozess zu unterstützen, wie in (1) ersichtlich ist.

##### (1) Paul

01 E1:<sup>6</sup> was BAUen die kinder.<sup>7</sup>  
 02 K1: ein SCHNEEmann-  
 03 und (hier) ist ein IGlu;  
 04 der und der eichhörnchen hat die (.) <<lachend> hat die MÜTze  
 genommen [eich]hörnchen>.  
 05 E1: [hehe]

Die didaktisch angelegte Frage (*was bauen die kinder?*) wird von dem Jungen auf Deutsch beantwortet (Z. 02) und hilft ihm anschließend dabei, der Erzählung selbstständig weitere Elemente hinzuzufügen, wie z.B. den Iglu und das Eichhörnchen mit seiner Mütze. Auf diese Weise wird in der Erwachsenen-Kind-Interaktion der kommunikativen Aufgabe des Elaborierens (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 130–131) nachgekommen. Da der Fokus der Unterstützungsmaßnahmen auf der Inhaltsebene liegt, werden Abweichungen von der zielsprachlichen Grammatik (Kasusfehler:<sup>8</sup> *\*ein schneemann*; Genusfehler: *\*der eichhörnchen*) nicht thematisiert.

Auch in der folgenden Erzählsequenz von Ilaria formuliert die Erwachsene mehrere didaktische Fragen, die wie bei Paul ein Gerüst für die inhaltliche Gestaltung und Elaborierung der Erzählung bieten und bei richtiger Antwort häufig durch ein positives Feedback (z.B. *giusto* ‘richtig’, *genau*) bestärkt werden. In (2) sprechen die Interaktionspartnerin E2 und

<sup>6</sup> Die Abkürzung K steht für Kind, E für Erwachsene.

<sup>7</sup> Die Beispiele werden nach den Transkriptionskonventionen GAT 2 auf der Stufe des Basistranskripts verschriftlicht (vgl. Selting/Auer/Barth-Weingarten et al. 2009).

<sup>8</sup> Der Begriff ‘Fehler’ bezeichnet in der Spracherwerbsforschung „wertungsfrei eine entwicklungsbedingte Abweichung von der zielsprachlichen Norm“ (Grimm/Cristante 2022: 37) und soll hier keine defizitorientierte Perspektive suggerieren.

das Mädchen über eine Sequenz aus dem Bilderbuch *Vorher und Nachher* (Rübel/Rübel 2017), in dem ein Mädchen an einem Ententeich steht und versucht, Steine ins Wasser zu werfen. Im ersten Bild (vorher) schafft es die Figur nicht, die Steine zu heben. Im zweiten Bild (nachher) gelingt es ihr, die Steine ins Wasser zu werfen.

## (2) Ilaria

01 E2: was SIEHST du hier?  
 02 K2: (-- ) ENTE:..  
 03 E2: GIUsto:..  
       *'richtig'*<sup>9</sup>  
 04 (-- ) und HIER?  
 05 K2: un bamBIno;  
       *'ein Kind'*  
 06 E2: (- ) und was MACHT das kind.  
 07 K2: (.) NEMMT des-  
       *'nimmt das'*  
 08 (.) und SCHÄFFT ned;  
       *'und schafft nicht'*  
 09 (-- ) des KIND.  
       *'das Kind'*  
 10 E2: (- ) geNAU.  
 11 (2.0) und was passiert HIER?  
 12 K2: (---) ehm (.) do kind isch DO-  
       *'ehm da Kind ist da'*  
 13 (.) und FÄLLT;  
 14 (.) und nâcha tut (1.0) ini DE:S.  
       *'und nachher tut hinein das'*  
 15 E2: (1.5) genau die STEIne.

Durch die didaktischen Fragen, die häufig in kombinierter Form auftreten (z.B. *was siehst du hier? und hier?* sowie *und was macht das kind?*), gelingt es der Erwachsenen, Details der Geschichte zu elizitieren, wie z.B., dass die Figur auf dem Bild Steine nimmt und es zunächst nicht schafft, sie in den Teich zu werfen (*nimmt des und schâfft ned des kind*).<sup>10</sup> Auf die Frage zu dem zweiten Bild *und was passiert hier?* erzählt Ilaria mit längeren Pausen, dass das Kind die Steine schließlich doch ins Wasser wirft (*und nâcha tut ini des*). Es handelt sich um ein gutes Beispiel dafür, wie „risikofreudige“ Sprecher/innen (Schramm 2007: 210) zum Zweck der Kommunikation versuchen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in der Zweitsprache auszudrücken. Um sich auf die Steine zu beziehen, verwendet das Mädchen zwei Mal (Z. 07 und Z.14) die Proform *des*, die von

<sup>9</sup> Die Übersetzungen ins Deutsche werden durch Kursivdruck und in einfachen Anführungszeichen in den jeweils darunterliegenden Zeilen gekennzeichnet.

<sup>10</sup> An diesem Beispiel sieht man zudem, dass die Projektmitarbeiterinnen mit den Kindern relativ standardnah sprechen (wie dies auch im institutionellen Kontext der schulischen Einrichtungen üblich ist), während die Kinder häufig eine dialektal geprägte Variante des Deutschen sprechen, vor allem wenn sie auch außerhalb der Bildungseinrichtungen Kontakt zu Deutschsprachigen haben und einen teilweise ungesteuerten Erwerb durchlaufen. Zur Verwendung des Dialekts bei Kindern mit deutscher Zweitsprache in Südtirol vgl. u.a. Franceschini/Saxalber (2016: 40–41).



der Erwachsenen schließlich in Zeile 15 durch die lexikalische Vollform (*genau die steine*) explizit gemacht und somit dekontextualisiert wird. Durch diesen Zug macht sie die Erzählung verständlicher und leistet narratives *Scaffolding* (vgl. Schramm 2012: 173). Das lexikalische Explizitmachen von Proformen (*das, da* usw.) könnte als typisches Verfahren bei jüngeren Kindern angesehen werden, da es in den Sequenzen von Paul keine Anwendung findet.

Bei Ilaria finden sich auch genuine Fragen (3), die nicht direkt während der Erzählsequenzen, sondern in einer Art Metadiskurs, u.a. bei der Auswahl der Bilderbücher, auftreten. In dem folgenden Ausschnitt sprechen das Mädchen und die erwachsene Gesprächspartnerin über das Foto-Pappbilderbuch *Mein liebstes Tierbuch* (Coppentrath 2011), das Ilaria aus ihrer Spielekiste holt.

### (3) Ilaria

01 E2: (ein BUCH) hast du hier.  
 02 (.) o:h (-) darf ich das ANschauen?  
 03 K2: (-- ((unverständlich)) questa ANche.  
       'diese auch'  
 04 ((holt Buch aus Spielekiste))  
 05 E2: mein liebstes TIERbuch.  
 06 (---) WO:W.  
 07 (-- wer hat dir das geSCHENKT.  
 08 K2: (.) NIEMand.  
 09 E2: NIEMand,

Die Erwachsene fragt in dem Gesprächsausschnitt, ob sie sich das Buch anschauen kann (Z. 02), liest dann den Titel des Buches vor (Z. 05) und schließt eine affektive Markierung (vgl. Schramm 2012: 175) mit *wow* an. Mit der Frage, wer Ilaria das Buch geschenkt habe (Z. 07), stellt die Gesprächspartnerin den Gegenstand als inhaltlich relevant für eine kurze Alltagserzählung dar.<sup>11</sup> Das Mädchen entzieht sich jedoch mit einem einfachen *niemand* dem Zugzwang einer ausführlicheren Antwort und auch auf Nachfrage der Erwachsenen (*niemand?*) – diese ist auf eine Auflösung orientiert (vgl. Quasthoff/Stude 2018: 263) – bleibt eine Antwort aus.

Bei den reparierenden Verfahren finden sich in den Ausschnitten von Paul und Ilaria vor allem fremdinitiierte Fremdreparaturen, die zum Teil unterschiedliche Formen annehmen, was auch auf den individuellen Reparaturstil der beiden Gesprächspartnerinnen zurückzuführen sein könnte. Bei Paul werden Reparaturen der sprachlichen Form von der Mitarbeiterin mit pädagogischer Ausbildung *nebenbei* durchgeführt, ohne dabei die Aufmerksamkeit auf Abweichungen von der Normgrammatik zu lenken, wie exemplarisch durch den

<sup>11</sup> Zum Darstellen von Inhaltsrelevanz und den jeweiligen Reaktionen der Kinder vgl. Hausendorf/Quasthoff (2005: 149–152).

folgenden Transkriptausschnitt (4) zu einem von Pauls persönlichen Bilderbüchern veranschaulicht wird.

#### (4) Paul

01 K1: ja und warum ist hier ein POLipo <<lachend> oh oh>.  
 'warum ist hier ein Krake?'  
 02 E1: ((lacht))  
 03 K1: (1.5) ah:: ((prustet)) ((lacht)) surf mit eine KATze.  
 04 E1: oh die möchte AUCH ein bisschen surfen.

Die lernersprachliche Äußerung *surf mit eine katze* – die Personalendung am Verb und die Dativendung am unbestimmten Artikel sind akustisch nicht wahrzunehmen – wird von der Erwachsenen zu einer grammatisch vollständigen und korrekten Äußerung *oh die möchte auch ein bisschen surfen* umformuliert und auf diese Weise nur indirekt repariert, wobei die Äußerung der Erwachsenen auch keinen *Verbesserungston* (vgl. Schramm 2007: 215) aufweist.

Auch bei Code-Switching-Phänomenen<sup>12</sup>, d.h. bei dem Wechsel in eine andere Sprache, wendet die Gesprächspartnerin von Paul dieselbe Strategie an: Die ladinischen Äußerungen werden von der Erwachsenen meist im Standarddeutschen paraphrasiert und auf diese Weise indirekt (vgl. Chlosta et al. 2020: 364), d.h. ohne auf die Verwendung der anderen Sprache aufmerksam zu machen, repariert. Im Mittelpunkt von Gesprächsausschnitt (5) steht eine Sequenz aus Pauls persönlichem Bilderbuch, in der verschiedene Tiere am Strand zu sehen sind, die Boot fahren oder surfen. Paul beschreibt die Handlungen der Tiere abwechselnd auf Ladinisch und Deutsch.

#### (5) Paul

01 K1: oh oh <<lachend> chësc va tlo Ite.>  
 'das geht da rein'  
 02 E1: hm möchte AUCH mit dem schiff fahren;  
 03 mit dem BOOT.  
 04 K1: ja und dei da GEhen schon.  
 'ja und die da gehen schon'  
 05 (-) dei AUCH;  
 'die auch'  
 06 E1: die AUCH;  
 07 mit dem TRETboot.  
 08 K1: ja.  
 09 (--)((lacht)) ah cëla la MIna.  
 'ah schau die Katze'  
 10 E1: hihi die katze surft MIT.  
 11 K1: (.) ja.

<sup>12</sup> Während Code-Switching im Zweitsprachenunterricht traditionell als *Fehler* registriert wurde (vgl. Chlosta et al. 2020: 357–358), wird es in der neueren Spracherwerbsforschung als wichtige Strategie für mehrsprachige Sprecher/innen betrachtet, die nicht zwangsläufig auf Wortschatzlücken zurückzuführen ist (vgl. Grimm/Cristante 2022: 44). Zum Code-Switching bei Kindern der Fersentaler Minderheit im Trentino vgl. Ricci Garotti (2012: 175).

In diesem Ausschnitt sieht man, wie die erwachsene Gesprächspartnerin die anderssprachigen Äußerungen (Z. 01 und 09) wie auch die dialektalen Formen (Z. 05: *dei auch*) im Deutschen nicht nur umformuliert, sondern auch kommentiert (Z. 02: *hm möchte auch mit dem schiff fahren*) und durch zusätzliche Elemente (z.B. Z. 07 mit dem *tretboot*) ausbaut. Paul reagiert jeweils mit der Antwortpartikel *ja* auf die Paraphrasen und Expansionen der Erwachsenen.

Etwas anders gestalten sich die Fremdreparaturen der Mitarbeiterin ohne pädagogische Ausbildung in den Erzählsequenzen von Ilaria. Insgesamt werden Code-Switching-Phänomene von der Mitarbeiterin E2 deutlich seltener übersetzt oder paraphrasiert. So wird eine richtige Antwort häufig auch bei Code-Switching – hier ins Italienische – durch positives Feedback verstärkt, was unter Umständen auch durch das jüngere Alter bedingt sein könnte. In einigen wenigen Fällen findet jedoch eine Reparatur des Code-Switching statt, wie durch den Gesprächsausschnitt (6) veranschaulicht wird, in dem sich Ilaria erneut das Bilderbuch *Mein liebstes Tierbuch* (Coppens 2011) ansieht.

#### (6) Ilaria

01 E2: DAS hier kennst du oder?  
 02 K2: SCHMETterling.  
 03 E2: (-) <<leise> geNAU:>.  
 04 K2: (1.0) ciCOGne (.) PEsce  
       ‘Störche Fisch’  
       [...]  
 05 E2: weißt du wie man auch pesce auf DEUTSCH sagt?  
 06 K2: ((schüttelt den Kopf))  
 07 E2: FISCH sagt man.  
 08 K2: ja.

In diesem Ausschnitt werden die Wortschatzkenntnisse von Ilaria (*das hier kennst du, oder?*) sowie das Code-Switching in Zeile 04 explizit thematisiert (zu Formen der expliziten Reparatur s. Chlosta et al. 2020: 364), wie durch die Frage, ob sie weiß, wie man *pesce* auf Deutsch sagt (Z. 05). Auf die Verneinung der Frage durch das Kind fügt die Erwachsene die richtige Antwort (*fisch sagt man*) hinzu.

Francesco (5;11) und Petra (3;9), die beide mit der Projektmitarbeiterin E1 gesprochen haben, befinden sich hingegen in einem frühen Erwerbsstadium des Deutschen als L2 und besitzen eine überwiegend rezeptive Kompetenz. Sie produzieren vor allem Einwort-Äußerungen, die häufig Code-Switching-Phänomene aufweisen. Trotz des Altersunterschieds nehmen die *Scaffolding*-Verfahren eine sehr ähnliche Gestalt an. Insgesamt zeigt sich, dass der Fokus der Unterstützungsmaßnahmen durch die erwachsene Gesprächspartnerin bei diesen Kindern aufgrund des elementaren Sprachniveaus auf der lexikalischen Ebene liegt, insbesondere auf dem zielsprachlichen Benennen von Gegenständen und Handlungen, wobei die Erwachsene in vielen Fällen selbst die Antwort auf ihre Fragen zur Verfügung stellt, wie in (7) ersichtlich ist. Im folgenden Ausschnitt, der wie die anderen Beispiele von

Francesco und Petra auf dem Bilderbuch *Vorher und Nachher* (Rübel/Rübel 2017) beruht, sprechen der Junge und die Interaktionspartnerin über eine Bildersequenz, in der zuerst ein blühender Apfelbaum und danach ein Baum mit reifen Äpfeln zu sehen ist.

#### (7) Francesco

01 E1: und JETZT?  
 02 (-- ) (was) sind denn da geWACHsen,  
 03 K3: (.) geWACHsen,  
 04 E1: viele Äpfel;  
 05 (.) GELL?

In diesem Beispiel wiederholt Francesco einen Teil der didaktischen Frage aus Z. 02 (*gewachsen*), da er diese möglicherweise nicht verstanden hat. Die Erwachsene liefert dann selbst die Antwort (*viele äpfel*), die mit der Fragepartikel *gell* (standarddt. ‘nicht wahr’) – diese erfüllt eine wichtige Kontaktfunktion – versehen wird.

Petra antwortet auf die meisten didaktischen Fragen der Erwachsenen mit dem italienischen Satz *io non lo so* [dt. ich weiß es nicht], was ein umfassendes *Scaffolding* von Seiten der Gesprächspartnerin notwendig macht. In (8) geht es um eine Sequenz aus dem Buch *Vorher und nachher* (Rübel/Rübel 2017), in der eine zunächst weiße Wand rosa angemalt wird.

#### (8) Petra

01 E1: SCHAU:G;  
 02 (.) was MACHen sie,  
 03 K4: (.) io non lo SO.  
       ‘ich weiß es nicht’  
 04 E1: mit dem pinsel tun sie MALen?  
 05 K4: (.) JA.  
 06 E1: welche farbe IST denn das.  
 07 K4: (.) io non lo SO.  
       ‘ich weiß es nicht’  
 08 E1: ROsa?  
 09 K4: COsa-  
       ‘was’  
 10 [ROsa ROsa] io ROsa;  
       ‘rosa rosa ich rosa’  
 11 E1: [alles ROsa]?  
 12 gefällt dir AUCh rosa?  
 13 K4: JA.

Die Erwachsene formuliert in diesem Ausschnitt nicht nur die didaktischen Fragen (z.B. *was machen sie? welche farbe ist denn das?*), sondern stellt in den meisten Fällen auch eine Modellantwort zur Verfügung (*mit dem pinsel tun sie malen?*), die häufig mit einer steigenden Tonhöhenbewegung versehen wird, um bei Petra eine Reaktion (Z. 05 *ja*) hervorzurufen. Interessant ist, dass die Motivation bzw. die Fähigkeit des Mädchens sich auf Deutsch auszudrücken zwar gering ist, dass es aber sehr wohl eine rezeptive

Grundkompetenz zu besitzen scheint. Dies zeigt sich daran, dass Petra genuine Fragen (z.B. *gefällt dir auch rosa?* in Z. 12) sehr wohl mit der Antwortpartikel *ja* beantwortet.

Eine weitere häufig belegte *Scaffolding*-Strategie bei Kindern in einem frühen Erwerbsstadium ist die Reparatur von Code-Switching-Phänomenen, wobei die erwachsene Gesprächspartnerin die anderssprachigen Äußerungen wörtlich ins Deutsche übersetzt und im Unterschied zu dem Gespräch mit Paul nicht paraphrasiert.<sup>13</sup> Außerdem ist die Übersetzung häufig durch eine Frageintonation gekennzeichnet. Mit diesem prosodischen Mittel möchte die Erwachsene die Aufmerksamkeit auf die Reparatur lenken, um so die Verständnissicherung zu garantieren und den Erwerbsprozess zu fördern. Eine indirekte Reparatur läuft nämlich bei einem frühen Erwerbsstadium Gefahr, von den Kindern nicht wahrgenommen zu werden (vgl. Chlosta et al. 2020: 364). Dieses Verfahren wird durch den folgenden Transkriptausschnitt zu einer weiteren Sequenz aus dem Bilderbuch *Vorher und nachher* (Rübel/Rübel 2017) veranschaulicht, in der ein Vater ein Loch in die Wand bohrt, um anschließend ein Bücherregal zu montieren.

#### (9) Francesco

01 E1: was MACHT denn der papa.  
 02 K3: (.) papa (-) fa un BUco;  
       ‘Papa macht ein Loch’  
 03 E1: ah (er) bohrt ein LOCH?  
 04 K3: (.) bohrt ein LOCH,  
 05 E1: hm\_hm.

In (9) sieht man, wie die Erwachsene die italienischsprachige Antwort von Francesco in Z. 02 (im Italienischen befindet sich der Junge in einem fortgeschrittenen Spracherwerbsstadium) wörtlich durch Frageintonation markiert ins Deutsche übersetzt. Der Junge wiederholt die reparierende Übersetzung der Erwachsenen ebenfalls mit Frageintonation (*bohrt ein loch?*) – dieses Nachsagen könnte auf einen Verinnerlichungsprozess des Gelernten hindeuten –, woraufhin ihn die Erwachsene durch die Rezeptionspartikel *hm\_hm* bestärkt.

In den Erzählsequenzen von Petra, die hier in der L1 Ladinisch antwortet, wird das Code-Switching des Mädchens von der Interaktionspartnerin ebenfalls durch das Verfahren der wörtlichen Übersetzung mit Frageintonation (*im wasser?*) repariert (10). Auch in diesem Beispiel zu dem Bilderbuch *Vorher und nachher* (Rübel/Rübel 2017), in dem es um Kinder geht, die sich nach anfänglicher Angst doch trauen, ins Wasser zu springen, wird die rezeptive Deutsch-Kompetenz des Mädchens deutlich; für die produktive Kompetenz schöpft es – wie auch die anderen Kinder – aus dem gesamten Sprachenrepertoire.

<sup>13</sup> In manchen Fällen liefert die Erwachsene nicht sofort die vollständige Übersetzung, sondern verwendet zunächst die Strategie des Lückenlassens (engl. *prompts*), um das deutsche Wort zu elizitieren (vgl. die italienischen Beispiele 16 und 17 in Abschnitt 4.2).

#### (10) Petra

- 01 E1: wo SIND denn die kinder.  
 02 K4: (.) tl`Ega.  
       'ins Wasser'  
 03 E1: <<leise> hm\_hm> im WASser?

Zusammenfassend gehen aus den Analysen der vorgestellten zehn Interaktionssequenzen je nach Erwerbsstadium des Kindes in der L2 Deutsch deutliche Unterschiede bei den *Scaffolding*-Verfahren der Erwachsenen hervor. Bei Kindern in einem fortgeschrittenen Erwerbsstadium überwiegen Fragen, die sich auf die Inhaltsebene beziehen, sowie indirekte Reparaturen (u.a. Paraphrasen). Bei Kindern in einem frühen Erwerbsstadium finden vor allem direkte Reparaturen, die sich auf die lexikalische Ebene beziehen (u.a. wörtliches Übersetzen), Anwendung. Auch das Alter der Kinder scheint eine Rolle zu spielen. So ist das Dekontextualisieren von Proformen eine typische Maßnahme bei jüngeren Kindern, die sowohl zum Ausbau des Wortschatzes als auch der Erzählkompetenz beiträgt. Nicht zuletzt wirkt sich auch der individuelle Gesprächsstil der Interaktionspartnerinnen auf die Unterstützungsmaßnahmen aus. Während die Projektmitarbeiterin mit pädagogischer Ausbildung Code-Switching-Phänomene in andere Sprachen oder Varietäten (Ladinisch, Italienisch, Dialekt) durch Paraphrasen und Übersetzen repariert, bestätigt die andere Projektmitarbeiterin inhaltlich korrekte Aussagen trotz Code-Switching-Phänomene mit positivem Feedback.

#### 4.2 *Scaffolding*-Verfahren im Italienischen als Zweitsprache

Bei den vier untersuchten Kindern für Italienisch als Zweitsprache befinden sich drei im Vorschulalter (Karin, Raffael und Giulia), d.h. sie besuchen das letzte Kindergartenjahr, während Robert erst vor kurzem in den Kindergarten eingetreten ist.

Bei Karin (5;9) und Raffael (5;8) ist im Italienischen durchaus eine produktive Sprachkompetenz zu beobachten. Obwohl beide Kinder unterschiedliche Gesprächspartnerinnen haben, beschränken sich die *Scaffolding*-Verfahren beider Erwachsenen auf die Darstellung des Ereignisrahmens oder die Initiierung eines Vorfalls bzw. einer Handlung (Darstellung von Inhaltsrelevanz) sowie auf das Elaborieren und Dramatisieren (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 149–152). Grundsätzlich werden hierfür interrogative Verfahren eingesetzt, meist didaktische Fragen, da die Erwachsene und das Kind das gleiche Wissen auf der inhaltlichen Ebene teilen. Durch klassische W-Fragen ersuchen die beiden erwachsenen Personen die Kinder, Ereignisse aus der italienischsprachigen Pappbilderbuchserie *Pimpa* zu beschreiben, zu kommentieren oder einfach weiter zusammen zu erzählen, um die Makrostruktur der Erzählung zu vervollständigen.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Strategien, um das Kind zum Weitererzählen zu motivieren, können auch als *topic proposal* bezeichnet werden, sprich als Fragen, die die Funktion haben, das Thema der Erzählung fortzuführen (vgl. Kern/Quasthoff 2005: 20–21).

Aus einer interaktionalen Perspektive kann dabei das Fragemuster durch den Gebrauch spezifischer Gesprächspartikeln auch ein positives Feedback seitens der Erwachsenen enthalten. Im Ausschnitt in (11) versucht Karin zwei Szenen aus dem Buch *Pimpa e la lumachina blu* (Tullio-Altan 2009a) zu beschreiben: Pimpa putzt sich gerade die Zähne, als draußen am Fenster im Regen eine kleine Schnecke mit einem zerbrochenen Schneckenhaus auftaucht.

(11) Karin

- 01 E2: cosa sta succEDENdo qua,  
'was passiert hier?'
- 02 cosa sta faCENdo la pimpa,  
'was macht die Pimpa?'
- 03 K5: sta dorMENdo.  
'sie schläft'
- 04 E2: sì e fuOri?  
'ja und draußen?'
- 05 K5: (.) sta pioVENdo;  
'es regnet'
- 06 E2: GIUsto-  
'richtig'
- 07 (---) e poi QUI,  
'und dann hier?'
- 08 K5: sì lava i DENTi.  
'sie putzt sich die Zähne'

Die Antworten auf die Fragen werden von der Erwachsenen durch die Partikeln *sì* und *giusto* stets als positiv bewertet. Dieses Unterstützungsmuster kann durch eine Serie aufeinanderfolgender Fragen gekennzeichnet sein, um auf die genauen Handlungen im Bilderbuch einzugehen, wie auch die folgende Gesprächssituation mit Raffael zeigt (12). Als Grundlage dient eine Szene aus *Pimpa e il pupazzo Max* (Tullio-Altan 2009b), in der es um einen Schneemann geht, dessen Hut durch den starken Wind wegfliegt.

(12) Raffael

- 01 E1: e veDIAMO;  
'schauen wir mal'
- 02 cosa sucCEde?  
'was passiert?'
- 03 K6: (1.5) hU:: (.) e vola VI::a:-  
'hu, und es fliegt weg'
- 04 E1: hU:::-  
'huh'
- 05 aIU:to,  
'Hilfe'
- 06 cosa FANno allora,  
'was machen sie dann?'
- 07 K6: (-) SALgo(r)no;  
'sie steigen hinauf'
- 08 E1: (-) e aDESSo,  
'und jetzt?'

Durch einen Diskursmarker (*vediamo*) fordert die erwachsene Gesprächspartnerin Raffael auf, auf die abgebildete Handlung einzugehen und unterstützt die genaue Beschreibung des Ereignisses durch Fragen, die das Thema elaborieren sollen.

In den beiden Beispielen (11) und (12) ist die erste einführende Frage meistens grammatisch wie auch semantisch vollständig, während die darauffolgenden eine elliptische Form in der syntaktischen Struktur aufweisen (*cosa sta succedendo qua?* vs. *e fuori?* in 11; *cosa fanno allora?* vs. *e adesso?* in 12). Beide Muster zielen auf das Fortführen der Erzählung ab.

Solche didaktischen Fragen als Unterstützungsverfahren haben auch die Funktion, inhaltliche Erweiterungsvorschläge zu bieten. Dies kann dann eintreten, wenn das Kind allein nicht mehr weitererzählt, wie in (11) und (12). Zudem werden diese Mechanismen auch eingesetzt, wenn das Kind auf eine konkrete inhaltliche Frage nicht reagiert. Dies ist der Fall im Gesprächsausschnitt in (13), wo die Schilderung der bereits erläuterten Szene in (11) fortgeführt wird. Durch den Diskursmarker *boh*<sup>15</sup> signalisiert das Kind eine mögliche Ungewissheit. Dabei wird die Frage von der Erwachsenen absichtlich so formuliert, dass sie eine falsche Antwort enthält (13), um auf diese Weise das inhaltliche Wissen abzufragen und das Kind zum Weitererzählen anzuregen. Oft werden diese Fragen von Fragepartikeln (*no?*) begleitet.

#### (13) Karin

- 01 E2: che cosa sta faCENdo la lumaca secondo te,  
'was macht die Schnecke deiner Meinung nach?'
- 02 K5: (.) mh <<leise> BO:>  
'boh'
- 03 E2: sta guarDANdo (.) cosa sta facendo la PIMpa no,  
'sie schaut, was die Pimpa gerade macht, nicht?'

Die von der erwachsenen Gesprächspartnerin eingesetzten interrogativen Verfahren können aber auch als Feedback verstanden werden, gerade wenn sie affektive oder evaluative Markierungen (vgl. Schramm 2012: 175) enthalten. Dies ist Beispiel (14) zu entnehmen, wo Raffael die Szene mit dem weggeflogenen Hut (s. Beispiel 12) ergänzt und seiner Gesprächspartnerin erklärt, warum auf einmal zwei Schneemänner abgebildet sind.

#### (14) Raffael

- 01 K6: l'hanno taGLIAto a metà;  
'sie haben ihn in die Hälfte geteilt'
- 02 E1: a:h <<ridendo> tu DIci>,  
'ah meinst du?'

<sup>15</sup> In dem für diesen Beitrag relevanten soziolinguistischen Kontext kann *boh* als Diskursmarker im kommunikativen Kontext mehrere Funktionen übernehmen: i) *turn-taking*; ii) Lücken füllen, wenn der Sprecher/die Sprecherin Schwierigkeiten im Diskursaufbau hat; iii) Zweifel, Unsicherheit oder Ungewissheit dem Hörer/der Hörerin gegenüber ausdrücken (vgl. Leonardi 2021: 48–52).



Die Frage wird nämlich mit einer evaluativen Partikel (*ah*) eingeführt. Damit deutet die Erwachsene auf eine mögliche alternative Interpretation des Ereignisses hin.

Im Gegensatz zu Karin und Raffael ist bei Giulia (5;10) im Italienischen ein frühes Erwerbsstadium zu erkennen. Dadurch verändern sich auch die *Scaffolding*-Verfahren der erwachsenen Person. Im folgenden kurzen Ausschnitt (15) betrachten die beiden Gesprächspartnerinnen gemeinsam das Buch *Die Torte ist weg!* (Tjong-Khing 2017) und kommentieren die Szene, wo ein kleines Schweinchen mit seinem Luftballon auf einen Berg geklettert ist und gerade dabei ist, hinunterzufallen.

#### (15) Giulia

- 01 K7: y cösc é jÜ: tlo sö-  
'und dieser ist da hinaufgegangen'
- 02 E2: (.) quello è andato sulla montAGna=  
'der ist auf den Berg gegangen'
- 03 =e questo qua cosa sta facENdo,  
'und dieser hier was macht er gerade?'
- 04 K7: hm O:H.  
'hm oh'
- 05 (.) cösc mess fá ME;  
'das muss schmerzhaft sein'
- 06 E2: ha tirato U:N?  
'er hat gemacht einen...'
- 07 K7: (-) un grande SALto-  
'einen großen Sprung'
- 08 E2: (-) un SALto.  
'einen Sprung'

Durch den Sprachwechsel ins Italienische seitens der erwachsenen Person greift Giulia systematisch entweder auf das Deutsche oder das Ladinische zurück. In erster Linie sind daher unterstützende Maßnahmen auf der sprachlichen Ebene zu erkennen. Folglich bietet die Interaktionspartnerin ihrem kindlichen Gegenüber Paraphrasierungen ins Italienische als Fremdreparaturverfahren zu den Äußerungen auf Deutsch oder Ladinisch (15, *quello è andato sulla montagna*). Solche Code-Switching- oder Übersetzungsverfahren können u.a. auch als Strategien der Verständigungssicherung bezeichnet werden (*verifiche di comprensione* im Italienischen, vgl. Pallotti 2006: 133). Eng damit verbunden ist auch die Strategie des Lückenlassens<sup>16</sup> (15, *ha tirato un...?*), wodurch erwartet wird, dass das Kind ins Italienische wechselt (Z. 07). Grundsätzlich liegt kein interrogatives Verfahren vor, sondern eine unvollständige Äußerung mit einer verstärkten Intonation, um die Vervollständigung der Äußerung zu elizitieren (vgl. Margutti 2006: 322). Danach wird die kindliche Äußerung von der erwachsenen Interaktionspartnerin nochmals wiederholt und folglich bewertet, wobei das Adjektiv *grande* elidiert wird (Z. 08). Die Wiederholung (*un salto*) dient demnach

<sup>16</sup> Diese Strategie, auch *Eliciting Completion Device* (vgl. Margutti 2006: 322–328) genannt, gehört grundsätzlich zu den meistverwendeten Unterstützungsverfahren in der Klasseninteraktion mit Schülern/Schülerinnen.

als positive Bewertung des *Lückenschließens* (Z. 06–07) und weniger als Feedback zur gesamten kindlichen Aussage.

Wiederholungen können auch als Reparaturverfahren eingesetzt werden, wie im Gespräch mit Giulia in Ausschnitt (16). Die Erzählgrundlage ist dabei eine andere als im vorhergehenden Beispiel (15): Hier wurde das Buch *Pimpa e la lumachina blu* (Tullio-Altan 2009a) ausgesucht; die Aufmerksamkeit wird auf das Bild gelenkt, wo Pimpa in ihrem Bett schläft.

#### (16) Giulia

- 01 E2: cosa sta faCENdo qua,  
'was macht sie gerade hier?'
- 02 STA:?  
'sie ist beim...'
- 03 K7: (-) sta: sta: (.) ÄHM:  
'sie ist beim...ähm'
- 04 (-- ) dal LETto;  
'vom Bett'
- 05 E2: hm nel letto e sta DOR?  
'ja, im Bett und sie tut schla..?'
- 06 K7: <<lachend> nina>;  
'haia'
- 07 E2: hm\_hm sta dorMENdo;  
'ja, sie tut schlafen'

In Zeile 05 wiederholt die erwachsene Person die kindliche Aussage und repariert die Präposition in der Nominalphrase von *da* 'von' zu *in* 'in', ohne jedoch auf die elliptische Struktur der Aussage einzugehen (03: *sta sta* 04: *dal letto*). Darauf folgt (Z. 07) eine Reparatur auf lexikalischer Ebene des lautmalerischen Ausdrucks *nina* für 'schlafen'.

In diesen beiden Gesprächssituationen mit Giulia zeigt sich, dass dem Gebrauch von unvollständigen Äußerungen mit steigender Frageintonation meist didaktische Fragen vorausgehen. Das Lückenlassen als Reparaturverfahren wird nämlich als letzte Strategie eingesetzt, nachdem Giulia entweder vom vorausgehenden Inhalt abweicht (15, Z. 05) oder eine sprachlich unverständliche Antwort gibt (16, Z. 4). Reparaturen sind in dieser Konversation immer fremdinitiiert, d.h. durch die Erwachsene eingeleitet.

Der folgende Gesprächsausschnitt (17), erneut zwischen Giulia und E2, erweitert das Spektrum des Lückenlassens. Ausgehend von einer spezifischen Szene im Bilderbuch *Die Torte ist weg* ersucht die Gesprächspartnerin das Kind, die Farbe eines dargestellten Luftballons zu nennen.

#### (17) Giulia

- 01 E2: di che colore È il pallonCino,  
'welche Farbe hat der Luftballon?'
- 02 K7: (1.0) PICcolo;  
'klein'
- 03 E2: hm\_hm e il coLOre?

04                    *'ja, und die Farbe?'*  
 04                    è GIALlo rosso BLU?=  
                       *'ist er gelb, rot, blau?'*  
 05                    =di che coLOre è,  
                       *'was hat er für eine Farbe?'*  
 06        K7:        ÄHM: ;  
                       *'ähm'*  
 07        E2:        (-) A?  
                       *'o..?'*  
 08                    (-) RAN?  
                       *'..ran..?'*  
 09        K7:        CIO;  
                       *'..ge'*  
 10        E2:        GIUsto;  
                       *'richtig'*

Auf die erste Frage der erwachsenen Gesprächspartnerin (*di che colore è il palloncino?*) reagiert Giulia zunächst mit einer grammatisch korrekten Aussage, die jedoch semantisch nicht auf die Frage eingeht (*piccolo*). Daraufhin führt die Interaktionspartnerin eine Serie von Antwortmöglichkeiten an, die *falsche* Farben angeben, wodurch das Kind zur Benennung der richtigen Farbe ermutigt werden soll. Schließlich wird die Wortschatzlücke durch die Erwachsene mithilfe einer sprachlichen Unterstützung mit Frageintonation (Z. 07 und 08) gefüllt.

Die narrative Interaktion in dieser Sequenz verläuft anders bei der im Folgenden vorgestellten von Robert (18), dem dreijährigen Jungen aus dem Gadertal. Als Erzählanlass für die Konversation mit der erwachsenen Person dient ein Bilderbuch, das er aus seiner persönlichen Bibliothek selbst ausgesucht hat und das der Interaktionspartnerin unbekannt ist.

#### (18) Robert

01        E2:        cosa sta faCENdo lì,  
                       *'was macht er hier?'*  
 02        K8        (-)  
 03        E2:        proviamo a capire cosa sta faCENdo questo qui-  
                       *'versuchen wir zu verstehen, was dieser hier macht'*  
 04        K8:        (.) bOh:  
                       *'boh'*  
 05        E2:        (-) si STA:,  
                       *'tut er sich...'*  
 06                    laVANdo?  
                       *'waschen?'*  
 07                    nasconDENdo?;  
                       *'verstecken?'*  
 08        K8:        NO:  
                       *'nein'*  
 09        E2:        NO?  
                       *'nein?'*  
 10                    (-- )cosa fa il GATto?  
                       *'was macht die Katze?'*  
 11        K8:        (-) l MIno,  
                       *'die Katze?'*  
 12        E2:        (-- )dove sta anDANdo il gattino,

- 'wo geht das Kätzchen hin?'  
 [...]
- 13 E2: e chi C'È qua sull'albero,  
 'und wer ist da auf dem Baum?'
- 14 n (.) n viCEL?  
 'ein (.) ein Vogel?'
- 15 K8: IO:.  
 'ja!'
- 16 n viCEL;  
 'ein Vogel'
- 17 E2: (-- ) E che cosa FA l'uccellino?  
 'und was macht das Vögelchen?'
- 18 K8: (-) bOh:  
 'boh!'
- 19 E2: (-) STA:?  
 'es tut...?'
- 20 K8: (.) 'l á Ares;  
 'es hat Flügel'
- 21 E2: e al á Ares;  
 'ja es hat Flügel'

Zum Sprachenrepertoire von Robert kann festgehalten werden, dass in beiden Zweitsprachen eine rezeptive Kompetenz vorliegt, wobei er im Deutschen das primär rezeptive Erwerbsstadium bereits verlassen hat. Sobald die erwachsene Gesprächspartnerin vom Ladinischen ins Italienische wechselt, reagiert das Kind nur sporadisch auf die Fragen. Es überwiegen interrogative *Scaffolding*-Maßnahmen, zum Beispiel didaktische Fragen, um Robert zum Sprechen zu bewegen und dann auf die unterschiedlichen Handlungen im Buch einzugehen (18). Zudem wird durch den Gebrauch von Diskursmarkern versucht, ihn in die Konversation zu involvieren und eine *gemeinsame* Interaktion zu gestalten (*proviamo a capire*). Aufgrund der geringen produktiven Sprachkenntnisse führt die Erwachsene auch Fragen mit einer Modellantwort an und versucht dabei, eine Reaktion des Jungen hervorzurufen (*si sta lavando? nascondendo?*).<sup>17</sup> Die Reparatur erfolgt in diesem Fall nicht auf der inhaltlichen Ebene, sondern auf der rein sprachlichen. Das ist in den Zeilen 10 und 11 deutlich zu erkennen. Auf die Frage *cosa fa il gatto?* folgt die ladinische Bezeichnung für Katze (*l mino*). Die Erwachsene bewertet den Inhalt der kindlichen Äußerung nicht, schließt hingegen eine zusätzliche Frage an. Dabei bietet sie ihrem Gegenüber die italienische Entsprechung für *l mino* (*il gattino*) und versucht das Thema der Erzählung durch die Fragestellung fortzuführen. Das Eingehen auf das Thema entfaltet sich in Zeile 15, wobei die Erwachsene diesmal die Wiederholung der kindlichen Äußerung als positives Feedback nicht ins Italienische übersetzt, sondern im Ladinischen wiedergibt. Ein analoges Verfahren ist auch in Zeile 20 zu finden. Grundsätzlich handelt es sich – vor dem Hintergrund unseres Korpus – um eine untypische Maßnahme, die jedoch bei jüngeren Kindern durchaus Verwendung finden kann. Dadurch stellt die erwachsene Person sicher, dass das Kind

<sup>17</sup> s. dazu auch Beispiel (8) für die L2 Deutsch.

ihr positives Feedback verstanden hat (*jo n vicel; e al á ares*). Dies tritt insbesondere dann auf, wenn auch das Lückenlassen beim Kind keine Reaktion auslöst (Z. 18).

Das Zurückgreifen auf die Sprache, die das Kind in der italienischen Konversation systematisch verwendet (Ladinisch), kommt nicht nur in den bereits erläuterten Feedback-Kontexten vor. Im folgenden Beispiel (19) stellt die Gesprächspartnerin einige Fragen an Robert zu einer anderen Szene im Bilderbuch, wo ein brennendes Haus dargestellt ist.

(19) Robert

- 01 E2: cosa sta uSCENdo qui dalla cAsa,  
'was kommt hier aus dem Haus heraus?'
- 02 K8: (--) BO:H;  
'boh!'
- 03 E2: (.) FÜCH éle O:?  
'Feuer ist es, oder?'
- 04 K8: E;  
'ja!'
- 05 E2: n GRÜM d fÜch;  
'viel Feuer'
- 06 K8: E;  
'ja!'

Die Erwachsene wechselt ins Ladinische, nachdem Robert nicht inhaltlich auf die Frage eingegangen ist (*boh!*<sup>18</sup>). Dabei formuliert sie eine didaktische Frage mit der möglichen Antwortmöglichkeit (*fÜch éle*), gefolgt von einer Gesprächspartikel (*o?*). Diese dient dazu, das Verständnis seitens des Jungen zu überprüfen. Dieser bejaht die Frage, woraufhin die Erwachsene ihre ladinische Äußerung erweitert (*n grüm d fÜch*).

Betrachtet man die neun ausgewählten Erzählsituationen in der L2 Italienisch insgesamt, so kann festgehalten werden, dass das Erwerbsstadium im Italienischen die verschiedenen *Scaffolding*-Verfahren der erwachsenen Interaktionspartnerinnen prägt. Das Vorhandensein eines fortgeschrittenen Erwerbsstadiums führt vermehrt zu Unterstützungsmaßnahmen, die zum Elaborieren und zur Weiterentwicklung von Handlungen auf der inhaltlichen Ebene dienen. An diese schließen oft Feedbackverfahren an, die die kindlichen Aussagen bewerten. Bei Kindern in einem frühen Erwerbsstadium werden grundsätzlich Reparaturen eingesetzt, die direkt auf die lexikalische Struktur der Aussagen eingehen. Dabei verwendet die erwachsene Gesprächspartnerin in den meisten Fällen das Verfahren des Lückenlassens, wodurch eine direkte Reaktion des Kindes hervorgerufen werden soll. Schließlich scheint auch das Alter der Kinder einen Einfluss auf die Gesprächssituation und folglich auf die Unterstützungsmaßnahmen zu haben, insbesondere beim Vorhandensein eines früheren Erwerbsstadiums. Während beim größeren Kind (Giulia) Code-Switching-Phänomene entweder paraphrasiert oder nicht bewertet werden, kommt es beim Gespräch mit

<sup>18</sup> *Boh!* hat in diesem Zusammenhang offensichtlich die Funktion, Ungewissheit auszudrücken (vgl. Leonardi 2021).

Robert, dem jüngeren Kind, vor, dass die Erwachsene selbst in die vom Kind ausgewählte Sprache switcht.

## 5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, welche *Scaffolding*-Verfahren in L2-Erzählsequenzen bei ladinischsprachigen Kindergartenkindern zur Anwendung kommen. Ausgehend von der vorliegenden Analyse können einige Tendenzen in Bezug auf das Vorkommen der Unterstützungsmaßnahmen aufgezeigt werden: Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, wie die Faktoren i) Sprache der Interaktion, ii) Erwerbsstadium in der L2 (fortgeschritten vs. früh), iii) Alter der Kinder und iv) individueller Gesprächsstil der erwachsenen Interaktionspartnerinnen diese Maßnahmen beeinflussen.

Zunächst scheint die Sprache der Interaktion die *Scaffolding*-Verfahren nicht wesentlich zu beeinflussen, da das Deutsche und Italienische als Zweitsprache einen in vielen Aspekten ähnlichen soziolinguistischen Status besitzen und prinzipiell über dieselben Mechanismen verfügen (u.a. interrogative Verfahren wie didaktische Fragen und reparierende Verfahren wie Übersetzen bei Code-Switching), auch wenn diese nicht immer mit derselben Häufigkeit auftreten. Ein nicht zu unterschätzender Unterschied zeigt sich lediglich darin, dass sich das Deutsche als Zweitsprache aus zwei Varietäten zusammensetzt, dem Standarddeutschen und einer dialektalen Varietät, was bei Verwendung des Dialekts seitens der Kinder zu einem verstärkten Übersetzen in den Standard durch die erwachsene Gesprächspartnerin führen kann.

Wesentlich beeinflusst wird die narrative Interaktion mit der erwachsenen Person hingegen vom Erwerbsstadium in der L2. Im Falle eines fortgeschrittenen Erwerbsstadiums mit einer produktiven Sprachkompetenz überwiegen narrative Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere didaktische Fragen und inhaltliche Erweiterungsvorschläge, die dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Gegenstände oder Handlungen zu richten und so das Darstellen von Inhaltsrelevanz sowie das Elaborieren zu fördern. Dabei ist zu beobachten, dass sich die erwachsene Interaktionspartnerin nicht primär um ein grammatikalisches Modell in Form von vollständigen Sätzen bemüht, sondern den Fokus auf die inhaltliche Verständigung legt. Reparaturverfahren finden sich in Form von Umformulierungen u.a. bei lernersprachlichen Produktionen und Äußerungen, die Code-Switching-Phänomene aufweisen, d.h. jene Fälle, in denen die Erwachsene eine Sprache verwendet und das Kind eine andere. Die Reparaturen werden meist indirekt durch Paraphrasen durchgeführt, ohne die Aufmerksamkeit auf die zu reparierende Äußerung zu lenken.

Bei Kindern in einem frühen Erwerbsstadium der L2 beziehen sich die meisten *Scaffolding*-Aktivitäten weniger auf die narrative als auf die rein sprachliche Leistung der Kinder, insbesondere auf deren lexikalische Kompetenz. Dabei überwiegen Reparaturverfahren, u.a.

das Lückenlassen, das zur-Verfügung-Stellen einer Modellantwort bei fehlender oder nicht entsprechender Antwort sowie das wörtliche Übersetzen. Diese *Scaffolding*-Verfahren dienen vor allem dazu, den Kindern ein Modell zur Nachahmung zur Verfügung zu stellen. Alle Arten von Reparaturen werden häufig mit einer Frageintonation realisiert, wobei dieses prosodische Mittel bei den Kindern eine zumindest mentale Reaktion auslösen und so im Sinne Vygotskijs (1960/1992) zur Verinnerlichung gemeinsamen sprachlichen Handelns beitragen soll. Dem Übersetzen einzelner Wörter kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da das Fördern von Sprachwechsel und Code-Switching vor allem in einem frühen Erwerbsstadium einen wesentlichen Beitrag zur Verständnissicherung und zum Wortschatzausbau leisten kann. Die Code-Switching-Phänomene zeigen zudem, dass alle Kinder ihr individuelles Sprachenrepertoire voll ausschöpfen – es wird sowohl in die L1 Ladinisch als auch in die andere L2 geschwitcht. Daran zeigt sich, dass die Kinder im Sinne einer *fließenden* Mehrsprachigkeit, bei der die Grenzen zwischen den Sprachen verwischen, strategisch vorgehen, um den kommunikativen Aufgaben des Erzählens gerecht zu werden.

In geringerem Maße wirkt sich auch das Alter der Kinder auf die Maßnahmen zur narrativen Unterstützung aus. So sind bei jüngeren Kindern spezifische Verfahren zur Verständnissicherung auszumachen, wie das Explizitmachen von Proformen durch lexikalische Vollformen oder ein stärkerer Rückgriff auf die L1 Ladinisch seitens der Gesprächspartnerin. Nicht zuletzt konnten Unterschiede im individuellen *Scaffolding*-Stil der Projektmitarbeiterinnen festgestellt werden. So zeigte sich, dass die zur Kindergartenpädagogin für den mehrsprachigen Kontext ausgebildete Projektmitarbeiterin Code-Switching-Phänomene systematisch durch Paraphrasen oder wörtliche Übersetzungen repariert, während die Gesprächspartnerin, die keine spezifische pädagogische oder sprachdidaktische Ausbildung genossen hat, dazu tendiert, Code-Switching-Phänomene entweder nicht zu reparieren oder diese explizit durch Metakommentare zu thematisieren. Interessant ist dabei, dass die erste Gesprächspartnerin auch Sprachwechsel in den deutschsprachigen Dialekt repariert, wodurch sie ein Modell nicht nur für die korrekte Sprachwahl, sondern auch für die Verwendung des Standarddeutschen bietet. Die Ergebnisse weisen daher auf die große Bedeutung der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte hin, u.a. in Bezug auf Aspekte der Kind-Erwachsenen-Interaktion und insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der Sprachförderung in mehrsprachigen Kontexten. In diesem Zusammenhang ist auch der Einsatz von Bilderbüchern für den kindlichen Erzählerwerb in der Zweitsprache ein zentraler Aspekt, den es in der Diskussion rund um den hier dargestellten Untersuchungsgegenstand des *Scaffolding* sowie in der Professionalisierung selbst zu berücksichtigen gilt.

In zukünftigen Studien könnte der Frage nachgegangen werden, welche *Scaffolding*-Maßnahmen im frühen Zweitspracherwerb besonders wirksam sind, um so die kindliche Sprach- und Erzählkompetenz möglichst effizient zu fördern. Außerdem bleibt zu klären, inwiefern das Ladinische als Zweitsprache in analogen Kontexten gleiche Merkmale wie

die *großen* Sprachen Deutsch und Italienisch aufweist, oder ob die Besonderheit der Minderheitensprache unterschiedliche Strategien in der Erwachsenen-Kind-Interaktion bewirken kann.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2020): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–20.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea & Baur, Rupprecht S. (2020): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 353–368.
- Coppenrath (Hrsg.) (2011): *Mein liebstes Tierbuch (Bücher für die Kleinsten)*. Münster: Coppenrath.
- Dannerer, Monika (2018): Erzählerwerb in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: de Gruyter, 94–107.
- Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11–27.
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule* 105: 2, 199–209.
- Franceschini, Rita & Saxalber, Annemarie (2016): Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit, sprachlicher Kompetenz und schulischer Integration. *Deutschunterricht* 6: 16, 33–45.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Griebhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, Angela & Cristante, Valentina (2022): *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Guckelsberger, Susanne & Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 83–93.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Ute (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.



- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen – Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 163–181.
- Kern, Friederike & Quasthoff, Ute (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. In: Quasthoff, Ute & Becker, Tabea (Eds.): *Narrative Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 15–56.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967/1997): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *The Journal of Narrative and Life History*, 7:1–4, 3–38.
- Leonardi, Mara Maya Victoria (2021): Una ricerca corpus-based sul tedesco standard parlato in Alto Adige: *mah e boh* in una situazione di contatto linguistico. In: Favilla, Maria Elena & Machetti, Sabrina (Hrsg): *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officinaventuno, 41–57.
- Margutti, Petra (2006): “Are you human beings?”. Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* 17: 4, 313–346.
- Meisel, Jürgen M. (2004): The Bilingual Child. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (Eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford/Carlton: Blackwell Publishing Ltd., 91–113.
- Meng, Katharina; Kraft, Barbara & Nitsche, Ulla (1991): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie.
- Pallotti, Gabriele (2006): *La seconda lingua* [4. Aufl.]. Milano: Bompiani.
- Quasthoff, Ute & Becker, Tabea (Eds.) (2005): *Narrative Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Quasthoff, Ute & Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion: Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48: 2, 249–275.
- Ricci Garotti, Federica (2012): Il *code switching* o le frasi miste. In: Ricci Garotti, Federica (a cura di): *L’acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mócheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto di minoranza*. Trento: Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, 167–210.
- Rübel, Doris & Rübel Johanna (2017): *Vorher und nachher*. Hamburg: Carlsen.
- Schramm, Karen (2007): Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen in der Grundschule. In: Köpcke, Klaus M. & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule: Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 199–221.
- Schramm, Karen (2012): Interaktion bei Grundschulerzählungen in Deutsch als Zweitsprache: Exemplarische Analysen und Exploration für ein relationales Datenbank-Design. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 168–185.

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta M.; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 10, 353–402.  
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (31.10.2022).
- Stark, Linda & Uhl, Benjamin (2016): Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener ‘Vorleser’. *Leseforum.ch* 1, 1–21.  
[https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Stark\\_Uhl.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Stark_Uhl.pdf) (22.12.2022).
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 58–97.
- Tjong-Khing, Thé (2017): *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 69–92.
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Band 3*. Göttingen: Hogrefe, 495–535.
- Tullio-Altan, Francesco (2009a): *Pimpa e la lumachina blu*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- Tullio-Altan, Francesco (2009b): *Pimpa e il pupazzo Max*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- Verra, Roland (2020): L’insegnamento e l’uso del ladino nelle scuole delle valli ladine. In: Videsott, Paul; Videsott, Ruth & Casalicchio, Jan (a cura di): *Manuale di linguistica ladina*. Berlin/Boston: de Gruyter, 394–423.
- Vygotskij, Lev S. (1960/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: LIT, 41–352.
- Vygotskij, Lev S. (1978): Interaction between learning and development. In: Vygotskij, Lev S. (ed.): *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 79–91.

---

**Kurzbio:**

**Dr. Katharina Salzmann** (PhD) ist Junior-Professorin (RTDb) für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Trient (Italien). Die Promotion erlangte sie 2015 an der Universität Pisa (Italien), von 2018–2022 war sie als Dozentin an der Freien Universität Bozen (Italien) im bildungswissenschaftlichen Studiengang tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen: kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, universitäre DaF-Didaktik mit italophonen Lernenden, Wissenschaftssprache, Syntax und Pragmatik der gesprochenen Sprache, auch in kontrastiver Perspektive Deutsch-Italienisch.

**Dr. Ruth Videsott** (PhD) ist Forscherin (RTDa) für rätoromanische Linguistik und Didaktik an der Freien Universität Bozen (Italien). Ihre Promotion in romanistischer Sprachwissenschaft erlangte sie an der Universität Wien (Österreich). Im Mittelpunkt ihrer aktuellen Forschungstätigkeiten liegen vor allem soziolinguistische Schwerpunkte sowie Themen zum Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten und zur Didaktik von Minderheitensprachen mit besonderer Berücksichtigung des Dolomitenladinischen.

**Anschrift:**

Dr. Katharina Salzmann  
Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Lettere e Filosofia  
Via Tommaso Gar 14  
38122 Trento (TN)  
Italia

[katharina.salzmann@unitn.it](mailto:katharina.salzmann@unitn.it)

Dr. Ruth Videsott  
Freie Universität Bozen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Regensburger Allee 16  
39042 Brixen (BZ)  
Italien  
[ruth.videsott@unibz.it](mailto:ruth.videsott@unibz.it)

# Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation

**Svetlana Vishek**

**Abstract:** Die Rezeption eines Bilderbuchs kann als ein vielfältiges Zusammenspiel zwischen dem Erzählen in Bild und Text und seiner Wahrnehmung in der Perspektive der Rezipierenden beschrieben werden (vgl. Wieler 2014: 184). Doch was sind die spezifischen Potenziale des mehrsprachigen Erzählens in einem Bilderbuch in der Perspektive von mehrsprachigen Leserinnen und Lesern? Im Fokus des Beitrags steht die Rekonstruktion einer Vorlesesituation zum deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* in einer deutsch-russischen Familie. Auf Grundlage der ethnographischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) wird deutlich, wie sich die Thematik des Buches, der Handlungsort, die Sprache und die Bildebene zu einem komplexen Bezugssystem für die mehrsprachigen Rezipierenden entwickeln.

## **Multilingual Storytelling in the German-Russian Picture Book *Lindbergh* by Torben Kuhlmann and its Reception in the Context of a Multilingual Read-Aloud Situation**

The reception of a picture book could be described as a multifaceted interplay between the narrative in picture and text and its perception in the perspective of the recipient (cf. Wieler 2014: 184). But what are the specific potentials of multilingual storytelling in a picture book in the perspective of multilingual readers? The focus of this paper is the reconstruction of a reading situation with a picture book *Lindbergh* in a German-Russian family. On the basis of ethnographic conversation analysis (cf. Deppermann 2000), it becomes clear how the multilingual picture book develops into a complex system of reference for the multilingual recipients.

Vishek, Svetlana (2023):  
Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann  
und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 119–139.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3597>

**Многоязычное повествование в немецко-русской книжке-картинке *Линдберг* Торбена Кульмана и ее восприятие в ситуации многоязычного чтения**

Литературное восприятие книжки с картинками можно описать как многогранное взаимодействие между повествованием в картинках и тексте и его восприятием в перспективе читателей (ср. Wieler 2014: 184). Но каковы специфические возможности многоязычного повествования в книге с точки зрения многоязычных читателей? В центре внимания данной статьи - реконструкция ситуации чтения немецко-русской книжки с картинками *Линдберг* в немецко-русской семье. На основе этнографического конверсационного анализа (ср. Deppermann 2000) становится ясно, как тема книги, место действия, язык и иллюстрации складываются в сложную систему референции для многоязычных реципиентов.

**Schlagwörter:** Erzählen, Mehrsprachige Bilderbücher, Vorlesen in der Familie / storytelling, multilingual picture books, reading aloud in the family / Ключевые слова: рассказывание историй, многоязычные книжки с картинками, чтение вслух в семье.

# 1 Einleitung

Ein Bilderbuch ist ein komplexes Erzählmedium, das mehrere Erzähldimensionen in sich vereint. Wenn Kinder einem Bilderbuch im Rahmen einer Vorlesesituation begegnen, begegnen sie Sprache(n), Schrift(en), Bildern und einer Geschichte. Werden Kinder von der Geschichte ergriffen, erleben sie die Schriftlichkeit und Narration als subjektiv bedeutsam. Somit erweist sich die Rezeption von Bilderbüchern als ideale Sprachlernsituation (vgl. Wieler 1997: 25) und das Bilderbuch als wichtiges „Anschubmedium für die Ausbildung von Erzählfähigkeiten“ (Becker/Wieler 2013: 12).

Die Besonderheit eines mehrsprachigen Bilderbuches besteht darin, dass es auf der textuellen Ebene verschiedene sprachliche Systeme integriert. Die meisten mehrsprachigen Bilderbücher, die auf dem deutschsprachigen Buchmarkt zugänglich sind, sind parallel mehrsprachig (vgl. Hodaie 2018: 126), d.h. der Text des Bilderbuchs wird parallel in verschiedenen Sprachen (und in deren Schriften) wiedergegeben (vgl. Eder 2009: 15). Im Rahmen der deutschdidaktischen Forschung wird diese Form des mehrsprachigen Bilderbuches unterschiedlich bewertet. Einerseits eignen sich diese gut für sprachvergleichende Betrachtungen und somit auch für die Förderung der Erst- und Zweitsprachen von mehrsprachigen Kindern (ebd.: 37–44). Andererseits suggeriert diese sprachliche Parallelität die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als bloßes Nebeneinander vieler Sprachen. Dies entspricht jedoch nicht der Wirklichkeit mehrsprachig aufwachsender Kinder, die sehr flexibel mit ihren Sprachen umgehen, diese kombinieren und vermischen (vgl. Hodaie 2018: 136–137). Anknüpfend an diese Diskussion wird im Rahmen des Beitrages eine Vorlesesituation mit dem parallel deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann (2018) in einer deutsch-russischen Familie analysiert. Ziel ist es, exemplarische Einblicke in die Rezeptionsprozesse von parallel mehrsprachigen Bilderbüchern zu gewinnen, um deren spezifischen Sinnangeboten für die Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf die Spur zu kommen. Zwei Fragen stehen dabei im Vordergrund:

- 1 Wodurch zeichnet sich das mehrsprachige Erzählen im parallel zweisprachigen Bilderbuch *Lindbergh* aus?
- 2 Welche Bedeutung kommt der Mehrsprachigkeit des Bilderbuchs bei dessen Rezeption in einer mehrsprachigen Familie zu?

Zunächst werden ausgewählte theoretische Bezugspunkte skizziert, um den Rezeptionsprozess als ein Zusammenwirken von textseitiger und leserseitiger Voraussetzung (vgl. Simon 2003: 45) zu beschreiben. Dabei wird deutlich, dass der Eltern-Kind-Dialog während des Vorlesens eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die Begegnung des Kindes mit der im Bilderbuch erzählten Geschichte ist (vgl. Wieler 2014: 185). Diese deduktiv gewonnenen Erkenntnisse begründen die methodische Vorgehensweise der Analyse: Im ersten Schritt erfolgt die Analyse des parallel mehrsprachigen Bilderbuchs *Lindbergh*, die sich an dem Analysemodell von Staiger (2022) orientiert, und im zweiten Schritt wird die

Rezeption des Bilderbuchs in einer deutsch-russischen Familie rekonstruiert. Dabei werden die Vorlesegespräche zwischen dem vorlesenden Vater und seinem zuhörenden Sohn mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000) untersucht. Durch dieses methodische Vorgehen sollen die spezifischen Sinnangebote des mehrsprachigen Erzählens im Bilderbuch aus der Perspektive der mehrsprachigen Rezipierenden aufgezeigt werden.

Die Daten, die in diesem Beitrag eingebracht werden, wurden im Rahmen der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ (Vishek 2021) erhoben. Für die Durchführung der Studie wurde eine Bücherkiste mit mehrsprachigen Bilderbüchern zusammengestellt. Die für die Studie ausgewählten mehrsprachigen Familien bekamen die Bücherkiste für die Nutzung im Familienalltag über mehrere Wochen zur Verfügung gestellt und wurden gebeten, mindestens fünf Bücher gemeinsam zu lesen und diese Vorlesesituationen selbst mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Auf Videoaufnahmen wurde bewusst verzichtet, um den natürlichen Verlauf der familialen Vorlesesituation möglichst wenig zu beeinflussen. Zum Datenkorpus der Studie gehören neben den Audioaufnahmen von Vorlesesituationen auch Interviews mit den Eltern und mit den Kindern am Anfang und am Ende der Erhebungsphase, sowie Gedächtnisprotokolle der Forscherin von den Begegnungen mit den Familien. Im Fokus der Auswertung stehen Vorlesegespräche, die mit Hilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) rekonstruiert werden. Die weiteren Daten werden in einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1983) als Familienportrait zusammengefasst und als ethnographisches Wissen in den Analysen der Rezeptionsprozesse berücksichtigt.

Insgesamt haben sechs mehrsprachige Familien mit unterschiedlichen sprachlichen Profilen an der Studie teilgenommen. Im Rahmen der Erhebung wurden 51 Vorlesesituationen erfasst. Das Bilderbuch *Lindbergh* wurde in vier verschiedenen Familien vorgelesen. Die Vorlesesituation, die im Beitrag analysiert wird, zeichnet sich durch eine besonders intensive Vorleseinteraktion aus und durch die Länge der Anschlusskommunikation, was auf eine (sprach)anregende Rezeptionssituation hindeutet.

## **2 Geschichten und deren Rezeption: Imagination, Erfahrungshaftigkeit und Ko-Konstruktion**

Bilderbücher erzählen Geschichten. In einer mehrdimensionalen Verzahnung von Bild, Text, Narration und Materialität (vgl. Staiger 2022: 3–24) entwerfen sie komplexe fiktionale Welten, die lebendige Vorstellungen wecken und ästhetische Erfahrungen anregen (vgl. Mattenklott 2014: 135). Die Begegnung mit einer Geschichte ruft eine „imaginative

Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ (Spinner 2006: 8) hervor, die den Erfahrungshorizont der Rezipientinnen und Rezipienten im Moment der Rezeption erweitern lässt: In ihren Vorstellungen können die Leserinnen und Leser „die Perspektiven der einzelnen Figuren als Rollen erproben, ihre Lebenssituation und Daseinsform ‚versuchen‘ oder die distanziert wertende Position eines auktorialen Erzählers nachahmen“ (Simon 2003: 43). Somit lösen Geschichten bei Rezipientinnen und Rezipienten eine subjektive und emotionale Involviertheit aus und ermöglichen eine „vorgestellte Erfahrung“ (Schüler 2019: 17). Diese Möglichkeit, in eine Geschichte einzutauchen, als wäre sie die eigene, wird in der Erzählforschung als Erfahrungshaftigkeit bezeichnet (vgl. Dehn 2015: 13).

Lis Schüler (2019) beschreibt die Erfahrungshaftigkeit einer Geschichte als ein zentrales Element, das die Geschichte erst erzählwürdig macht und gleichzeitig Zugang zu deren Rezeption eröffnet:

Erzählwürdig ist ein Ereignis demnach nicht, weil es in einem Kausalzusammenhang mit anderen Ereignissen steht, sondern weil es eine Erfahrung vermittelt, die es lohnt zu erzählen. Erzählen erfordert also keine objektive Darstellung von Ereignissen, sondern gerade der wertende oder empathische Ausdruck emotionaler Involviertheit ist es, der die Bedeutsamkeit bestimmter Erfahrungen vermittelt und das Erzählte erzählwürdig macht. Ebendieser Zugang zu emotionaler Involviertheit ermöglicht, sich Erfahrungen vorzustellen, als wären sie die eigenen (Schüler 2019: 16).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Erfahrungshaftigkeit einer Geschichte gleichzeitig als „Darstellung und Zugang zu vorgestellter Erfahrung“ (ebd.: 18) fungiert und somit zur Entwicklung „vorgestellter Welten“ (ebd.: 345) im Bewusstsein beiträgt. Die auf diese Weise im Kopf von Rezipientinnen und Rezipienten entstehenden Fantasien eröffnen wiederum einen Spielraum für eigene Erzählungen. So kann die Rezeption erzählter Welten zur Produktion eigener Geschichten beitragen.

Die Rezeption von Geschichten im Rahmen einer familialen Vorlesesituation zeichnet sich idealerweise durch eine Interaktion aus. Gerade die Fähigkeit zur Imagination einer fiktiven Wirklichkeit bzw. die Entwicklung „vorgestellter Welten“ (Schüller 2019: 345) wird durch die dialogische Einbettung des Vorlesens beeinflusst (vgl. Wieler 2014: 191). In ihrer Studie „Vorlesen in der Familie“ hat Petra Wieler (1997) verschiedene familiäre Vorlesedialoge rekonstruiert und aufgezeigt, wie ein intensiver dialogischer Austausch während des Vorlesens zur gemeinsamen Vergegenwärtigung der Geschichte beitragen kann. Dabei unterscheidet Wieler zwischen einer eher ‚geschlossenen‘ und einer eher ‚offenen‘ familialen Vorlesepraxis. Während die ‚geschlossene‘ Vorlesepraxis sich auf das wenig förderliche einseitige ‚Mitteilen eines Textes‘ beschränkt, beinhaltet die ‚offene‘ Vorlesepraxis einen wechselseitigen Austausch über die jeweils wahrgenommene Wirklichkeit in der Perspektive von Erwachsenen und Kindern (vgl. Wieler 1997: 317). Die im Rahmen



eines solchen Eltern-Kind-Dialogs stattfindende Ko-Konstruktion bildet eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die frühen Begegnungen des Kindes mit der Symbolstruktur von Text und Illustrationen im Bilderbuch (vgl. Wieler 2014: 185).

Die Rezeption von Bilderbüchern ist darüber hinaus maßgeblich von deren Medialität bestimmt und erfordert ein „stetiges Pendeln zwischen Bild und Schrifttext“ (Staiger 2022: 5). Dabei ist „der individuelle Lesepfad“ (ebd.) der Rezipierenden durch das Layout und das Design der Bilderbuchseiten beeinflusst, aber nicht vorgegeben. Die Rezeption eines Bilderbuchs als multimodaler Text erfordert „die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen“ (Stökl 2011: 45).

Insgesamt lässt sich die Rezeption von Geschichten im Rahmen von familialen Vorlesesituationen als ein referentielles Dreieck beschreiben, indem ein (Bilder-)Buch als Gegenstand einer geteilten Aufmerksamkeit fungiert, auf das sich die vorlesende Person sowie das zuhörende Kind gemeinsam beziehen. Mit Verweis auf Tomasello beschreibt Wieler eine Vorlesesituation als „triadische Beziehung“ (Wieler 2014: 186). Diese Bezeichnung macht deutlich, dass die Rekonstruktion von Rezeptionsprozessen notwendigerweise alle drei Konstituenten berücksichtigen muss: sowohl die im Bilderbuch erzählte Geschichte als Rezeptionsvorlage als auch die Perspektiven der beiden Rezipierenden. Dieser Logik folgend wird nun eine familiale Vorlesesituation mit dem parallel mehrsprachigen Bilderbuch *Lindbergh* (Kuhlmann 2018) analysiert, um exemplarisch aufzuzeigen, inwiefern die Zweisprachigkeit der Geschichte den Zugang zur vorgestellten Erfahrung bei mehrsprachigen Leserinnen und Lesern beeinflusst.

### **3 Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann**

Das im Fokus dieses Beitrages stehende Bilderbuch *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus* von Torben Kuhlmann ist 2014 zunächst als einsprachige Ausgabe erschienen. Drei Jahre später wurde – neben weiteren zweisprachigen Ausgaben – die deutsch-russische Variante des Bilderbuchs veröffentlicht. Zunächst wird die im Bilderbuch erzählte Geschichte zusammengefasst, wobei der Fokus auf deren thematischen, ästhetischen und dramaturgischen Besonderheiten in ihrer Gesamtheit (vgl. Staiger 2022: 8) liegt. Im zweiten Schritt wird die Spezifik der zweisprachigen deutsch-russischen Ausgabe fokussiert, um Besonderheiten des mehrsprachigen Erzählens im gewählten Bilderbuch aufzuzeigen.

### 3.1 Die Geschichte des Bilderbuches

Die Geschichte im Bilderbuch erzählt von einem großen Abenteuer einer ungewöhnlichen Maus, die getrieben von dem Wunsch, die ihr gefährlich gewordene Umgebung zu verlassen, einen Flugapparat entwickelt. Der Entwicklungsprozess ist durch Höhen und Tiefen gekennzeichnet: Immer wieder probiert die Maus neue Ideen aus und stürzt wiederholt ab. Dabei sind die wichtigsten Einfälle im Entwicklungsprozess von ihrer Umgebung inspiriert: Die Begegnung mit Flugmäusen hat zur Folge, dass sich die Maus Flügel baut; eine dampfbetriebene Lokomotive bringt die Maus auf die Idee, ihren Flugapparat mit einem Motor auszustatten. Sie muss jedoch nicht nur die technischen Herausforderungen meistern, sondern auch ihre gefährlichen Verfolger in Gestalt von Katzen und Eulen permanent im Blick behalten. Am Ende geht ihr Traum in Erfüllung: Eines Tages verlässt sie mit ihrem Flugzeug das Versteck in Hamburg und landet schließlich in New York, wo sie sofort zum Objekt der Bewunderung wird. Die fiktive Geschichte endet damit, dass auch ein kleiner Junge namens Charles Lindbergh vom Mausexpiloten fasziniert ist. Sie wird anschließend ergänzt durch einen sechsseitigen Exkurs in die Geschichte der Luftfahrt, wo die wichtigsten Meilensteine – die sich im Übrigen in der fiktiven Geschichte der fliegenden Maus als Wendepunkte wiederfinden – genannt werden, angefangen von Otto Lilienthal und seinem Hängegleiter, den Brüdern Wright mit ihrem ersten motorisierten Flug bis hin zu Charles Lindbergh, der mit seinem Flugzeug *Spirit of St. Louis* ohne Zwischenlandung den Atlantischen Ozean überquert hat. Eine Kurzbiografie des Autors und Illustrators Torben Kuhlmann rundet die Reihe der Personenbeschreibungen und den extratextuellen Kontext des Bilderbuchs ab.

Die Themen, die im Bilderbuch angesprochen werden, sind vielfältig: Mut und Zielstrebigkeit, Fernweh, Verfolgung und Auswanderung. Aber in erster Linie geht es um die Faszination für Technik. Die Erfindung eines Flugapparats wird in dem Bilderbuch zur zentralen, sehr detailliert geschilderten Handlung. Verpackt in ein fiktives Reiseabenteuer wird die Geschichte der Fliegerei erzählt und die Bedeutung einzelner technischer Entwicklungsschritte deutlich gemacht. Durch die auf diese Weise kombinierte Verbindung von Fiktion und Realität kann das Bilderbuch den erzählenden Sachbilderbüchern (vgl. Ossowski/Ossowski 2012: 383–385) zugeordnet werden, deren Besonderheit in der Verlebendigung des Wissensstoffs besteht: Ein zielstrebigem Protagonist, inhaltliche Spannung, große Fähigkeiten und starkes Durchhaltevermögen, all diese notwendigen Merkmale eines Abenteurers (vgl. Lange 2012: 263), die im Bilderbuch vorzufinden sind, schaffen eine Grundlage für Erfahrungshaftigkeit und zielen darauf ab, die emotionale Involviertheit der Rezipientinnen und Rezipienten hervorzurufen.

Der thematische Aufbau der Erzählung verläuft chronologisch und linear, dabei steht meistens die Handlungsebene im Vordergrund, die auf der Textebene explizit beschrieben wird. Dennoch bleibt der Textanteil in seinem Umfang überschaubar, so dass die großflächigen und dramaturgisch durchdachten Illustrationen in der Multimodalität dieses Bilderbuches

überwiegen. Mit vielfältig variierenden Perspektiven (von Nahaufnahmen bis zur Vogelperspektive) und ausdrucksstarken Farbgebungen (mal kräftig und kontrastreich, mal zart und nuanciert) schildern die Bilder die Bewusstseins- und Erfahrungswelt des Protagonisten und präsentieren damit seine Erfahrungswelt. Während der Text die meisten Handlungsorte nur unspezifisch beschreibt (riesige Stadt, Bibliothek, Kirchturm), markieren die Illustrationen ganz klar, dass Hamburg im Wesentlichen der Ort der Handlung ist. Auf den Bildern sind viele Wahrzeichen von Hamburg zu erkennen, wie z.B. der Turm der St. Michaeliskirche und die Landungsbrücken. Außerdem ist Hamburg in unterschiedlichen Schriftzügen der Bilder eindeutig genannt: In dem Zeitungstitel „Hamburger Stadtzeitung“, in den Schlagzeilen, auf den Postkarten und ganz explizit auf dem Ortsschild am Hauptbahnhof.

Insgesamt bringen die sich auf Doppelseiten großflächig entfaltenden Bilder viele wichtige Handlungsdetails zum Ausdruck, die im Text nicht erwähnt oder nur minimal angedeutet werden. Somit verweben sich die Erzählinstanzen als ein geflochtener Zopf (vgl. Thiele 2012: 225).

### **3.2 Zweisprachige Ausgabe**

Im Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) wird die Mehrsprachigkeit in zwei Dimensionen angesprochen: In der *verbalen Dimension*, in der die im Schrifttext verwendeten sprachlichen und stilistischen Mittel beschrieben werden, und in der *intermodalen Dimension*, in der unter anderem die Typographie und das Layout thematisiert werden. In Orientierung daran wird im Folgenden zunächst auf die visuelle Wirkung der parallelen Mehrsprachigkeit im Bilderbuch *Lindbergh* eingegangen, anschließend wird die verbale Dimension fokussiert. Dazu wird vergleichend die einsprachig-deutsche Fassung des Bilderbuchs einbezogen.

Im gesamten Layout der deutsch-russischen Ausgabe des Bilderbuchs fällt als Erstes auf, dass der Text parallel in zwei Sprachen geschrieben ist: Oben steht der deutschsprachige Text kursiv gedruckt, unten der russischsprachige. Interessant ist der Vergleich zwischen der einsprachigen Version des Bilderbuchs mit der mehrsprachigen (s. Abb. 1). Die Fläche, die der Textteil im gesamten Layout der einsprachigen Version einnimmt, ist deutlich geringer und in die Bilder integriert, während sich der Textanteil im zweisprachigen Bilderbuch verdoppelt und zugleich auf einem hellen Hintergrund abgedruckt ist. Damit erscheint er nicht so reduziert wie in der einsprachigen Ausgabe, was die großformatige Wirkung der Illustrationen an einzelnen Stellen einschränkt. Die Schriftzüge im Bild werden nicht übersetzt.



Abb. 1: Gegenüberstellung der einsprachigen (Kuhlmann 2014: 10–11) mit der zweisprachigen Ausgabe des Bilderbuchs (Kuhlmann 2018: 10–11)

Der Vergleich zwischen der Originalfassung des Textes und dessen Übersetzung bringt interessante Erkenntnisse mit sich: Schon beim Untertitel fällt auf, dass der Ausdruck „abenteuerliche Geschichte“ nicht wortwörtlich übersetzt wurde. Obwohl das Wort „abenteuerlich“ auch eine wortgetreue Entsprechung im Russischen hätte, entscheidet sich der Übersetzer Evgeni Vishnevski für die Bezeichnung „невероятная история“, was auf Deutsch mit „un glaubliche Geschichte“ übersetzt werden kann. Vergleicht man die Kapitelüberschriften, so lassen sich weitere Unterschiede entdecken. So wird z.B. die Überschrift „Mit knapper Not“ mit der russischen Redewendung „Um Haaresbreite am Tod vorbei“ übersetzt. Für die kreative Wortschöpfung „Flugmaus“ hat der Übersetzer ein anderes Kompositum erfunden: „Mauschine“ (russ. мышина).

Diese Beispiele zeigen, dass der übersetzte Text keine wortgetreue Übertragung intendiert. Bedingt durch sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache nimmt der Übersetzer einige Abweichungen vom Ausgangstext vor, um einen adäquaten Ausdruck beispielsweise bei Wortspielen und Metaphern in der Zielsprache zu finden. Dabei liegen solchen Entscheidungen nicht selten eigene Interpretationen zu Grunde. In diesem Zusammenhang stellt Oittinen (2000: 29–32) fest, dass eine Übersetzung eher eine Umschreibung ist. Somit existieren in einem parallel mehrsprachigen Bilderbuch gleichzeitig zwei Varianten derselben Geschichte. Semantische Unterschiede in diesen Texten besitzen Irritationspotenzial und eröffnen damit weitere Deutungsspielräume. Folglich kann ein bewusstes Vergleichen der zwei Textteile im parallel mehrsprachigen Bilderbuch die Aufmerksamkeit für die ästhetische Wirkung der sprachlichen Gestaltung in einer literarischen Geschichte schärfen und damit auch den literarischen Genuss intensivieren. Darin kann ein besonderes Potenzial des mehrsprachigen Erzählens in einem parallel mehrsprachigen Bilderbuch bestehen. Ob dieses Potenzial in einer Vorlesesituation auch seine Entfaltung findet, hängt stark damit zusammen, inwiefern es von den Rezipientinnen und Rezipienten erkannt und aufgegriffen wird, wie die folgende Vorlesesituation zeigt.

## 4 Rezeption des parallel zweisprachigen Bilderbuchs *Lindbergh* im Rahmen einer Vorlesesituation mit Anschlusskommunikation

### 4.1 Die Vorlesesituation

#### *Familienportrait*

Die Vorlesesituation, die hier analysiert wird, findet in einer in Deutschland lebenden russischsprachigen Familie statt. Beide Eltern haben Hochschulabschlüsse und sind in ihren Berufen erwerbstätig. Der Vater Kolja<sup>1</sup> ist als Flugzeugingenieur vor zwanzig Jahren nach Deutschland eingewandert. Sein Sohn Igor ist 8 Jahre alt und wurde in Deutschland geboren. Sowohl der Vater als auch der Sohn beherrschen Deutsch auf einem hohen Niveau, zuhause wird allerdings überwiegend Russisch gesprochen. Im Interview betont der Vater immer, dass der Erhalt der Familiensprache Russisch bei seinen Kindern für ihn sehr wichtig ist. Deshalb wird in der Familie viel vorgelesen, und zwar ausschließlich auf Russisch. Das Vorlesen auf Deutsch empfindet der Vater als unangenehm, weil er sich seiner akzent-behafteten Aussprache bewusst ist und sich beim Vorlesen dementsprechend nicht wohlfühlt. Hier wird deutlich, dass in dieser Familie die Förderung der Erstsprache der Kinder bewusst mit der Lesesozialisation verbunden wird: „Wird eine Sprache nur für mündliche Kommunikation verwendet, (...) so ist ihre soziale Funktion eingeschränkt und ihr Überleben gefährdet“ (Ehlers 2002: 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 (vgl. Hoffmann 2008; Wieler/Brandt/Naujok/Petzold/Hoffmann 2008). Die Lese- und Bildungsaffinität der Familie lässt eine hohe Qualität der familialen Vorlesesituationen erwarten (vgl. Wieler 1997).

*Lindbergh* wurde von Igor zum Vorlesen ausgesucht, was zeigt, dass Igor als aktiver Mitgestalter an der Vorlesesituation teilnimmt. Obwohl im Buch zwei Sprachen vorhanden sind, bleibt eine Aushandlung bezüglich der Wahl der Vorlesesprache in dieser Situation aus. Hier wird sichtbar, dass die Verwendung der russischen Sprache in den Vorlesesituationen in dieser Familie eine Selbstverständlichkeit ist, die nicht hinterfragt wird. Der Vater beginnt mit dem Vorlesen auf Russisch. Das Vorlesen gestaltet sich als ein sehr interaktiver Prozess. Fast bei jeder Seite wird kurz angehalten, um sich über die Geschichte auszutauschen. Dabei ist der Vater häufig derjenige, der diese Interaktion initiiert.

Um zu prüfen, welche Rolle die Mehrsprachigkeit des Bilderbuches in dieser Vorlesesituation spielt, werden im Folgenden alle Interaktionsanlässe während des Vorlesens nach

---

<sup>1</sup> Die Namen wurden pseudonymisiert.

Themen sortiert zusammengefasst. Die exemplarischen Gesprächssequenzen werden mit Transkriptauszügen<sup>2</sup> illustriert. Dabei wird das Vorlesegespräch in der zweiten Spalte der Transkriptionstabelle im Original wiedergegeben und in der dritten Spalte ist dessen Übersetzung ins Deutsche nachzulesen. Die aus dem Buch vorgelesenen Stellen sind fett gedruckt. Das Gespräch findet meistens auf Russisch statt, dennoch gibt es immer wieder deutschsprachige Einschübe, die in der deutschsprachigen Übersetzung im Transkript kursiv markiert sind.

### *Parallelen zwischen dem Protagonisten und Igor*

Als einer der häufigen Interaktionsanlässe fällt das Herstellen von Parallelen zwischen der Welt des Protagonisten und der Welt des zuhörenden Kindes auf. Beim Vorlesen macht der Vater ab und zu kurze Kommentare, wenn er Verbindungen zu seinem Sohn entdeckt. Wie zum Beispiel am Anfang der Geschichte, indem die Vorliebe der Maus für das Lesen thematisiert wird.

Kolja	<b>((...)) много лет тому назад в огромном городе жил (-) любопытный мышонок (-) он часто забирался на долгие месяцы в сумрачные библиотеки (-) это про тебя</b>	<b>((...)) vor vielen jahren lebte in einer riesigen stadt (-) ein neugieriges mäuschen (-) es verkroch sich oft für viele monate in düsteren bibliotheken (-) das ist über dich</b>
-------	--	--

Später kommentiert der Vater die Zeichnungen der Maus und verweist dabei auf die Ähnlichkeit der Skizzen mit denen, die Igor selbst schon mal angefertigt haben soll:

Kolja	похоже на (-) те рисунки которые ты рисовал раньше в прошлом году	ähnlich wie (-) die zeichnungen die du im letzten jahr gemacht hast
Igor	<<bestätigend> мм>	<<bestätigend> mm>

Damit vergegenwärtigt der vorlesende Vater die Alltagserfahrungen seines Sohnes, was zu einer Intensivierung der subjektiven Involviertheit des zuhörenden Kindes führen kann. Petra Wieler betont die Rolle dieser Vorlesestrategie für die Ausbildung des Bewusstseins der dialektischen Beziehung zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit (vgl. Wieler 1997: 310).

<sup>2</sup> Die Transkripte wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) angefertigt. Die Transkriptionslegende ist im Anhang des Beitrags zu finden.

### *Austausch zum Handlungsort Hamburg*

Der Handlungsort Hamburg scheint für den vorlesenden Vater ein wichtiger Anlass für die Interaktion zu sein. Mal benennt er einfach den auf dem Bild erkannten Ort, wie die Landungsbrücken. Mal fragt er Igor, ob er den Ort wiedererkannt hat, wie zum Beispiel in folgendem Gesprächsabschnitt:

Kolja	<<fragend> шо это за башня (-) знаешь (-)> ты должен знать (-) <<fragend> где это (-) в каком городе>	<<fragend> was ist das für ein turm (-) weißt du (-)> du musst den kennen (-) <<fragend> wo ist es (-) in welcher stadt>
Igor	дрезден	dresden
Kolja	<<betont> в ГАМ бур ге (-) на альто не> ((...))	<<betont> in HAM burg (-) altona> ((...))

Beim Betrachten der Doppelseite, auf der der Bahnhof abgebildet ist, tauscht sich der Vater mit seinem Sohn kurz über die Besonderheiten der plattdeutschen Aussprache aus. Dabei wird auch eine Person aus dem Bekanntenkreis der Familie erwähnt, die offenbar im Zusammenhang mit Hamburg steht.

Kolja	((...)) <<betont plattdeutsch> <b>Hamburch</b> > <<fragend> ты умеешь так (--)> говорить по это как (--)> ты умеешь так говорить с таким акцентом гамбургским>	((...)) <<betont plattdeutsch> <b>Hamburch</b> > <<fragend> kannst du so (--)> sprechen wie (--)> kannst du so sprechen mit hamburger akzent>
Igor	нет	nein
Kolja	(как-нибудь) с дядей михаэлем встретишься попросишь чтоб он тебя научил <<betont plattdeutsch> Hamburch (--)> moin moin moin>	(irgendwann) wenn du onkel michael siehst kannst du ihn fragen ob er dir das beibringen kann <<betont plattdeutsch> Hamburch (--)> moin moin moin>

Als nach dem Vorlesen der kurzen Biografie von Torben Kuhlmann am Ende des Buches klar wird, dass er an der Hamburger Hochschule für angewandte Wissenschaft studiert hat, entwickelt sich ein weiteres Gespräch. Diesmal geht es um eine andere Person aus dem Bekanntenkreis der Familie, nämlich um Sergej, der an dieser Hochschule lehrt und offensichtlich auch einen Pilotenschein besitzt. In diesem Zusammenhang äußert der vorlesende Vater die Vermutung, ob nicht dieses Bilderbuch Sergej zum Erwerb des Pilotenscheins

bewegt haben könnte. Damit wird eine weitere thematische Verknüpfung der Bilderbuchgeschichte mit der Lebenswelt der Familie hergestellt. Die Stadt Hamburg scheint im Leben der Familie von Bedeutung zu sein. Davon zeugen sowohl die Ortskenntnisse des Vaters als auch die Bekanntschaften der Familie in Hamburg.

### ***Höreraktivierende Fragen***

Beim Vorlesen greift der Vater immer wieder die Leerstellen im Text auf und fragt das Kind nach seinen Deutungen. So z.B. ist an einer Stelle im Text die Rede von „unheimlichen Apparaturen“, ohne dass an irgendeiner Stelle der Begriff „Mausefalle“ verwendet wird. Die Mausefallen sind erst auf der nächsten Doppelseite zu sehen. Doch noch bevor der Vater die Seite umblättert, fragt er beim Sohn nach, ob er wisse, was das für unheimliche Apparaturen sein könnten.

Kolja	<p>((...)) <b>но сейчас повсюду лежали таинственные приспособления (-) мир людей стал опасен (--)</b>          &lt;&lt;fragend&gt; что за приспособления (-) знаешь&gt;</p>	<p>((...)) <b>aber nun lagen überall unheimliche apparaturen überall (-) die menschenwelt war gefährlich geworden (--)</b>          &lt;&lt;fragend&gt; was für apparaturen (-) weißt du&gt;</p>
-------	---	--

Diese nachfragenden Einschübe des Vaters markieren die Leerstellen als narrative Besonderheiten des Textes und machen das Kind implizit auf den metaphorischen Ausdruck der literarischen Sprache aufmerksam. Laut Spinner (2005: 155) stützen solche Unterbrechungen beim Vorlesen das implizite narrative Wissen der Kinder, wenn sie im Sinne der narrativen Struktur erfolgen.

### ***Gemeinsames Betrachten der Illustrationen***

Die Illustrationen des Bilderbuchs erweisen sich als „spezifisches Rezeptionsterrain“ (Wierler 2014: 189) der beiden Rezipienten: Das Betrachten der Bilder nimmt vergleichsweise viel Zeit in Anspruch und ruft Interaktionen hervor. Meistens wird das Anschauen der großflächigen Illustrationen entweder mit Vertonung begleitet, die lautmalerisch die Stimmung des Bildes wiederzugeben sucht, oder auch mit eigenen Gedanken kommentiert. Auch die Schriftzüge, die in die Bilder integriert sind, leiten die beiden Rezipienten dazu an, diese laut vorzulesen. Zunächst begleitet der Vater beispielsweise das Betrachten des Bildes, das auf der Abbildung 2 zu sehen ist, einfach mit einem lauten „Mmm“. Nach ein paar Sekunden liest aber Igor schon die Schlagzeile der abgebildeten Zeitung vor. Der Vater greift das auf und liest die Schlagzeile ebenfalls vor, nur übertrieben ausdrucksstark. Das Kind kommentiert anschließend das Bild mit dem Ausruf, „als ob sie lesen können“, durch den er die Lesefähigkeiten der Eulen infrage stellt und damit die Geschichte im fiktionalen Raum verortet.





Abb. 2: Illustration aus dem Bilderbuch *Lindbergh* (Kuhlmann 2018: 48–49)

Kolja	((blättert um)) (--) <<singend> м м ММММ м м>	((blättert um)) (--) <<singend> m m mmmm m m>
Igor	(eine) <b>sensation</b>	(eine) <b>sensation</b>
Kolja	<b>sen sa tIO:N: (-) tollkühne maus mit flUG apara:t (2.0) hamburger stadtzei[tung</b>	<b>sen sa tIO:N: (-) tollkühne maus mit flUG apara:t (2.0) hamburger stadtzei[tung</b>
Igor	[как-будто они читать умеют	[als ob sie lesen können

### *Vaters Expertenkommentare zum Thema*

Die längsten Interaktionssequenzen ergeben sich jedoch beim Vorlesen des abschließenden Teils des Bilderbuchs, in dem die wichtigsten Persönlichkeiten der Luftfahrtgeschichte vorgestellt werden. Immer wieder stoppt der Vater beim Vorlesen und reichert die im Bilderbuch knapp gehaltenen Texte mit eigenen ausführlichen Erläuterungen zu dem einen oder anderen Detail an.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Rezeption des Bilderbuchs sich als eine offene Vorlesesituation (vgl. Wieler 1997) gestaltet, in der der vorlesende Vater immer wieder den Austausch über das Gelesene initiiert und damit auch einen Gesprächsraum für die Ko-Konstruktion schafft. Die meisten Interaktionsanlässe während des Vorlesens sind auf die

Anknüpfungspunkte der Geschichte mit der Lebenswelt der Familie (Handlungsort Hamburg, Sachwissen des Vaters, Eigenschaften des zuhörenden Kindes) zurückzuführen. Die Zweisprachigkeit des Buches wird im Gespräch überhaupt nicht thematisiert. Wie bereits erwähnt, finden sowohl das Vorlesen als auch das Vorlesegespräch überwiegend auf Russisch statt. Nur an einigen wenigen Stellen wird auch die Mehrsprachigkeit der Rezipienten sichtbar. Zum einen sind es zwei Begriffe, deren Äquivalent den Sprechern im Russischen nicht einfällt („Freiheitsstatue“ bei Igor und „Pilotenschein“ bei Kolja). Zum anderen ist es das Vorlesen von deutschsprachigen Schriftzügen auf den Bildern, die als Bestandteil der Illustration keine russischsprachige Übersetzung haben. Der deutschsprachige Ausgangstext findet dagegen zu keinem Zeitpunkt Beachtung.

#### 4.2 Die Anschlusskommunikation

Als die Vorlesesituation in ein Gespräch übergeht, das als nicht mehr zur Vorlesesituation gehörend betrachtet wird, wird das Diktiergerät ausgeschaltet. Doch nach ein paar Minuten schaltet der Vater es wieder an, da das anschließende Gespräch Bezüge zum vorgelesenen Bilderbuch herstellt. In der fünfminütigen Interaktion entsteht in einem turn-by-turn-talk eine Geschichte darüber, wie Vater und Sohn einen Flugapparat namens „IK 50“ entwickeln werden. Dabei ist nun der Sohn der aktivere Gesprächsteilnehmer: Anders als beim Vorlesen begrenzen sich die Gesprächsbeiträge des Vaters auf wenige Fragen.

Durch die Unterbrechung der Audioaufnahme kann der Auslöser dieses Diskurses nicht mehr nachvollzogen werden. Die Aufnahme startet mit der Frage des Vaters: <<fragend> und was ist ein jet pack>. Diese Frage markiert das Interesse des Vaters an einer Erzählung und somit auch die Erzählwürdigkeit der evozierten Geschichte. Das Kind reagiert mit einer ausführlichen Beschreibung:

Kolja	<<fragend> а что такое jet pack>	<<fragend> und was ist ein jet pack>
Igor	ну это такой рюкзак его надеваешь (-) нажимаешь кнопку и ты в воздух поднимаешься и потом летишь	also das ist so ein rucksack man zieht ihn an (-) drückt auf den knopf und dann hebst du in die luft ab und fliegst

In einer weiteren Diskurseinheit fragt der Vater das Kind, ob jemand aus seiner Umgebung bereits so einen Rucksack besitzt und löst eine empörte Reaktion des Sohnes aus:

Igor	<<total empört> ты что (-) она стоит миллиардов евро (-) её бы никто в германии не смог купить> (-- ) если так тогда б мог только президент (-- ) или ты сам сделаешь такую штуку (-) тогда бесплатно	<<total empört> hä (-) es kostet miliarden euro (-) das kann niemand in deutschland kaufen> (-- ) wenn ja dann nur der prääsident (-- ) oder du machst so ein ding selber (-) dann wird es kostenlos (2.0)
------	---	--

	будет (2.0) материал будет небесплатный	material wird nicht kostenlos sein
Kolja	<<fragend> ну что (-) будем начинать делать>	<<fragend> na dann (-) fangen wir an zu bauen>

Der abschließende Vorschlag des Vaters führt dann zur thematischen Wende in der Interaktion, die auf eine genaue Planung des Flugapparates gerichtet ist. Zunächst wird intensiv besprochen, wie so ein Flugapparat heißen könnte. In diesem Kontext entwickelt Igor das Kürzel „IK 50“ als Bezeichnung des Apparates. Dabei steht das „I“ für Igor, „K“ – für seinen Vater Kolja und „50“ ist eine Summe aus dem Alter der beiden Rezipierenden (8 + 42). Als der Name feststeht, stellt der Vater die nächste Frage: <<fragend> und wohin werden wir damit fliegen>. Zunächst werden abwechselnd unterschiedliche Sehnsuchtsorte genannt wie der Mond oder Italien. Bis Igor plötzlich die Idee hat, man könnte doch mit so einem Apparat morgens den Schulweg in zwei Sekunden bewältigen.

Igor	[и потом я вот так прилечу и все спрашивают warum bist du so früh gekommen (-) na ja ich bin mit_nem i ka fünfzig geflogen ((lacht))	[und dann komme ich so angefliegen und alle fragen warum bist du so früh gekommen (-) na ja ich bin mit=nem i ka fünfzig geflogen ((lacht))
------	--	---

In der abschließenden Sequenz äußert das Kind die Vermutung, dass so eine Erfindung ihm den Nobelpreis einbringen könnte:

Igor	и тик (-) das erste kind was_n friedensNOBELpreis bekommen hat (2.0) kein bel NObel	und zack (-) das erste kind was_n friedensNOBELpreis bekommen hat (2.0) kein bel NObel
------	---	--

In dieser Anschlusskommunikation entsteht wahrscheinlich noch keine Erzählung, jedoch bereits eine Geschichte, die Erfahrung vermittelt. Die im Bilderbuch spürbare Faszination für Technik und für das Fliegen, aber auch die Bewunderung des Umfeldes für die Fähigkeit, etwas Besonderes verwirklichen zu können, werden hier noch einmal aufgegriffen und mit eigenen Fantasien des Kindes (anderer Flugapparat, anderes Reiseziel) angereichert. Auffällig ist, dass die Geschichte zu Beginn der Kommunikation noch nicht erdacht war und sich erst im Laufe der Ko-Konstruktion zwischen Vater und Sohn nach und nach entwickelte. Mehrfaches interessiertes Nachfragen des Vaters signalisiert die Erzählwürdigkeit der Geschichte und markiert auch die thematischen Aspekte, die für das Entwickeln eines Flugapparates relevant sind. Diese Fragen lösen beim Kind kurze narrative Einheiten mit neuen Entwicklungen der Geschichte aus, die der Vater im nächsten Schritt aufgreift, kommentiert und zum nächsten Thema überleitet. Dabei geht der Vater immer von einer

geteilten Praxis aus, indem er von „wir“ spricht: <<fragend> na dann (-) fangen wir an zu bauen> oder <<fragend> und wohin werden wir damit fliegen>. Die Mehrsprachigkeit der Gesprächsbeteiligten macht sich wie bereits im Vorlesegespräch nur an wenigen Stellen bemerkbar, so am Schluss, als das Kind einen imaginären Dialog zwischen ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschüler einbringt und über eine vorgestellte Preisverleihung berichtet. Auf diese Weise markiert das Kind offenbar die sprachlichen Räume der Schule oder der medialen Berichterstattung, die in seinem wirklichen Leben mit der deutschen Sprache verbunden sind. Dieser lebensweltliche Handlungszusammenhang mündet offenbar darin, dass die Mehrsprachigkeit des jungen Erzählers auch als ein stilistisches Mittel (vgl. Eder 2009: 34) verwendet wird, das die Erfahrung des Wechsels zwischen der gemeinsamen Betätigung mit dem Vater im privaten Umfeld und der öffentlichen Wirkung der Erfindung vermittelt.

## 5 Resümee und Ausblick

Die Rezeption des parallel zweisprachigen Bilderbuches *Lindbergh* in dieser deutsch-russischen Familie ist durch eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten für Erinnerungen und Interessen sowohl für den vorlesenden Vater als auch für den zuhörenden Sohn gekennzeichnet. Der Bezug zum Handlungsort Hamburg und der berufliche Hintergrund des Vaters als Flugzeugingenieur sind die tragenden Säulen der Interaktion während des Vorlesens. Die Analyse von interaktiven Sequenzen zeigt, dass der Zugang zur Erfahrunghaftigkeit der Geschichte in erster Linie durch das Zusammenwirken zwischen Text und Bild eröffnet wird, des Weiteren durch die Existenz eines Protagonisten, der etwas erlebt, und damit auch das emphatische Hineinversetzen in diese Figur ermöglicht. Die Zweisprachigkeit des Buches wird in den Vorlesegesprächen dagegen kaum thematisiert. Doch erst das Vorhandensein des russischsprachigen Textes in diesem Bilderbuch macht das Vorlesen der Geschichte für den Vater überhaupt attraktiv, da er das Vorlesen von deutschsprachigen Bilderbüchern bewusst vermeidet. Somit schafft die parallele Zweisprachigkeit dieses Bilderbuches eine wichtige Bedingung für das Zustandekommen dieser Vorlesesituation. Damit nutzt der vorlesende Vater die Zweisprachigkeit als ein Angebot verschiedener Vorlesesprachen, für die man sich entscheiden muss. Doch darüber hinaus ermöglicht die Kombination aus dem russischsprachigen Text und den Illustrationen, die den Handlungsort als einen deutschsprachigen Raum beschreiben, eine Vergegenwärtigung von prototypischen Alltagserfahrungen der mehrsprachigen Rezipienten, wie die Interaktionsanlässe während des Vorlesens zeigen. In dieser Kombination zwischen Text und Bild wird die Verbindung zwischen der Familiensprache Russisch und dem deutschsprachigen Lebensumfeld der Familie widerspiegelt, was die Erfahrunghaftigkeit der Geschichte für die Rezipierenden möglicherweise intensiviert.

Im Anschlussgespräch zeigt sich, wie die im Bilderbuch *Lindbergh* erzählte Geschichte intensiv nachempfunden und als eigene „vorgestellte Erfahrung“ (Schüler 2019: 13) verbalisiert wird. In der Geschichte des Kindes findet sich diese Verzahnung zwischen der Erzählsprache Russisch und dem deutschsprachigen Lebensumfeld auf eine neue Weise wieder: Diesmal wird der Sprachwechsel als ein stilistisches Mittel verwendet, das die Differenzierung zwischen der Handlung im familiären Umfeld und der Handlung in der Öffentlichkeit verdeutlicht. Es ist zu vermuten, dass dieser sprachliche Ausdruck der vorgestellten Erfahrung aus den alltäglichen Erfahrungen des Kindes erwächst und seinen selbstverständlichen Empfindungen entspricht. So greift das Kind auf seine individuelle Mehrsprachigkeit zurück, um die Erfahrungshaftigkeit seiner Geschichte zu vermitteln.

Der Sprachenvergleich und die semantischen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem russischen Text und dementsprechend auch die damit verbundenen Deutungsspielräume wurden im Vorlesegespräch zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Das zeigt sich auch in anderen Vorlesesituationen mit dem parallel zweisprachigen Bilderbuch *Lindbergh*, die im Rahmen der Studie in anderen mehrsprachigen Familien stattgefunden haben. Unabhängig davon, ob im Familienalltag nur Russisch gesprochen wird (wie in diesem Beitrag vorgestellt) oder beide Sprachen, sowohl Russisch als auch Deutsch, verwendet werden, findet das Vorlesen immer einsprachig und in der dominanten Sprache des vorlesenden Elternteils statt.

An der vorgestellten Vorlesesituation zeigt sich, dass, obwohl das zweisprachige Format des Bilderbuchs nicht thematisiert wird, dieses dennoch Anknüpfungspunkte für die mehrsprachige Lebenswirklichkeit der Rezipierenden schafft. Die parallel mehrsprachige mediale Beschaffenheit fusioniert zu einer Abbildung der zweisprachigen Lebenswirklichkeit der Familie und trägt somit dazu bei, dass die „ethnolinguistic identity“ (vgl. Landry/Bourhis 1997: 33) der Rezipierenden sich im Medium dieses Bilderbuchs wiederfindet. Diese Tatsache lässt sich auch im Rahmen des Konzeptes „linguistic landscape“ (Landry/Bourhis 1997: 24–25) beschreiben, indem betont wird, dass die Sichtbarkeit von sprachlichen Zeichen in der alltäglichen Umgebung das sprachliche Handeln eines Individuums beeinflusst. Wenn z.B. Zugewanderte ihre Herkunftssprache im öffentlichen Raum sehen können, kann es für sie ein Signal der Anerkennung und Wertschätzung sein. Doch ein mehrsprachiges Bilderbuch ist mehr als nur Sichtbarmachen von Sprachen. In erster Linie ist es ein literarisches Werk, dessen parallel mehrsprachige Erzählung durchaus ästhetische Potenziale birgt. Jedoch scheint die Entdeckung dieser Potenziale keine Selbstverständlichkeit zu sein, wenn beim Vorlesen nur die Geschichte selbst im Fokus steht. Anscheinend bedarf es bewusster Impulse, um auch die durch die Mehrsprachigkeit entstehenden Deutungsspielräume aufzugreifen.

## Transkriptionslegende

[ ] [ ]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
akZENT	Fokusakzent
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(solche)	vermuteter Wortlaut
((...))	Auslassung im Transkript

## Literatur

- Becker, Tabea & Wieler, Petra (2013): Einleitung. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 7–18.
- Dehn, Mechthild (2015): Erzählen in der Schule. In: Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt: Grundschulverband, 12–23.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96–124. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/157/file/Deppermann\\_Ethnographische\\_Gespraechsanalyse\\_2000.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/157/file/Deppermann_Ethnographische_Gespraechsanalyse_2000.pdf) (23.12.2022).
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Ehlers, Swantje (2002): Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Hug, Michael & Richter, Sigrun (Hrsg.): *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 44–61.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hodaie, Nazli (2018): Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3964.

- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen. Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 163–181.
- Kuhlmann, Torben (2014): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus*. Zürich: NordSüd Verlag AG
- Kuhlmann, Torben (2018): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Линдберг. Невероятная история летающего мышонка* [Die unglaubliche Geschichte eines fliegenden Mäuschens]. Übersetzt von Evgeni Vishnevski aus dem Deutschen. München: Edition bi:libri.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 1, 23–49.
- Lange, Günter (2012): Abenteuerliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 252–268.
- Mattenklotz, Gundel (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135–140.
- Oittinen, Riitta (2000): *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.
- Ossowski, Ekkerhard & Ossowski, Herbert (2012): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 364–390.
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (23.12.2022).
- Simon, Tina (2003): *Rezeptionstheorie. Einführungs- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen. Praxis Deutsch* 200: 33, 6–16.
- Spinner, Kasper H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 153–166.
- Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anna & Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Heidelberg: J.B. Metzler, 3–27.

- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, 43–70.
- Thiele, Jens (2012): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 217–230.
- Vishek, Svetlana (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* 2021: 4, 420–434.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 164–195.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration – Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

---

### Kurzbio:

**Svetlana Vishek** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch der Technischen Universität Dresden. Sie promoviert zur familialen Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Mehrsprachigkeit, Lesesozialisation, familiales Vorlesen und mehrsprachige Bilderbücher.

#### **Anschrift:**

Svetlana Vishek  
Technische Universität Dresden  
Fakultät Erziehungswissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Weberplatz 5  
01217 Dresden  
Deutschland  
[svetlana.vishek1@tu-dresden.de](mailto:svetlana.vishek1@tu-dresden.de)





Zeitschrift für Interkulturellen  
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

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

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

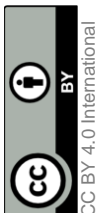
GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

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

***Esa Christine Hartmann***

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



Hartmann, Esa Christine (2023):

Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 141–171.

<https://doi.org/10.48694/zif.3575>

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

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

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

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

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

## 1 Einleitung

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

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

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

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

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

## 2 Pädagogisches Potenzial des Erzählens von Bilderbuchgeschichten im multilingualen Bildungskontext

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

### 2.1 Mehrsprachige Literalisierung

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

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

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

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

## 2.2 Bilderbuchgeschichten als Medium für multilinguale Literalisierung

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

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

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

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

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

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

### **2.3 Multimodale Narrative im mehrsprachigen Kontext**

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.4 Performative Narrative im mehrsprachigen Kontext

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

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

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

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



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

### **3 Kontext, Design, Methode und Korpus des Forschungsprojekts**

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

#### **3.1 Forschungskontext und allgemeine Zielsetzungen**

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

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

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

#### **3.2 Bildungskontext: zweisprachige Schulen im Elsass**

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

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

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

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

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

### **3.3 Akademisches und sprachliches Profil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer**

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

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

### **3.4 Forschungsdesign**

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

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

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

### **3.5 Forschungsmethode**

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

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

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

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

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

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

### 3.6 Literarischer Korpus und Storytelling Material

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



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

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



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

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

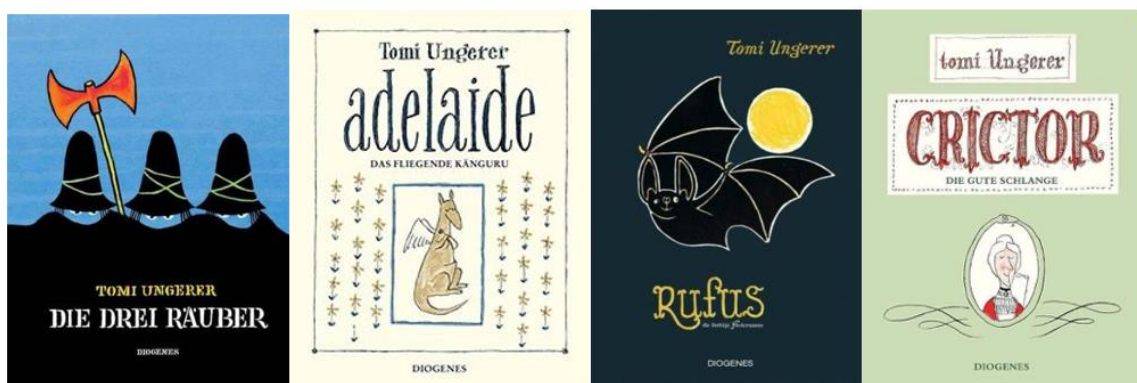


Abb. 3: Bilderbücher von Tomi Ungerer (deutschsprachige Ausgaben)

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



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

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

## 4 Didaktische Überlegungen der Studierenden zu verschiedenen Erzählmodi im bilingualen Kontext

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

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

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

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

#### **4.1.1 Visuelle Literalisierung**

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

#### **4.1.2 Von der visuellen Literalisierung zum Spracherwerb**

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

#### **4.1.3 Zweisprachiger Erwerb durch multimodale narrative Erzählsettings**

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



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

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

#### **4.1.4 Das Vokabular der Farben in zwei Sprachen**

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

#### **4.1.5 Präpositionen in zwei Sprachen und ihre räumliche Bedeutung**

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

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

#### **4.1.6 Mündliche Kommunikation und erzählerische Kreativität**

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

#### **4.1.7 Ganzheitlicher Spracherwerb**

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

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

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

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

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

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

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



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

#### 4.2.1 Eine visuelle und verbale Erzählung über Literalität

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

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

#### 4.2.2 Visuelle Texte zur Sensibilisierung für Schriftlichkeit

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



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

#### 4.2.3 Multimodales Geschichtenerzählen mit interaktiven Sprach- und Leseaktivitäten

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

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

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

#### 4.2.4 Sprachbewusstsein und multilingualer Spracherwerb

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



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

#### **4.2.5 Metalinguistische Kompetenzen und mehrsprachige Literalisierung**

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

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

#### **4.2.6 Wortschatzvergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprachen**

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

#### **4.2.7 Erlernen des Lesens in drei Sprachen**

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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## **5 Pädagogische Potenziale des multimodalen Geschichtenerzählens im mehrsprachigen Kontext**

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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

---

**Kurzbio:**

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

**Anschrift:**

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



# Picturebooks for Intercultural Learning in Foreign Language Education. A Scoping Review

**Sandie Mourão**

**Abstract:** Picturebooks, if carefully selected, afford a unique experience in the language classroom, and are considered amongst the most valuable of resources for intercultural-related activities. This article reports on a scoping review which attempted to answer the question, *What is known from the existing literature about the effectiveness of picturebooks for intercultural learning in foreign language education?* It presents a corpus of 19 documents, outlines the key issues and themes which emerged from a process of mapping the data and presents recommendations for continued investigation.

## **Bilderbücher für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine Übersichtsarbeit**

Bilderbücher bieten, wenn sie sorgfältig ausgewählt werden, eine einzigartige Erfahrung im Sprachunterricht und gelten als eine der wertvollsten Ressourcen für interkulturelle Aktivitäten. Dieser Artikel liefert eine Übersicht und versucht, die Frage zu beantworten: Was ist aus der vorhandenen Literatur über die Wirksamkeit von Bilderbüchern für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht bekannt? Er stellt einen Korpus von 19 Dokumenten vor, umreißt die Schlüsselfragen und -themen, die sich aus der Auswertung der Daten ergeben haben, und gibt Empfehlungen für weitere Untersuchungen.



**Livros-álbum para a aprendizagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras: uma revisão sistemática**

Os livros-álbum, se selecionados com cuidado, proporcionam uma experiência única no ensino de línguas estrangeiras e são considerados um dos recursos mais valiosos para atividades relacionadas com a interculturalidade. Este artigo relata uma revisão sistemática que tentou responder à pergunta: 'O que se sabe da literatura existente sobre a eficácia dos livros-álbum para a aprendizagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras?'. Apresenta um corpus de 19 documentos, delinea as principais questões e temas que surgiram de um processo de mapeamento dos dados e apresenta recomendações para investigação futura.

**Keywords:** picturebooks, intercultural learning, scoping review, EFL, educational settings / Bilderbücher, interkulturelles Lernen, scoping review, pädagogisches Umfeld / livros-álbum, aprendizagem intercultural, revisão sistemática, inglês como língua estrangeira, educação.

# 1 Introduction

Intercultural learning aims for the development of an intercultural competence, which according to Huber and Reynolds (2014: 16–17) is

(...) a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference.

Language learning affords an encounter with “such people” (ibid.) through the learning of another language – for foreign language pedagogy “is naturally posited between cultures” (Matos 2012: 7). Literary texts have long been recognized as intercultural catalysts in the language classroom (cf. Bredella 2004) and picturebooks, a form of multimodal children's literature, also hold potential for intercultural learning in education (cf. Botelho/Rudman 2009; Dolan 2014; Short/Day/Schroeder 2016) and language education specifically (cf. Alter 2016; Bland 2023; Heggernes 2021a; Lazar 2015; Morgado 2019).

The relationship between visual and verbal texts and the materiality of the picturebook have been debated since the 1980s, acknowledging “the pleasures [and] the learning processes [they evoke]” (Kümmerling-Meibauer 2018: 4). Much has been discovered on the role of picturebooks in child development regarding cognitive, linguistic, socio-cultural and aesthetic development (cf. Arizpe/Styles 2017; Kümmerling-Meibauer 2018; Nikolajeva 2014). Yet it is also widely accepted that contemporary picturebooks are “not age limited” (Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014: 3), for a good picturebook will invite readers of all ages to use their critical interpretative skills to reflect deeply on the often-complex issues they find there. In the field of foreign language education, picturebooks have been used as a rich and authentic source of meaningful input for over four decades (cf. Mourão 2017). When carefully selected, picturebooks furnish a unique experience in the language classroom and are valuable as resources for intercultural-related activities. They expose language learners to a variety of cultures and afford opportunities for “combining critical literacy with intercultural learning, as an empowering process” (Bland 2013: 26). Nevertheless, despite the well-developed theories delineating the affordances of picturebooks for intercultural learning, empirical research is relatively scarce, in particular with regard to (modern) foreign language learning in school contexts, where an additional language is taught for short periods of time per week.

## 2 Rationale and research questions

In a previous review, Heggernes (2021a) focused on empirical research published on reading for intercultural learning in English language teaching (ELT) contexts. Undertaking a Critical Interpretive Synthesis review, Heggernes scrutinized peer-reviewed, empirical research in Journals published in English. She targeted articles which reported using “texts” as a stimulus for intercultural communicative competence in her pursuit to understand how this literature illuminates the processes of intercultural learning in ELT (2021: 4). Of the 36 articles in her review, only four present research on picturebooks and only two (cf. Hayik 2011; Lee/Gilles 2012) were undertaken in foreign language learning contexts, which is the focus of the scoping review reported in this article. To my knowledge, no other review has been published that specifically targets picturebooks as the key input text for intercultural learning in foreign language education.

Scoping studies (cf. Arksey/O’Malley 2005) or scoping reviews (cf. Pham/Rajić/Greig/Sargeant/Papadopoulos/McEwen 2014) are differentiated from literature reviews in that they aim to map the existing literature in a field of interest in relation to its volume, nature and characteristics (cf. Arksey/O’Malley 2005). A scoping review is particularly relevant when the topic has not yet been extensively reviewed (cf. Pham et al. 2014) and in “examining emerging evidence” (Munn/Peters/Stern/Tufanaru/McArthus/Aromataris 2018: 2). According to Munn et al. (2018: 2) the main objectives of a scoping study include:

- To identify the types of evidence in a particular field
- To examine how research is conducted in that field
- To identify the key characteristics related to the target concepts
- To identify and analyze knowledge gaps.

Scoping reviews do not incorporate a critical appraisal of the literature or a synthesis of the findings, rather they chart the evidence. This has been considered a limitation, but as their purpose is to offer an overview of the existing literature in a field of interest, they are often the precursor to systematic reviews (cf. Arksey/O’Malley 2005).

Following recommendations for scoping reviews, my research question was wide, as it aimed at generating a breadth of coverage (cf. Arksey/O’Malley 2005). The review was undertaken with the aim of answering the questions:

- What is known from the existing literature about the effectiveness of picturebooks for intercultural learning in foreign language education?
- Which picturebooks are identified as effective?

### 3 Method and study design

Arksey and O'Malley (2005) suggest a five-stage framework when undertaking a scoping review. Following the identification of the research question, the framework involved identifying relevant studies, selecting studies, charting the data and collating, summarizing and reporting the results.

#### 3.1 Identification of relevant studies

For the identification of relevant studies, the following search terms, combined with the Boolean operators AND and OR, were used in selected search engines: (e.g. *picturebook* OR *picture book* OR *storybook* OR *story book*) AND (*intercultural*). I opted not to use *children's literature* but instead to focus the search more specifically on *picturebook* and *storybook* (as two words and in their compound forms). My interest is in low-exposure additional language learning contexts, which are typically referred to as (modern) foreign language learning or world language learning, but I refrained from using a term associated with language due to the variety of ways language education is referred to and its associated acronyms. In addition, the terms *intercultural learning* required some thought with regard to parameters and thus, typical for a scoping review, the final criteria for selection emerged during the screening phase (Arksey/O'Malley 2005).

Figure 1 below represents the scoping process of identification, screening and eligibility. Screening involved scanning the title, abstract and keywords and eligibility resulted in a deeper reading of the document. This included a check on the literature to confirm it was empirical research with picturebooks in (modern) foreign language education and contained explicit mention of intercultural learning and or associated components (e.g. empathy, understanding, perspective taking).

	<b>Inclusion</b>	<b>Exclusion</b>
<b>Identification</b>	Selected databases Edited volumes Target journals In English Published between 2001–2020	Other databases Not in English Not published between 2001–2020
	Google Scholar (n=4,720*); ERIC Database (n=560); JSTOR (n=260); Science Direct (n=37); Edited volumes (n=9); Key journals [Intercultural] (n=6); Key Journals [Children’s literature] (n=19); previous reviews (1)	
<b>Screening</b>	Educational settings Articles, book chapters, reports, handbooks, MA dissertations and PhD theses	Non-educational settings Conference abstracts Duplicates
	n=105	
<b>Eligibility</b>	Additional language education (e.g. FL, SL) Picturebooks Explicit reference to intercultural learning or its components Empirical research	L1 / bilingual education Not picturebooks Intercultural learning is not explicit Not empirical research
	n=19	

\* The first 1000 entries only.

Figure 1: The scoping process

### 3.2 Selected corpus

A total of 19 documents were included in the selection which represented 17 different studies, projects or descriptions of practice (hereafter referred to as studies). The final corpus is listed in Table 1, which numbers the studies from 1 to 17. One article (S1b) was associated with a doctoral thesis (S1a)<sup>1</sup> and another article (S4b) with a master’s thesis (S4a).

<sup>1</sup> The study number listed in Table 1.

Table 1: The corpus of documents forming the scoping review

Study n°	Doc n°	First author	Date	Title
S11	1a	Bae	2012	Developing general literacy ability and intercultural sensitivity through English literacy instruction: Using global literature for Korean EFL learners
	1b	Bae	2014	Reading global literature with different grade levels and genders
S2	2	Bøhn-Abrahamsen	2019	Promoting intercultural competence in the Norwegian English language classroom through the picture book <i>The Soccer Fence</i>
S3	3	Fleta	2014	From <i>Flat Stanley</i> to Flat Cat: An intercultural, interlinguistic project.
S4	4a	Furnes	2016	Decentering and fiction: on developing intercultural competence using a picturebook in a Norwegian L2 Classroom
	4b	Sindland	2020	To measure the development of a class of 5 <sup>th</sup> graders' abilities to decentre
S5	5	Gratzl	2019	Antiracist education in the EFL classroom: Using Armin Greder's picturebook <i>The Island</i> to promote diversity
S6	6	Hayik	2011	Critical visual analysis of multicultural sketches
S7	7	Heggernes	2019	Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks.
S8	8	Hernández-Castillo	2019	Fostering cultural awareness through storytelling at a multilingual primary school
S9	9	Lee	2012	Discussing culturally relevant books online: A cross-cultural blogging project
S10	10	Panaou,	2011	<i>European Picture Book Collection II (EPBCII) Teacher's Guide.</i>
S11	11	Perugini	2015	Judging a book by its cover: Developing intercultural competence through book covers
S12	12	Romero	2019	Exploring elementary graders' intercultural attitudes through a guided reading approach
S13	13	Schwebs	2019	Use of literature circles to promote cultural knowledge and oral communication. Exploring the issues of apartheid and human rights through literature circles
S14	14	Wang	2017	A Bridge to intercultural understanding: Reading teachers in the U.S. & English learners in China read children's literature books in a global book club
S15	15	Wang	2019	"It broadens our horizon": English learners learn through global literature and cultural discussion
S16	16	Wu	2017	Teaching university students' cultural diversity by means of multi-cultural picture books in Taiwan
S17	17	Yeom	2019	Disturbing the still water: Korean English language students' visual journeys for global awareness

## 4 Mapping and discussion

The analysis of the corpus involved an approach akin to mapping key information, which entailed “synthesizing and interpreting qualitative data by sifting, charting and sorting material according to key issues and themes” (Arksey/O’Malley 2005: 15). A comparative approach between the corpus documents meant that the charting focused on a mix of general information together with specific information related to the research question. Information was charted on the topics listed in Figure 2, which differentiates between general information and specific information.

General information	Specific information
1 Author(s), year of publication	1 Research objectives
2 Location and language of intervention	2 Research methodology (if relevant)
3 Level of education and age of students	3 Approach to practice
4 Publication type	4 Positioning of picturebook
	5 Number and title(s) of picturebooks
	6 Picturebook categories

Figure 2: The charting topics covered in the mapping process

### 4.1 General characteristics of the selected corpus

#### 4.1.1 Publication date and additional language under study

The search timeframe was the first two decades of this century, between 2001 and 2020, and Figure 3 below provides an overview of the publication dates for the 19 documents in the corpus. All articles were published in the second decade of the time frame. Two thirds were published after 2015 (n=12), with nine of these in 2019, confirming that there is a very recent interest in using picturebooks for intercultural learning, in particular in Europe, where seven of the publications originated between 2016 and 2020.

Publication date	Total docs	Study n°
2000–2010	0	-
2011–2015	7	1a, 1b, 3, 6, 9, 10, 11
2016–2020	12	2, 4a, 4b, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Figure 3: Publication dates of the scoping review corpus

Seventeen of the documents focused on sharing research and or practice in the field of English as a foreign language (EFL), which is of no surprise, considering that English is the most learned additional language in the world. The remaining two publications reported on European foreign languages (FLs) (S10) and Spanish FL (S11).

#### 4.1.2 Location

Figure 4 below shows the countries evidenced in the corpus. Europe and Asia were the most represented continents, with nine publications originating from studies in Europe, of which five originated from Norway (S2, S4a, S4b, S7, S13). Eight publications reported on studies in Asia, and three of these (S9, S14, S15) involved a collaboration with the United States of America. The collaborative aspect of these projects allowed for very rich opportunities for intercultural learning and involved secondary and tertiary students interacting and sharing their discoveries, interpretations and questions via video conferencing or a blog. These collaborative projects also pose interesting implications for picturebook selection, which will be discussed later.

Continent	Total docs	Country	Study n°	N° docs
Europe	9	Norway	2, 4a, 4b, 7, 13	5
		Spain	3, 8	2
		Austria	5	1
		27 EU countries	10	1
Asia	4	South Korea	1a, 1b, 17	3
		Taiwan	16	1
Asia & North America	3	Taiwan & USA	9	1
		China & USA	14, 15	2
North America	1	USA	11	1
Latin America	1	Colombia	12	1
Middle East	1	Israel	6	1

Figure 4: Locations of the scoping review corpus

#### 4.1.3 Level of education

One of the selection criteria for the scoping process was that the study was undertaken in an educational setting. Figure 5 below provides an overview of the ages of the learners in these educational settings, which included primary, secondary and tertiary institutions.

Considering that picturebooks are usually associated with pre-primary and primary school-children (cf. Alter/Merse in press), the review challenges this assumption when the picturebook is associated with intercultural learning. In the corpus, just four of the publications included learners in lower primary education, with six in upper primary (i.e. 10 to 12 years old). There were five publications in secondary education (i.e. 13 to 18 years old) and three in tertiary education (i.e. 18+ years old). Additionally, the teachers' handbook (S10) bridged primary and secondary education (i.e. 6 to 13 years old).



Age of learners	Total docs	Study n°
6 – 13 yrs	1	10
7 – 9 yrs	4	3, 8, 11, 12
10 – 12 years	6	1a, 1b, 2, 4a, 4b, 5
13 – 18 yrs	5	6, 7, 9, 13, 17
18+ yrs	3	14, 15, 16

Figure 5: The ages of learners represented in the scoping review corpus

There was also a noticeable trend in relation to age groups and country of research. Figure 6 presents this data, showing that research in primary education (i.e. 6 to 9 years old) is not being undertaken in Asia, where the studies focus on older school learners and tertiary education (S1, S9, S14, S15, S16, S17). Research into lower primary contexts was undertaken in Spain (S3, S8), Colombia (S12) and the USA (S11).

Age of learners	Total docs	Study n°					
		Europe	Asia	Asia & North America	North America	Latin America	Middle East
6–13 yrs	1	10	-	-	-	-	-
7–9 yrs	4	3, 8	-	-	11	12	-
10–12 yrs	6	2, 4a, 4b, 5	1a, 1b	-	-	-	-
13–18 yrs	5	7, 13	17	9	-	-	6
18+ yrs	3	-	16	14, 15	-	-	-

Figure 6: Ages of learners and countries of research in the scoping review corpus

#### 4.1.4 Type of publication

Scoping reviews do not “seek to assess the quality of evidence” or look for “robust or generalizable findings” (Arksey/O’Malley 2005: 18) and for this reason, five types of publications make up the corpus: articles, master’s thesis, a doctoral thesis, a book chapter and a teachers’ handbook as shown in Figure 7 below. Just over half of the publications were articles (n=11) published in journals, which as expected, targeted a theory-practice nexus. These included three articles in the *Children’s Literature in English Language Education Journal* (S3, S7, S17), an open access journal that publishes research into children’s literature in the field of learning English as a second, additional or foreign language. This journal was handsearched during the scoping process. Two other journals published two of the corpus articles each: *English Teaching: Practice and Critique* (S6, S9) and *Multicultural Education* (S14, S16).

Publication type	Total docs	Study n°
Journal article	11	1b, 3, 4b, 6, 7, 9, 11, 14, 15, 16, 17
Master's thesis	5	2, 4a, 5, 12, 13
Doctoral thesis	1	1a
Book chapter	1	8
Handbook	1	10

Figure 7: Types of publication making up the scoping review corpus

Six of the articles reported on research in Asia (S1b, S9, S14, S15, S16, S17), as did the doctoral thesis (S1a). These publications were spread evenly across the decade 2011–2020 and, as previously mentioned, researched learners from 10 to 18+ years old. Three articles came from Europe (S3, S4b, S7), as did four of the five unpublished master's theses (S2, S4a, S5, S13), with three representing different institutions in Norway (S2, S4a, S13). All three Norwegian master's theses investigated the picturebook *The Soccer Fence. A story of friendship, hope and apartheid in South Africa* (Bildner/Watson 2014) in the EFL classroom, as did the article associated with the thesis (S4b). The second article from Norway (S7) was part of an article-based doctoral thesis (Heggernes 2021b) and investigated *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain* (Sís 2007). The profusion of publications reporting on classroom-based research coming from Norway might be the result of a curriculum which favours the use of literature in English language education together with broad guidelines for intercultural learning (cf. Dypedahl/Lund 2020; Heggernes 2021a). This is strengthened by a tendency to write in English when publishing academically.

The teachers' handbook (S10) represented a European Comenius project that collated more than 60 picturebooks from 27 European countries to be used in “language and second language learning” (Panaou 2011: 4). The handbook represents a summary of the practice which was trialed in schools.

## 4.2 Specific characteristics of the selected corpus

### 4.2.1 Objectives and research questions

Due to the variety of publication types, there was not always a clearly stated research question to lead the activity report in each publication. However, it was possible to extract an explicit aim. Appendix I lists the aims (A) or research questions (RQ) which were salient in each publication.

Just four of these aims and research questions make a clear reference to the name or kind of literature used in the study (i.e. *The Soccer Fence* (S2); *The Island* (S5); *global literature* (S15); *multicultural picturebooks* (S16)). Six studies make reference to literature or

literature-related activities (i.e. *storytelling and picturebooks* (8); *reading texts* (S9), *guided reading* (S12); *literature circles* (S13); *reading and responding to children's picture books* (S14); and *visual analysis and book club discussions* (S17)). In all cases the connection between the form of literature or the literary activity and intercultural education was clearly established. In the remaining seven studies the focus was on intercultural education more specifically (S1, S3, S4, S6, S7, S10, S11).

Literature tends to be associated with either language or literacy learning in most educational contexts (Arizpe 2021), and three of the studies included language and or literacy aims alongside those of an intercultural education (S1, S8, S15). An example is a study which used literature circles to promote cultural knowledge and oral communication while discussing *The Soccer Fence. A story of friendship, hope and apartheid in South Africa* (Bildner/Watson 2014) (S13). All these studies shared results which outlined a positive impact on language and or literacy and the intercultural dimension of the intervention.

The focus of the studies in the scoping review are presented in Figure 8. The intercultural dimension was referred to in all but two (S6, S9) of the studies in the corpus, using the following terminology, *intercultural competence* (n=6), *intercultural awareness* (n=4), *intercultural understanding* (n=3), *intercultural communicative competence* (n=1) and *intercultural learning* (n=1). Additionally, three studies involved and referred to *intercultural dialogue* or *intercultural sensitivity*. These seven referents were not always clearly defined, and the greater number of studies referring to *intercultural competence* challenges Byram's (2021: 5) statement that "intercultural competence ... takes place in 'the same' language and intercultural communicative competence where a 'foreign' language is involved".

Focus of study and or results	Total docs	Study n°
Language dimension		
Literacy or language development	5	1a, 1b, 8, 13, 15
Intercultural dimension		
Intercultural competence	6	2, 4a, 4b, 5, 11, 12
Intercultural awareness	4	3, 8, 13, 14
Intercultural understanding	3	15, 16, 17
Intercultural sensitivity	2	1a, 1b
Intercultural dialogue	2	7, 10
Intercultural learning	1	7
Intercultural communicative competence	1	14
Intercultural competences		
Knowledge and understanding of self and or other	9	3, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
Empathy / perspective taking	7	2, 7, 10, 13, 15, 16, 17
Respect for [linguistic, cultural, religious] diversity	6	2, 5, 6, 10, 14, 15
Decentering	2	4
Global awareness	2	15, 17
Tolerance	2	2, 10
Anti-racist education	1	5
Taking advocacy	1	15

Figure 8: Focus of the studies in the scoping review corpus

In relation to the identifiable competences of intercultural learning, just over half of the studies aimed at developing *knowledge and understanding of self and or other* (n=9), which reflects the tendency for bringing literature into the classroom to “understand the ‘Other’ and [learn something] about their own ‘Self’” (Hoff 2013: 28–29), or in the words of Sims Bishop (1990: 2) serve as mirrors and windows, “that we can celebrate both our differences and our similarities, because together they are what make us all human”.

Other competences in focus include *empathy* and *perspective taking* (n=7) and *respect for [linguistic, cultural, religious] diversity* (n=6), as well as *decentering*, *global awareness*, and *tolerance* (each n=2), *anti-racist education* and *taking advocacy* (each n=1). This latter competence, *taking advocacy*, relates closely to global citizenship education, which is becoming increasingly part of FL education across contexts (cf. Lourenço 2018; Lütge 2016;

Porto 2019). All studies described a positive development in all the identified competences as a result of the intervention.

#### 4.2.2 Underpinning theories

The theories that underpinned most of the studies aligned with sociocultural and learner-centered approaches akin to “teaching as negotiation” (Alexander 2008: 79) and combined the fields of literary studies, cultural studies, education studies, teaching methodology and even applied linguistics, referred to by Bland (2023: 2) as “English subject pedagogy” (see Figure 9 below). Reader response theories happily coinhabit with intercultural learning, as both are dialogical and reflective (cf. Bredella 2000), and two studies highlighted this connection (S9, S13), although several more implicitly made use of reader response theory. Whilst mentioned in just one study each, *dialogic theory* (S7), *critical literacy theory* (S6) and *antiracist education* (S5) are all highly relevant for placing intercultural learning firmly within language education, as they support practitioners in setting up the “interactive paradigm” (Bredella, in Delanoy 2017: 16), enabling dialogue between the picturebook and the reader(s), learning through talk (cf. Knight 2020), and a dialectic approach (cf. Ibsen 2000). Nevertheless, these approaches suggest that certain learner skills should be clearly developed which allow for a “democratic form of pedagogy” (ibid: 22). Foreign language teachers require the competence to scaffold learners’ ability to talk meaningfully and coherently (cf. Alexander 2020; Mercer/Littlejohn 2007) about the picturebooks they experience and just two of the publications made an explicit case for teacher mediation (S7, S13) and recognized the need for “increased teacher participation ... to challenge students’ perspectives when reading multicultural literature and political texts” (Schwebs 2019: 89).

Theories / approaches / models which explicitly informed practice	Study n°
Theories / approaches	
Sociocultural theory (Vygotsky 1978)	14, 15, 17
Reader-response theory/aesthetic stances (Rosenblatt 1978/1994; Brookes 2006)	9, 13
Global awareness (e.g. Hanvey 1982)	17
Framework of multi-cultural curriculum reforms (Banks 2008)	16
Translanguaging (Garcia 2008)	8
Dialogic theory (e.g. Alexander 2008)	7
Critical literacy theory (e.g. Luke/Freebody 2000)	6
Antiracist education (e.g. Levy/Hughes 2009)	5
Content and language integrated learning (Coyle et al. 2010)	3

Figure 9: The theories and approaches that informed the scoping review corpus

### 4.2.3 Research methodology

As the corpus contains a variety of publication types, not all included information about a research methodology. Three publications did not refer to an approach or data collection as such (S3, S10, S11), and the remaining listed data collection instruments did not always situate their research within a particular methodology. Figure 10 lists the approaches identified.

Research methodology	Total docs	Study n°
Experimental design	4	1a,1b, 4a, 4b
Action research	3	13, 14, 15
Case study approach	1	7
Practitioner inquiry research	1	6
Mixed method approach	2	8, 16

Figure 10: Research methodologies in the scoping review corpus

Nine studies identified with a particular methodology. Two were experimental or quasi-experimental in approach (S1, S4) and incorporated pre- and post- testing to determine changes in learning, attitude or opinion during the intervention. Just one study incorporated a control group and took a predominately quantitative approach to the analysis (S1); however, both studies triangulated data with more qualitative approaches like interviews (S1) or focus groups and observation (S4). Four studies identified with approaches associated with teacher research. Three were described as action research studies (S12, S13, S14) and another as practitioner inquiry (S6).

The trends associated with the 16 studies that described data collection generally point to using mixed methods to assemble evidence of intercultural learning. In many cases (n=11) this involved analysing or describing student-produced artefacts or products and or transcribing audio-recorded class discussions around the picturebook or within focus groups. The three studies which provided no information about data collection (S3, S10, S11) recounted approaches to practice and a perceived impact based on the learners' engagement with the intervention activities. In all but three publications (S1a, S1b, S10) these were examples of students' responses to the picturebook and or related tasks (involving speaking, writing, drawing or drama as modes of communication) shared or discussed, which further sustains a focus on the picturebook in its transformative capacity.

#### 4.2.4 Approach to practice

*Approach to practice* identifies how the picturebooks were brought into the learning-teaching contexts. Figure 11 below displays the four trends emerging from the analysis: *teaching sequences*, *response to reading aloud*, *learner exchanges* and/or *reading circles* or *book clubs*.

Approach to practice	Total docs	Study n°					
		Europe	Asia	Asia & North America	North America	Latin America	Middle East
Response to reading	1	-	-	-	-	-	6
Reading circle/book club	2	13	17		-	-	-
Learner exchange	3	-	-	9, 14, 15	-	-	-
Teaching sequence	13	2, 3, 4a, 4b 5, 7, 8, 10	1a, 1b, 16	-	11	12	-

Figure 11: Approaches to practice in the scoping review corpus

Thirteen of the publications used teaching sequences as the main approach to practice for the study, which is hardly surprising considering the corpus is from educational contexts. These sequences were undertaken during foreign language and or interdisciplinary activities over periods of one to several weeks. They generally involved interventions that targeted a particular intercultural competence, for example *decentering* (S4a, S4b), *antiracist education* (S5) or *tolerance and respect for others* (S10). One study lasted for 15 weeks with four twenty-minute sessions per week and investigated intercultural sensitivity (S1a, S1b) while implementing a guided reading approach. Another study, unique in itself, was a 36-hour college course for Mechanical Engineering, Information and Technology, and Business and Management students, and targeted knowledge and understanding of self and others and the development of empathy (S16).

A form of guided reading (cf. Fountas/Pinnell 2001) was referred to and employed as a pedagogical approach in two of the studies in this category (S1, S12). Like the conventional pre-, during and post-reading structure (cf. Ellis/Brewster 2002), this approach emphasizes the importance of activating background knowledge and learners' prior experiences, which will be relevant to their reception of the picturebook's content, on both a language and intercultural level. Thus, rather than using learner literature and graded readers for language and literacy development, picturebooks with intercultural themes are selected.

One study involved learners in a response to reading approach and differentiated from a teaching sequence, as learners only experienced the picturebook through a teacher-led interactive read-aloud and were then asked to draw what the story meant for them and present their drawings to the class (S6). The teacher-researcher introduced “‘risky texts’ and

critically [discussed] them [to create] the tension necessary to raise students' awareness of social complexities and urge them to critique their beliefs and social practices" (Hayik 2011: 97), thus targeting the students' response to the picturebook through the lens of critical literacy, rather than their engagement with it via specific language-related activities and tasks.

Two studies involved book clubs or literature circles (S13, S17) in secondary school contexts, with a focus on talk and discussion to develop understanding and empathy in class groups. The remaining three studies were developed around learner exchanges (S9, S14, S15), which required that learners engage in a reading circle and discuss the picturebooks with groups of learners in another country via a blog in secondary education (S9) or through video conferencing in tertiary education (S14, S15). This prioritized discussion and reflection through an intercultural dialogue with students from other countries. Virtual exchanges have been identified as a commonplace approach to developing intercultural learning; however, a recent review by Dooly and Vinagre (2022: 398) suggests that gains in intercultural competence are difficult to measure and tend to be "assumed" rather than measured. Using a picturebook as the conduit for intercultural learning, rather than the virtual exchange itself permits deep learning and is more likely therefore to go beyond the superficial level.

An example of such deep learning was associated with a blogging project between tenth grade Taiwanese students learning English and fifth grade students from the USA, who used culturally relevant texts as a prompt for blogging together (S9). The project involved teachers and their learners reading the picturebooks and discussing them in their respective classes, and then the learners writing their ideas, impressions and responses in blog posts. There was clear evidence of the learners' ability to critically read against the text in both groups. For example, they "sophisticatedly discussed the social contexts presented in the books, they also adopted a critical stance as they assessed the world around them which helped form those contexts" and made "critical judgments of the legitimacy of the texts" (Lee/Gilles 2012: 172). In all, the learners were able to "go beyond acknowledgment and appreciation of one's own and others' cultures, by trying to evaluate social justice" (ibid.). It prompted them to "reflect on the world in which they live" (ibid.).

#### **4.2.5 The positioning of the picturebook**

The position of the picturebook in the four approaches to practice was revealing, and five different forms of placement were mapped in the analysis. The first of these (S3) situated the picturebook as a springboard for a range of creative intercultural activities. The picturebook *Flat Stanley* (Brown 1964) was not explicitly relevant for intercultural learning itself but spawned an international project which involved learners exchanging information about themselves and their contexts.



The remaining four placements featured the picturebook and dialogue around its theme(s) with the teacher and or peers as key to the intervention (all studies except S3), thus recognizing the picturebook for its transformative potential, for according to Fialho (2019: 11),

[...] the purpose of literature lies in the experience itself, in its power to prompt us to connect deeply and conscientiously with our emotions, deepening our senses of who we are, what we are in this world for, and how we are in a relationship with others.

This suggests the picturebook is relevant in its transformative capacity as a vehicle, or as previously suggested, a conduit for intercultural learning through dialogue and interaction. Transformation implies a marked change, and this was considered evident in many of the studies and publications, but especially in those that involved Others in a different country (S14, S15).

Reference to the dialogue and dialogic potential for developing intercultural learning was not always developed explicitly, but 12 of the studies referred extensively to the use of discussion – i.e. picture books for discussion (S10), with three studies highlighting critical discussion (S6, S16) and dialogic talk (S7) to support reflection for intercultural learning. In one study, mention was made of the students using their own languages to support deeper understanding and discussion (S17). Five of the studies did not include extension or follow-up activities but relied upon this discussion as one of the main sources of data collection, via transcriptions, as well as observations and field notes (S6, S7, S14, S15, S17). Figure 12 provides an overview of the place of the picturebook in the interventions.

Picturebook(s) used ...	Study n°
as a springboard for a related learning sequence	3
to prompt dialogue and interaction with peers	6, 7, 17
to prompt dialogue and interaction with peers together with related tasks / activities	1a, 1b, 2, 4a, 4b, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 16
to prompt dialogue and interaction with others in a different country	14, 15
to prompt dialogue and interaction with peers together with related tasks / activities with others in a different country	9

Figure 12: The picturebook in the interventions

## 4.2.6 The Picturebooks

### 4.2.6.1 The selection criteria

The number of picturebooks used in the corpus studies ranged from one to over 60, however the majority (n=11) developed the intervention with just one picturebook. Figure 13 provides an overview of this information.

N° of picturebooks	Total docs	Study n°
1	11	2, 3, 4a, 4b, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 17
2–4	3	12, 14, 15
7	1	9
13	1	16
25	2	1a, 1b
60+	1	10

Figure 13: Number of picturebooks in the scoping review corpus

Eight of the studies defined the selected picturebooks within what has been referred to as *global literature* (S1, S5, S6, S9, S14, S15, S16, S17). Hadaway and McKenna (2007: 9–10) define global literature as that which facilitates “reading across the boundaries of culture, race, ethnicity, language, religion, social and economic status, sexual orientation, and physical and intellectual ability”, which implies reading about “one’s own culture as well as across diverse perspectives” (ibid.). Short, Day and Schroeder (2016: 5) include *international literature* and *multicultural literature* in the overarching set of global literature. International literature is considered that which has been “written and published in another country” and multicultural literature is that which “highlights the lives of people from marginalised and underrepresented groups in [reader’s country]” (ibid.). These are not entirely distinct terms, as it will depend on where the book is being read, who is reading it and which cultural affiliations the readers have.

Figure 14 presents the data, which also shows that one study referred to *culturally relevant texts*, as texts that “allow students to see their cultures represented in the school environment” (Lee/Gilles 2012: 163). Here the focus is predominantly on the notion of literature as a mirror for “self-affirmation” (Sims Bishop 1990: 12). Lee and Gilles’ study involved students in Taiwan and the USA who engaged with picturebooks that mainly “illustrate minority children as main characters and portray the character’s feelings/emotions and desires/hopes” (Lee 2021: 36).

Label for the picturebook(s)	Total docs (n=11)	Study n°
Global literature	4	1a, 1b, 14, 15
Multicultural literature	4	5, 6, 16, 17
Literature representing global issues	2	4a, 4b
Culturally relevant texts	1	9

Figure 14: Labels for the picturebooks used in the scoping review corpus

In all, just one study involved the identification of a very clear selection criteria (S1) which not only considered literary aspects but the learners and their school curriculum. Though specific to South Korea, the criteria are of interest due to the clear headings and possible replicability across contexts (cf. Bae 2012: 151–154). The criteria included:

- Learners’ reading and interest levels
- Topics in the national curriculum
- Cultural relevance and authenticity (i.e. author’s perspective and background)
- Plot and positioning of the main character
- Stereotypes in lifestyles
- Diversity in the illustrations
- Affordances for literacy and reading instruction

A set of picturebooks is selected for a particular group of learners following the learning objectives proposed by the teaching / learning context, and this set of criteria allows for such specificity.

#### 4.2.6.2 Trends in the picturebook selection

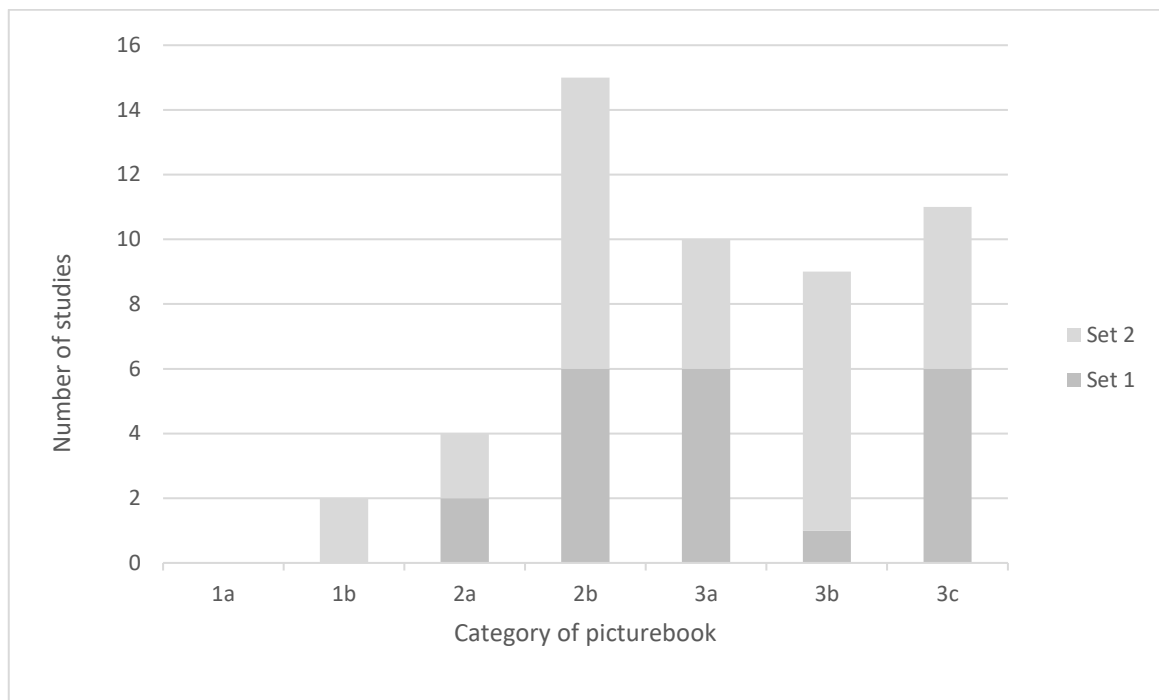
In attempting to see a trend in the kind of picturebooks selected and recognising that their central topics and genres varied enormously, I looked for online information and summaries of 56 picturebooks listed in 15 of the studies<sup>2</sup> and was able to analyze 49 picturebooks in this way. Following the assumption that these picturebooks respect *diversity* (cf. Leahy/ Foley 2018) and are in accordance with the three categories suggested by Leland, Lewison and Harste (2013: 60) which include, “*social issues, multicultural experiences and international stories and global events*” (italics in original), they could be analyzed according to the sub-categories in Table 2, which combine cited definitions and personal reflections.

<sup>2</sup> Study 3 was omitted because the picturebook was not the vehicle for intercultural learning and Study 10 because there were over 60 picturebooks in 27 languages, which made it impossible to access and adequately categorize them.

Table 2: Categories of analysis for the scoping review picturebooks

<b>Category 1: Books about social issues</b>	<b>Category 2: Books about multicultural experiences</b>	<b>Category 3: International stories and global events</b>
<p>Picturebooks that “do not make difference visible, but rather explore how differences in culture, language, history, class, gender, sexual orientation and race <i>make</i> a difference” (Leland et al. 2013: 60, italics in original).</p> <p>Picturebooks that are controversial challenge the commonplace, prompt discussion and connect the local to the global.</p>	<p>Picturebooks that are centered on differences, often with the main character depicted as a minority (cf. Leahy/Foley 2018).</p> <p>Culturally specific books that depict the unique experiences of non-White cultural groups (cf. Lee 2021).</p>	<p>Picturebooks that bring the diversity of the world into the classroom.</p> <p>Picturebooks which can teach about a particular culture or religion (cf. Leahy/Foley 2018).</p> <p>Picturebooks which depict or contribute to understanding the complexity of economic, social, political, aesthetic, moral, historical and geographical contexts of a particular cultural group (cf. Leland et al. 2013).</p>

Graph 1 below divides the categories the 49 picturebooks represented into two sets. Set 1 represents Study 1 (picturebook n=21), the context of which is South Korea, and Set 2 represents the remaining studies minus S3 and S10 (picturebook n=28). The most common category, when both sets are combined, is category 2b, *culturally specific books that depict the unique experiences of non-White cultural groups* (n=15). Picturebooks in this category provide a glimpse into a culture often, but not always, caught in another, for reasons of migration. They frequently emphasise the struggles experienced by the protagonist(s) and clearly portray the characters’ feelings and emotions, as well as their desires and hopes (cf. Lee 2021). In most cases the main character belonged to a minority group in the USA. These picturebooks provide unmistakable examples of intercultural encounters (cf. Barrett/Byram 2022) and include: *Angel child, dragon child* (Surat/Vo-Dinh 1983), which is about a Vietnamese girl who arrives in the USA with her father and siblings (Set 2); or *My name is Yoon* (Recorvits/Swiatkowska 2007), which is about a young Korean girl in the USA (Set 1). It is also of interest that Set 1 does not include many picturebooks in Category 3b, *picturebooks which can teach about a particular culture or religion*, whereas Set 2 does. This may be due to the specificities of the South Korean group of learners and the researcher selection criteria.



Graph 1: Picturebook categories in the scoping review corpus

The most common categories in Set 1 were Categories 2b, 3a and 3c, with six picturebooks each. An example from Category 3a *picturebooks that bring the diversity of the world into the classroom* is *To be a kid* (Ajmera/Ivanko 1999), which provides a photographic depiction of children experiencing everyday moments across the globe. An example from Category 3c, *picturebooks which contribute to understanding the complexity of a particular cultural group* is *Ron’s big mission* (Blue/Naden 2009), based on a historical event in segregated South Carolina in the 1950’s, when a Black child attempts to obtain a library card.

The most common categories in Set 2 were Categories 2b, 3b and 3c, with nine, eight and five picturebooks respectively. An example from Category 3b, *picturebooks which can teach about a particular culture or religion* is *Malala: Activist for Girls’ Education* (Frier/ Fronty 2017), a biography of Malala Yousafzai, who fought for girls’ education rights in Pakistan, or *My wobbly tooth must not ever never fall out* (Child 2006), a story about the tooth fairy. An example from Category 3c, *picturebooks which depict / contribute to understanding the complexity of a particular cultural group* is *The Soccer Fence. A story of friendship, hope and apartheid in South Africa* (Bildner/Watson 2014) and tells about a Black child who wants to play football during apartheid.

Picturebooks in Category 1 are only evident in Set 2, with two picturebooks associated with Category 1b, *picturebooks that challenge the commonplace, prompt discussion, and connect the local to the global*. These were *The Island* (Greder 2007), “a picturebook that challenges simple and optimistic narratives about inclusion and tolerance” (García-González/Véliz/Matus 2020: 546) and is an allegorical narrative about migration, xenophobia,

and intolerance. The other was *Feathers and Fools* (Fox/Wilton 1989), again an allegory, but about the foolishness and prejudice of war and featuring birds as the main characters. Both picturebooks were selected with clear objectives related to addressing (religious) conflicts (S6) and becoming consciously aware of (own) prejudices (S5). Both picturebooks include disturbing or disquieting episodes, which invite readers “to rethink what we understand to be true and ordinary and for whom and to generate knowledge from the resulting sites of struggle” (Whitelaw 2017: 34). In the case of both picturebooks, teachers would have been required to carefully mediate discussion and interaction, although this was not explicit in the documents.

Category 1a, *picturebooks that do not make difference visible, but rather explore how differences in culture, language, history, class, gender, sexual orientation and race make a difference* was not evident in either Set 1 or Set 2. Examples provided by Leland et al. (2013) include *Voices in the park* (Browne 1998), a story about social class and status, and *Ian’s walk* (Lears/Ritz 1998), a story about an autistic child and his sister’s eventual appreciation of how different he is. The former is analyzed and recommended for English FL contexts in Mourão (2015) and Birketveit (2013). Leland et al. (2013) suggest that picturebooks about social issues are often excluded from the classroom as teachers find them “too disturbing or uncomfortable to use” (61). Additionally, in foreign language contexts, practitioners may not consider these titles as relevant for their challenging themes will not fit the language curriculum, even if they might be of cross-curricular relevance.<sup>3</sup>

A further trend in the selected picturebooks is associated with the focus on human characters and the respective settings. This might be related to the very nature of interculturality, which we associate with human interaction, or as referred to earlier, most studies involved older learners, and human characters might be considered more appealing to these older readers. Human characters would certainly attune to the description given by Leland et al. (2013: 60), who suggest that:

The best of social issues, multicultural and international children’s literature shatters images of ‘the other’ by presenting characters who are both like ourselves and those who are very different from us. In these books characters are portrayed in realistic, dynamic, non-stereotypical, and multidimensional ways.

Of the 49 picturebooks analyzed, just four included animal characters. Two of these picturebooks belonged to Category 3a: *picturebooks that bring the diversity of the world into the classroom*. These were *Ballroom Bonanza* (Harris/Rycroft 2010), an ABC book with animals from around the world<sup>4</sup> playing instruments and dancing, and *Somewhere in the*

---

<sup>3</sup> A recent exception is the Erasmus+ project ICEPELL which brings social issues via citizenship topics into the EFL classroom through picturebooks: <https://icepell.eu/>

<sup>4</sup> This category refers to picturebooks with characters or settings that represent many different places in the world, rather than one area, country or continent.

*world right now* (Schuett 1995), a picturebook about what is happening in different places in the world at the same time. Another was an adaptation of classic Indian tale featuring seven blind mice and an elephant, *Seven blind mice* (Young 2002), and belonged to Category 3a. The fourth picturebook, *Feathers and Fools* (Fox/Wilton 1989), was already discussed in Category 1b, and features birds and uses symbolism associated with *magnificent* peacocks and *elegant* swans and the differences between them.

Finally, and mostly due to the context in which the study took place (i.e. students in South Korea, with the researcher studying in the USA), almost a third of the picturebooks (n=13) in Set 1 featured characters in the USA, whereas those remaining were situated around the world (n=5), the Middle East (n=2) and Europe (n=1). In Set 2, the characters and settings were slightly more diverse and included the USA (n=11), Asia (n=6), the African continent (n=3), Europe (n=3), unidentifiable (n=3), and the world (n=2). This raises the question: “To what extent are these picturebooks representing diversity?”, especially when more than one picturebook from a similar context may be used in the classroom.

## 5 Summarising and identifying gaps

So, what is known from the existing literature about the effectiveness of picturebooks for intercultural learning in foreign language education, and which picturebooks are these? In this last section I provide a summary of the findings and attempt to identify some of the gaps for future research.

### 5.1 Summarising the findings

Introducing picturebooks as a vehicle for intercultural learning is confirmed to be a recent phenomenon and has become gradually more prevalent in FL education since 2011, with an emphasis on English FL contexts. The final corpus has shown that picturebooks are used with learners from lower primary education through to upper secondary and tertiary education, challenging the commonly held belief that picturebooks are for younger children (cf. Alter/Merse in press). There is a prevalence of master’s theses in Europe, although the majority of documents in the corpus were articles. There were two doctoral studies, one which was already published and one which was in the making at the time of data collection.

Common approaches to practice relied upon classroom-based teaching sequences which targeted a particular aspect of intercultural learning. There were also examples of virtual exchanges, book clubs and literature circles, and a study involving a response to reading approach. The picturebook was most often the vehicle for intercultural learning through dialogue and talk, usually in association with planned activities which further extended the intercultural focus. Despite being a common objective for introducing literature into the FL classroom, most studies did not aspire towards language (and or literacy) and intercultural

learning aims, but centered attention on the intercultural with a clear emphasis on developing the intercultural dimension of knowledge in relation to self and Other. Empathy, perspective taking and decentering, as well as respect for diversity and tolerance, were the most evident competences identified in the corpus. Approaches to research, when relevant, involved mixed methods, with just two studies that might be considered experimental. Action research and practitioner enquiry were also evident, and learners' responses, artefacts and final products were common forms of analyzed data.

The majority of studies were developed around one picturebook, each for a determined purpose associated with an intercultural competence. These serve as examples of possibilities for others to consider. Those studies that brought more picturebooks into the classroom tended to select multicultural or international literature which was appropriate for a particular context. The picturebook lists resulting from these studies require careful reflection around their applicability in different settings.

## **5.2 Identifying the gaps**

A corpus of 17 studies (or 19 documents) is very small, especially when only two thirds are published documents, the remaining being master's theses, a doctoral thesis, and a Comenius Project Handbook. This is the distinctiveness of a scoping review. However, it also identifies the first gap – the lack of published research. Nevertheless, if the trend is sustained, there will be a continued increase in publications. The article-based thesis is now complete (Heggernes 2021b) and the profusion of master's theses coming out of Norway continues (e.g. Hafne 2022; Veddegjerde 2022). Published empirical research involving teachers and learners from primary to higher education is also forthcoming (cf. chapters in Alter/Merse in press; articles in a forthcoming special issue of *Language Teaching for Young Learners Journal* 2024; Valente/Mourão 2022).

### **5.2.1 Mapping teacher research**

The apparent trend of master's theses reporting on (student) teacher research which involved taking picturebooks into the classroom suggests a gap of a certain kind. Such research is inherently empirical, yet rarely published, despite an important step in action research being “going public” (Nunan 2018: 21). So, perhaps dissertation supervisors and teacher mentors could support and encourage dissemination of this research in publications and forums which will reach practitioners (e.g. in blogs, FL teacher association journals and newsletters), and or other researchers (e.g. in journals such as *Children's Literature in English Language Education*, which readily publishes articles by practitioners).

During the scoping process I debated using English abstracts from master's theses and articles in other languages. I had easy access to these in Portuguese through searching university databases and my attention was also drawn to articles and dissertations in Korean on the topic, but I had no way to access these, as they did not have English abstracts, so the



final corpus was eventually restricted to English-only publications. Nevertheless, I continue to consider the relatively large number of master's theses I found in Portuguese to be highly relevant and possibly indicative of the existence of such research in other languages, which would be fitting to the topic of a scoping review and could be valuably mapped by colleagues across the globe for their worth in picturebook choice and competence focus.

### **5.2.2 Experimental approaches to data collection**

Two of the studies (S1, S4) employed quantitative data collection tools with pre- and post-testing, and when combined with more qualitative data collection methods provided both the rich description of competence development along with clear measurable data. This may seem in stark contrast to the request that teacher research be valued and disseminated – a form of research which is usually reflective and less “scientific” (Smith/Rebolledo 2018: 15). Yet, the quantitative tools used in these interventions were very suitable when a dimension of intercultural competence is prioritized over another i.e. de-centering. Replicating such tools in different contexts would also be a valuable endeavour. The more quantitative tools are brought into educational contexts, adapted and re-used by others, the more likely they will become a natural part of such research and contribute to our improved knowledge and understanding of intercultural learning through picturebooks.

### **5.2.3 Assessment of intercultural learning**

Employing an experimental approach to data collection provides an evaluation of intercultural learning outcomes, to an extent. Yet assessment, which according to Byram (2021: 126) is seen as:

[tracing] learners' progress; to identify specific strengths and weaknesses, which can be the basis for planning further teaching and learning; and to provide information in processes of evaluation of the effectiveness of a course or particular teacher or teaching technique,

was clearly not part of any of the scoping review corpus. Research into assessing intercultural learning, prompted by engaging with picturebooks, would make an important contribution to the field. The possibility of incorporating learner-centered approaches involving reflecting and reviewing (cf. Ibrahim/Alferink 2022), portfolio assessment or applying such frameworks as those developed through the Council of Europe (2018; 2021), still have to be researched in relation to intercultural learning in general, and more specifically, through picturebooks.

### **5.2.4 The five dimensions of intercultural competence**

The scoping review corpus clearly demonstrated a tendency for studies to focus on the knowledge dimension of intercultural competence with some recognised development of attitude, skills of interpreting and relating and skills of discovering and interaction, which

can include empathy, tolerance and respect for others, clearly targeted in some studies (e.g. S2, S4, S5). To an extent, critical cultural awareness was also evident in studies concerned with de-centering (S4, S5, S6) and challenging what is often taken for granted (S9).

On the other hand, Byram (2008) has further developed the dimension of critical cultural awareness to incorporate a more political stance, motivated by learners and their teachers' beliefs to become “proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world” (UNESCO 2014: 15). This involves moving beyond the constraints of the classroom walls to become action-oriented. As yet, there has been little research into this dimension of intercultural learning through picturebooks (for the exception, see <https://icepell.eu/>). This is also conspicuous in the absence of picturebooks in Category 1: Picturebooks about social issues (see 4.2.6.2).

### 5.2.5 Teacher mediation

The final gap highlights the lack of research into teacher mediation, which according to Ellis and Mourão (2021: 23) involves the “‘scaffolding’, given by the teacher when sharing a picturebook with a group of [learners]”. It necessitates careful planning and management skills to ensure an inclusive, effective, and safe experience for learners to transact and interact in a language-rich environment. *Transaction* involves learners in thinking, reflecting, and engaging in meaningful interpretations based on their unique personal experience and background (cf. Mourão in press). *Interaction* involves learners dialogically participating in the picturebook's multimodal text, sharing critical perspectives and responding creatively together (cf. Bland 2022). Research into the training and development of teachers for mediation in a FL, as well as how teachers mediate picturebooks for intercultural learning, would contribute enormously to the field.

### 5.2.6 An intercultural picturebook canon

*Canon* means “of first class; of acknowledged relevance” (Lundin 2004: xvi) and its main function is “to position texts against each other” and “to exclude more than include” (ibid: xvii). If there is a picturebook canon for language learning, it is likely to be associated with young learners and to include *The very hungry caterpillar* (Carle 1969) and *The Gruffalo* (Donaldson/Scheffler 1999). These picturebooks represent a belief about both young learners and picturebooks which has nothing to do with intercultural learning.

Nodelman (1992: 108) encourages readers to think of the concept of canon as “a way to value some things over others” by knowing what we think is good and subsequently trying to understand why we think it is good, so that we can reach a judgement (ibid). Canon can be the choice of the individual practitioner or researcher – a choice which will depend upon their context, their learners and the learning objectives. From the medley of picturebooks used in the documents which made up this scoping review corpus, and the way they were incorporated into the studies, a manifest conclusion might be that picturebooks are

effective, but there is no canon. Nevertheless, picturebooks have been identified and in some cases repeatedly used in different studies. This repetition is relevant, for it confirms how a particular text can be effective on different levels. Nonetheless, it is important to maintain an open mind to the variety and choice that is available to teachers, for this will improve our understanding of what, where and with whom it works.

## 6 Conclusion

The potential value of picturebooks for intercultural learning in foreign language education has been hailed by advocates for some time – they recognize the opportunities picturebooks afford for language learners to engage in authentic and meaningful activities to develop intercultural competence. This scoping review aimed at determining what was known about the effectiveness of picturebooks for intercultural learning from an empirical stance, and which picturebooks were being used. The emerging evidence suggests, contrary to expectations, that picturebooks are being used across school education and into tertiary education. The review confirms that it is possible to bring this very special form of multimodal literature into the foreign language classroom to develop the attitudes, knowledge, understanding and skills associated with intercultural learning. The gaps identified include the need to expand the amount of research undertaken, collate teacher research more systematically, encourage experimental approaches, focus on assessment issues, consider critical cultural awareness, examine teacher mediation and replicate and renew the picturebooks being used. Scoping reviews are often the precursor to systematic reviews, I therefore challenge colleagues to explore these themes further to warrant a systematic review of picturebooks for intercultural learning in the not too far future.

## References

- Ajmera, Maya & Ivanko, John D. (1999): *To Be a Kid*. Watertown, MA: Charlesbridge.
- Alexander, Robin (2008): *Essays of Pedagogy*. London: Routledge.
- Alexander, Robin (2020): *A Dialogic Teaching Companion*. Abingdon: Routledge.
- Alter, Grit & Merse, Thorsten (in press): *Re-thinking Picturebooks for Intermediate and Advanced Learners*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Alter, Grit (2016): What's in a name? Assimilation ideology in picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal* 4: 1, 1–24.
- Arizpe, Evelyn & Styles, Morag (2017): *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*. [2nd ed.]. Abingdon: Routledge.
- Arizpe, Evelyn (2021): The state of the art in picturebook research from 2010–2020. *Language Arts* 98: 5, 260–272.

- Arizpe, Evelyn; Colomer, Teresa & Martínez-Roldán, Carmen (2014): *Visual Journeys Through Wordless Picturebooks. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Arksey, Hilary & O'Malley, Lisa (2005): Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice* 8: 1, 19–32.
- Bae, Jiyoung (2012): *Developing general literacy ability and intercultural sensitivity through English literacy instruction: Using global literature for Korean EFL learners*. Unpublished PhD thesis. University of Kansas, USA.
- Bae, Jiyoung (2014): Reading global literature with different grade levels and genders. *English Teaching* 69: 2, 3–30.
- Barrett, Martyn & Byram, Michael (2022): *Autobiography of Intercultural Encounters: Contexts, Concepts and Theories* (2<sup>nd</sup> Edn.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bildner, Phil & Watson, Jess J. (2014): *The Soccer Fence: A Story of Friendship, Hope, and Apartheid in South Africa*. London: Penguin Putnam.
- Birketveit, Anna (2013): Picturebooks. In: Birketveit, Anna & Williams, Gweno (Eds.): *Literature for the English Classroom*. Bergen: Fagbokforlaget, 17–54.
- Bland, Janice (2013): *Children's Literature and Learner Empowerment*. London: Bloomsbury.
- Bland, Janice (2023): *Compelling stories for English Language Learners: Creativity, Interculturality and Critical Literacy*. London: Bloomsbury.
- Blue, Rose & Naden, Corrine (2009): *Ron's Big Mission*. New York, NY: Dutton Juvenile.
- Bøhn-Abrahamsen, Astrid (2019): *Promoting intercultural competence in the Norwegian English language classroom through the picture book The Soccer Fence*. Unpublished master's dissertation. Østfold University College, Halden, Norway.
- Botelho, Maria José & Rudman, Masha K. (2009): *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors. Language, Culture, and Teaching*. Abingdon: Routledge.
- Bredella, Lothar (2000): The significance of intercultural understanding in the foreign language classroom. In: Harden, Theo & Witte, Arnd (Eds.): *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Bern: Peter Lang, 145–166.
- Bredella, Lothar (2004): Literary texts and intercultural understanding. In: Byram, Michael (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 382–386.
- Brown, Jeff & Nash, Scott (2006): *Flat Stanley*. London: Egmont Press.
- Browne, Antony (1998): *Voices in the Park*. London: Corgi Childrens Books.
- Browne, Eileen (2001): *La Sorpresa de Nandi*. Clive, IA: Turtleback Books.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections*. Bristol: Multilingual Matters.

- Byram, Michael (2021): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carle, Eric (1969): *The Very Hungry Caterpillar*. New York: Hamish Hamilton.
- Child, Lauren (2006): *My Wobbly Tooth Must Not Ever Never Fall Out*. New York: Grosset & Dunlap.
- Council of Europe (2018): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture Volume 1, 2, 3: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2021): *Descriptors of Competences for Democratic Culture for Younger Learners*. Strasbourg: Council of Europe.
- Delanoy, Werner (2017): Picturebooks, comics and graphic novels. New perspectives for literature and language teaching. In: da Rocha, Karin; Haidacher-Horn, Agnes & Müller-Caron, Amy (Eds.): *Picture That! Picturebooks, Comics and Graphic Novels in the EFL Classroom. Research and Teaching Implications*. Graz: Leykam Buchverlag, 13–27.
- Dolan, Ann M. (2014): *You, Me and Diversity. Picturebooks for Teaching Development and Intercultural Education*. London: Trentham Books.
- Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (1999): *The Gruffalo*. London: Macmillan.
- Dooly, Melinda & Vinagre, Margarita (2022): Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching* 55: 3, 392–406.
- Dypedahl, Magne & Lund, Ragnild E. (Eds.) (2020): *Teaching and Learning English Interculturally*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Ellis, Gail & Brewster, Jean (2002): *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Pearson Education.
- Ellis, Gail & Mourão, Sandie (2021): Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional* 136, 22–25.
- Fialho, Olivia (2019): What is literature for? The role of transformative reading, *Cogent Arts & Humanities* 6: 1, 1692532. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>.
- Fleta, Teresa & Forster, Elisabeth (2014): From *Flat Stanley* to *Flat Cat*: An Intercultural, Interlinguistic Project. *Children's Literature in English Language Education Journal* 2: 1, 57–71.
- Fountas, Irene C. & Pinnell, Gay Su (1996): *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, Mem & Wilton, Nicolas (1989): *Feathers and Fools*. Singapore: Harcourt Brace.
- Frier, Raphaële & Fronty, Aurélia (2017): *Malala: Activist for Girls' Education*. Watertown, MA: Charlesbridge.
- Furnes, Lydia K. (2016): *Decentering and fiction: on developing intercultural competence using a picturebook in a Norwegian L2 Classroom*. Unpublished master's dissertation. Bergen University College, Norway.

- García-González, Macarena; Véliz, Soledade & Matus, Claudia (2019): Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks. *Pedagogy, Culture & Society*, 28: 4, 1–20.
- Gratzl, Madeleine (2019): *Antiracist education in the EFL classroom: Using Armin Greder's picturebook The Island to promote diversity*. Unpublished master's dissertation. University of Salzburg, Austria.
- Greder, Armin (2007): *The Island*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Hadaway, Nancy L. & McKenna, Marian J. (2007): *Breaking Boundaries with Global Literature. Celebrating Diversity in K-12 Classrooms*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hafne, May-Hege (2022): *Promoting intercultural competence with picturebooks – Desmond and the Very Mean Word and Nelson Mandela*. Unpublished Master's thesis. Østfold University College, Norway.
- Harris, Stephen & Rycroft, Nina (2010): *Ballroom Bonanza*. New York: Abrams Books for Young Readers.
- Hayik, Rawia (2011): Critical visual analysis of multicultural sketches. *English Teaching: Practice and Critique* 10: 1, 95–118.
- Heggernes, Sissil Lea (2019): Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal* 7: 2, 37–60.
- Heggernes, Sissil Lea (2021a): A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom. *Educational Research Review*. 33: 100390, 1–12.
- Heggernes, Sissil Lea (2021b): *Intercultural Learning Through Texts: Picturebook Dialogues in the English Language Classroom*. Unpublished PhD thesis. Oslo Metropolitan University, Norway.
- Hernández-Castillo, Núria & Pujol-Vals, Maria (2019): Fostering cultural awareness through storytelling at a Multilingual primary school. In: Romero, Elena D.; Bobkina, Jelena & Stefanova, Svetlana (Eds.): *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. Hershey, PA.: IGI Global, 114–134.
- Hoff, Hild (2013): 'Self' and 'Other' in meaningful interaction: Using fiction to develop intercultural competence in the English classroom. *Tidsskriftet FoU i praksis* 7: 2, 27–50.
- Huber, Josef & Reynolds, Christopher (2014): *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasberg Codex: Council of Europe Publishing.
- Ibrahim, Nayr & Alferink, Marieke (2022) Reflecting and reviewing. In: ICEPELL Consortium (Eds.): *The ICEGuide: A Handbook for Intercultural Citizenship Education Through Picturebooks in Early English Language Learning*. Lisbon: CETAPS, NOVA FCSH, 47–52.
- Ibsen, Elisabeth, (2000): Meeting literature in a foreign language: An aesthetic dimension. In: Ibsen, Elisabeth & Wiland, Signe Marie (Eds.): *Encounters with literature*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 137–184.

- Knight, Rupert (2020): *Classroom Talk. Evidence-based Teaching for Enquiring Teachers*. St Albans: Critical Publishing.
- Kümmerling Meibauer, Bettina (2018): Introduction: Picturebook research as an international and interdisciplinary field. In: Kümmerling Meibauer, Bettina (Ed.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. Abingdon: Routledge, 1–8.
- Lazar, Gillian (2015): Playing with words and pictures: using post-modernist picture books as a resource with teenage and adult language learners. In: Masayuki, Teranishi; Yoshifumi, Saito & Katie Wales (Eds.): *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 94–101.
- Leahy, Marie A. & Foley, Bridget C. (2018): Diversity in children’s literature. *World Journal of Educational Research* 5: 2, 172–183.
- Lears, Laurie & Ritz, Karen (1998): *Ian’s Walk. A Story About Autism*. Illinois: Albert Whitman & Company.
- Lee, Chaenyun (2021): Exploring multicultural picturebooks in a heritage language Classroom. *Children’s Literature in English Language Education* 9: 1, 32–56.
- Lee, Hsiao-Chien & Gilles, Carol (2012): Discussing culturally relevant books online: A cross-cultural blogging project. *English Teaching: Practice and Critique* 11: 4, 161–177.
- Leland, Christine, Lewison, Mitzi, & Harste, Jerome (2013): *Teaching Children’s Literature. It’s Critical!* New York: Routledge.
- Lourenço, Mónica (2018): Global, international and intercultural education: Three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon* 26: 2, 61–71. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2018-095>.
- Lundin, Anne (2004): *Constructing the Canon of Children’s Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers*. Abingdon: Routledge.
- Lütge, Christiane (2015): *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. Munster: LIT.
- Matos, Ana Gonçalves (2012): *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring new directions*. Bern: Peter Lang.
- Mercer, Neil & Littlejohn, Karen (2007): *Dialogue and the Development of Children’s Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Morgado, Margarida (2019): Intercultural mediation through picturebooks. *Comunicação e Sociedade*, 163–183.
- Mourão, Sandie (2017): Picturebooks in instructed foreign language learning contexts. In: Beauvais, Clementine & Nikolajeva, Maria (Eds.): *The Edinburgh Companion to Children’s Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 245–261.
- Mourão, Sandie (in press): Crack in the classroom: a picturebook about the social problem of drug abuse and retrospective reflections from the classroom. In: Alter, Grit & Merse, Thorsten (Eds.): *Re-thinking Picturebooks for Intermediate and Advanced Learners*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Munn, Zachary; Peters, Micha D. J.; Stern, Cindy; Tufanaru, Catalin; McArthus, Alexa & Aromataris, Edoardo (2018): Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology* 18: 143, 1–7.
- Nikolajeva, Maria (2014): *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nodelmann, Perry (1992): *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Nunan, David (2018): Teacher research in second language education. In: Xerri, Daniel & Pioquinto, Ceres (Eds.): *Becoming Research Literate. Supporting Teacher Research in English Language Teaching*. Sursee: English Teachers Association Switzerland.
- Panaou, Petros (2011): *European Picture Book Collection II (EPBCII) Teacher's Guide*.
- Perugini, Dorie C. (2015): Judging a book by its cover: Developing intercultural competence through book covers, *Multicultural Education* 1: 1, 19–20.
- Pham, Mai. T; Rajić, Andrijana; Greig, Judy D.; Sargeant, Jan M.; Papadopoulos, Andrew & McEwen, Scott A. (2014): A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods* 5: 4, 371–385.
- Porto, Melina (2016). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education* 46: 4, 395–415.
- Recorvits, Helen & Swiatkowska, Gabi (2003): *My Name is Yoon*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Romero, Diana L. T. (2019): *Exploring elementary graders' intercultural attitudes through a guided reading approach*. Unpublished master's dissertation. Universidad Pedagógica Nacional, Bogota, Colombia.
- Schuett, Stacey (1995): *Somewhere in the World Right Now*. New York: Knopf.
- Schwebs, Runa B. (2019): *Use of literature circles to promote cultural knowledge and oral communication. Exploring the issues of apartheid and human rights through literature circles*. Unpublished master's dissertation. Western Norway University of Applied Sciences, Norway.
- Short, Kathy; Day, Deanna & Schroeder, Jean (2016): *Teaching Globally. Reading the World Through Literature*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Sims Bishop, Rudine (1990): Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* 6: 3, ix–xi.
- Sindland, Lydia K.F. & Birketveit, Anna (2020): To measure the development of a class of 5th graders' abilities to decentre. *Nordic Journal of Modern Language Methodology* 8: 2, 113–139.
- Sís, Petr (2007): *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*. New York: Farrar, Straus.



- Smith, Richard & Rebolledo, Paula (2018): *A Handbook for Exploratory Action Research*. London: British Council.
- Surat, Michele Maria & Vo-Dinh, Mai. (1983): *Angel Child, Dragon Child*. Milwaukee, WI: Raintree.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Valente, David & Mourão, Sandie (2022): Picturebooks as vehicles: Creating materials for pedagogical action. *Children's Literature in English Language Education* 10: 2, 1–28.
- Veddegerde, Maria Theresa (2022): *Developing intercultural communicative competence through Picturebooks: The Case of The Silence Seeker and The Island*. Unpublished Master's dissertation. Østfold University College, Norway.
- Wang, Yang (2017): A bridge to intercultural understanding: Reading teachers in the U.S. & English learners in China read children's literature books in a global book club. *Multicultural Education* 25: 1, 41–47.
- Wang, Yang (2019): "It broadens our horizon": English learners learn through global literature and cultural discussion. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 63: 4, 391–400.
- Whitelaw, Jessica (2017): Beyond the bedtime story: In search of epistemic possibilities and the innovative potential of disquieting picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 55: 1, 33–41.
- Wu, Jia-Fen (2017): Teaching university students' cultural diversity by means of multi-cultural picture books in Taiwan. *Multicultural Education Review* 9: 4, 249–269.
- Yeom, Eun Y. (2019): Disturbing the still water: Korean English language students' visual journeys for global awareness. *Children's Literature in English Language Education Journal* 7: 1, 1–20.
- Young, Ed (2002): *Seven Blind Mice*. New York: Puffin.

### Appendix I: Aims or research questions for each study

Study n°	Aim (A) or research question (RQ)	Focus
1	A To investigate the relationships among five explanatory variables of intercultural sensitivity and four literacy abilities for EFL learners	Intercultural and literacy education
2	RQ To what extent may the picture book <i>The Soccer Fence</i> be used to promote intercultural competence in ESL students in Norway?	Picturebooks for intercultural education
	A To meet the needs of today's multilingual and multicultural classrooms by building bridges across languages, cultures and countries	Intercultural education
4	A To investigate whether decentering is a learnable skill in Grade 5 of Norwegian education	Intercultural education
5	RQ Can students learn to be consciously aware of (their own) prejudices and appreciate diversity with the help of <i>The Island</i> and associated activities?	Picturebooks for intercultural education
6	A To address religious conflicts and minority issues in an EFL secondary classroom in Israel	Intercultural education
7	A To increase knowledge of another culture, encompassing both historical learning and understanding of social interaction and foster perspective-taking skills	Intercultural education
8	A To delve into the teaching opportunities of storytelling and picturebooks to foster intercultural awareness and effective language learning experiences with a communicative approach	Picturebooks for intercultural education
9	A To provide opportunities to appreciate reading texts relevant to students' cultural experiences and engage in authentic conversations with and reflect on the experiences of people from another culture.	Picturebooks for intercultural education

10	A	To develop tolerance and respect for people and cultures	Intercultural education
11	A	To help my students gain skills of Intercultural Competence	Intercultural education
12	A	To explore the influence of guided reading on elementary students' intercultural attitudes	Picturebooks for intercultural education
13	RQ	How can literature circles promote student discussion and reflection upon intercultural and social issues in the EFL classroom?	Picturebooks for intercultural and literacy education
14	RQ	How do American teachers and Chinese EFL learners build intercultural understanding through reading and responding to children's picture books in a global book club?	Picturebooks for intercultural education
15	RQ	How do English learners learn language and culture through global literature and cultural interactions about that literature?	Picturebooks for intercultural and literacy education
16	A	To examine the effectiveness of the multicultural picture books on students' awareness of cultural diversity and knowledge and understanding of own and other cultures	Picturebooks for intercultural education
17	RQ	In what ways do visual analysis and book club discussions help Korean secondary-school students of English reach an understanding of marginalized immigrant youths' experiences?	Picturebooks for intercultural education



---

**Kurzbio:**

**Dr. Sandie Mourão** (PhD) is a Senior Research Fellow at Nova University, Lisbon (Portugal), with over 30 years of experience in ELT as a teacher, teacher educator and educational consultant. She is presently investigating children's literature for intercultural citizenship education in early English language learning. Her recent publications include the award-winning *Teaching English to Pre-primary Children* (DELTA Publishing 2020), *Fractures and Disruptions in Children's Literature* (Cambridge Scholars Press 2017) and *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theory and Practice* (Routledge 2015).

**Anschrift:**

Dr. Sandie Mourão  
CETAPS / FCSH  
Colégio Almada Negreiros  
Universidade Nova de Lisboa  
Travessa Estêvão Pinto,  
1099-032 Lisbon  
Portugal  
[sandiemourao@fcs.unl.pt](mailto:sandiemourao@fcs.unl.pt)



# Global Citizenship Education with Picture Books in English Language Learning

*Lynn Mastellotto*

**Abstract:** The United Nation's 2030 Sustainable Development Goals (SDGs) recognise that quality education requires the integration of global citizenship education (GCE) into school curricula. A powerful way to integrate a global citizenship perspective in primary education is by harnessing the motivational power of stories in English-language learning (ELL) as a way of developing young learners' global consciousness and global competencies. This article explores how story-based instruction can develop intercultural and ecological awareness, alongside reading and writing skills, by incorporating the vision and values of global citizenship education through a careful selection and use of picture books and storytelling practices in the primary English-language classroom.

## **Global Citizenship Education mit Bilderbücher im englischsprachigen Klassenzimmer**

Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren Zielen für nachhaltige Entwicklung erkennt an, dass eine qualitativ hochwertige Bildung die Integration von Global Citizenship Education (GCE) in die Lehrpläne der Schulen erfordert. Eine wirkungsvolle Möglichkeit, die Perspektive der Weltbürgerschaft in die Grundschulbildung zu integrieren, ist die Nutzung der motivierenden Kraft von Geschichten im frühen Englischunterricht, um bei jungen Lernenden ein globales Bewusstsein und globale Kompetenzen zu entwickeln. In diesem Beitrag wird untersucht, wie ein auf Geschichten basierender Unterricht neben den Lese- und Schreibfähigkeiten auch ein ökologisches und interkulturelles Bewusstsein entwickeln kann, indem die Vision und die Werte der Global Citizenship Education durch eine sorgfältige Auswahl und Verwendung von Bilderbüchern und Geschichtenerzählungen im englischsprachigen Klassenzimmer einbezogen werden.

### **Educazione alla cittadinanza globale con gli albi illustrati nelle classi di lingua inglese**

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) 2030 delle Nazioni Unite riconoscono che un'istruzione di qualità richiede l'integrazione dell'educazione alla cittadinanza globale nei programmi scolastici. Un modo efficace per integrare una prospettiva di cittadinanza globale nell'educazione primaria è quello di sfruttare il potere motivazionale dei racconti nell'apprendimento precoce della lingua inglese come modo per sviluppare la coscienza e le competenze globali nei giovani allievi. Questo articolo esamina come la didattica narrativa possa sviluppare la consapevolezza interculturale ed ecologica insieme alle abilità di lettura e scrittura, incorporando la visione e i valori dell'educazione alla cittadinanza globale attraverso un'attenta selezione e l'uso di albi illustrati e di pratiche di narrazione nella classe di lingua inglese primaria.

**Keywords:** global citizenship education, intercultural education, picture books in early English language learning | Interkulturelle Bildung, Bilderbücher im frühen Englischunterricht | educazione alla cittadinanza globale, educazione interculturale, albi illustrati e storytelling nella didattica della lingua inglese.

# 1 Theoretical orientation to Global Citizenship Education

Today's world is characterised by interdependence, complexity, and unprecedented transnational challenges. Schools play an important role in preparing new generations to understand this reality and to assume a conscious role as citizens working for social transformation. Drawing on a selection of children's picture books, this article explores how intercultural and ecological discourses related to global citizenship values can be introduced in the primary English-language classroom. In the first section, a definition of global citizenship education is provided along with an overview of its articulation in international policy frameworks. The power of picture books for citizenship education is then examined in the second section. Thirdly, examples of suitable picture books for exploring global issues are presented. Picture books can act as building blocks not only for literacy development, but also for constructing a culture of care based on democratic principles from the earliest stages of learning.

## 1.1 Definition of Global Citizenship Education

Global citizenship education (GCE or GCED) is a form of civic education that involves students' active participation in projects that address global issues of a social, political, economic, or environmental nature. The Global Citizenship Foundation defines GCE as “a transformative, lifelong pursuit that involves both curricular learning and practical experience to shape a mindset of care for humanity and the planet, and to equip individuals with global competencies to undertake responsible actions aimed at forging more just, peaceful, secure, sustainable, tolerant and inclusive societies” (<https://www.globalcitizenshipfoundation.org/about/global-citizenship-education>). Its two main pillars are the development of *global consciousness*, the moral or ethical aspect of global issues, and of *global competences*, the skills needed to enable learners to participate in projects which aim to have a transformational impact in society.

Global citizenship education is a new name for a familiar concept that emerged following the end of the Second World War as European governments met with the aim of rebuilding their education systems once peace had been restored. The establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) by the UN General Assembly on 16 November 1945 was designed to “encourage the intellectual and moral solidarity of mankind” through education. Key moments that have since helped to shape the evolution of an international perspective in education include the 1948 UN Universal Declaration of Human Rights (UDHR), the 1959 UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), the 1960 Convention against Discrimination in Education, the 1974 Recommendation on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, the 1994-1995 Declaration

and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (ICE), the 2012 Global Education First Initiative (GEFI) for access to quality education for all children, the 2000 United Nations Millennium Declaration and adoption of the Millennium Development Goals, and the 2015 adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs).<sup>1</sup> Across this timeline, UNESCO and other international organisations have recommended policy frameworks and promoted curricular initiatives for peace education, civic education, international education, social justice education, intercultural education, inclusive education – different concepts that share a common recognition of the important role education plays in sustaining democratic principles and democratic participation.

The underlying premises of GCE remain acutely relevant today and are seen as a defence against the rise of violence, racism, sexism, ethnocentrism, extremism, xenophobia, discrimination, and intolerance of all kinds. The growing heterogeneity in schools since the late-twentieth century underlines the importance of learning to live together in increasingly diverse, complex, interconnected, and democratic societies that aim to promote justice and peace, social responsibility and the development of critical awareness and civic engagement (c.f. Banks 2017; Reysen/Katzarska-Miller 2013; Stoner/Tarrant/Perry/Gleason/Wadsworth/Page 2019; Surian/Berbeglia/Delrio/Vanoni 2018). Global consciousness and competences are more important than ever as challenges arising from conflict-induced displacement and migration, the climate crisis, and a surge in populist beliefs and policies are challenging democratic principles in many societies (Dryden-Peterson 2020). As noted by Parejo, Molina-Fernández and González-Pedraza (2021), education systems today are called upon to address complex problems and interrelated phenomena through an approach which favours deep understanding and engagement with global issues on multiple levels, rather than proposing apparently simple and quick solutions to isolated phenomena.

The overarching aim of GCE – to empower students to “act as competent and effective democratic citizens” (Council of Europe 2018: 37) – is not only concerned with helping them acquire technical knowledge related to political institutions and processes, but also in developing their ability for “effective and constructive interaction with others, thinking critically, acting in a socially responsible manner and acting democratically” (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 9). To this end, the Council of Europe (2018) developed a Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) to support education systems in ensuring that learners are given opportunities to develop both a civic mindset and a set of competencies for democratic participation. This process implies that young people acquire the knowledge, attitudes, and skills to act as citizens who understand and support democratic values, including human dignity and human rights, cultural diversity, justice, fairness, equality, and the rule of the law (Council of Europe 2018: 38).

---

<sup>1</sup> For further information, see UNESCO’s “Education milestones”: <https://en.unesco.org/themes/education/about-us/history>.



## 1.2 The UN 2030 Agenda and Global Citizenship Education

A key articulation of global citizenship in international policy frameworks is found in the UN Sustainable Development Goals (SDGs), notably in target 4.7, “Education for sustainable development and global citizenship”, of SDG 4, “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. UNESCO’s *Education 2030 Agenda and Framework for Action* mandates the fostering of education for global citizenship through the development of the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through education for sustainable development (ESD) and global citizenship education (GCED) (2016: 8).

To this end, UNESCO proposes a model of global citizenship education that adopts a multi-layered approach that involves: (1) learning critical thinking and developing understanding and reflection on local and international issues; (2) developing a sense of belonging and fostering values such as empathy, solidarity, and respect for diversity; (3) forming responsible, tolerant, and peaceful citizens. These key learning objectives are based on three interrelated domains of learning: cognitive, emotional, and participatory. Schools are called on to provide civic education through which students can learn how to create a better world from a holistic approach that integrates these three domains. Educational institutions can promote global citizenship by fostering in educators and learners a recognition that they belong to a local-global nexus of interconnected lives and can use their knowledge and skills to contribute towards the betterment of local and translocal communities.

Drawing on Singleton’s (2015) “Head-Heart-Hands (3H)” model of transformative learning, with its emphasis on action-taking as a key dimension of sustainable education, a curriculum for global citizenship education should stimulate young learners’ cognitive, socio-emotional and behavioural engagement with global issues in a holistic way. UNESCO (2015) identifies the key learning outcomes and learner attributes for GCE across these three domains in the following figure.

# Global Citizenship Education

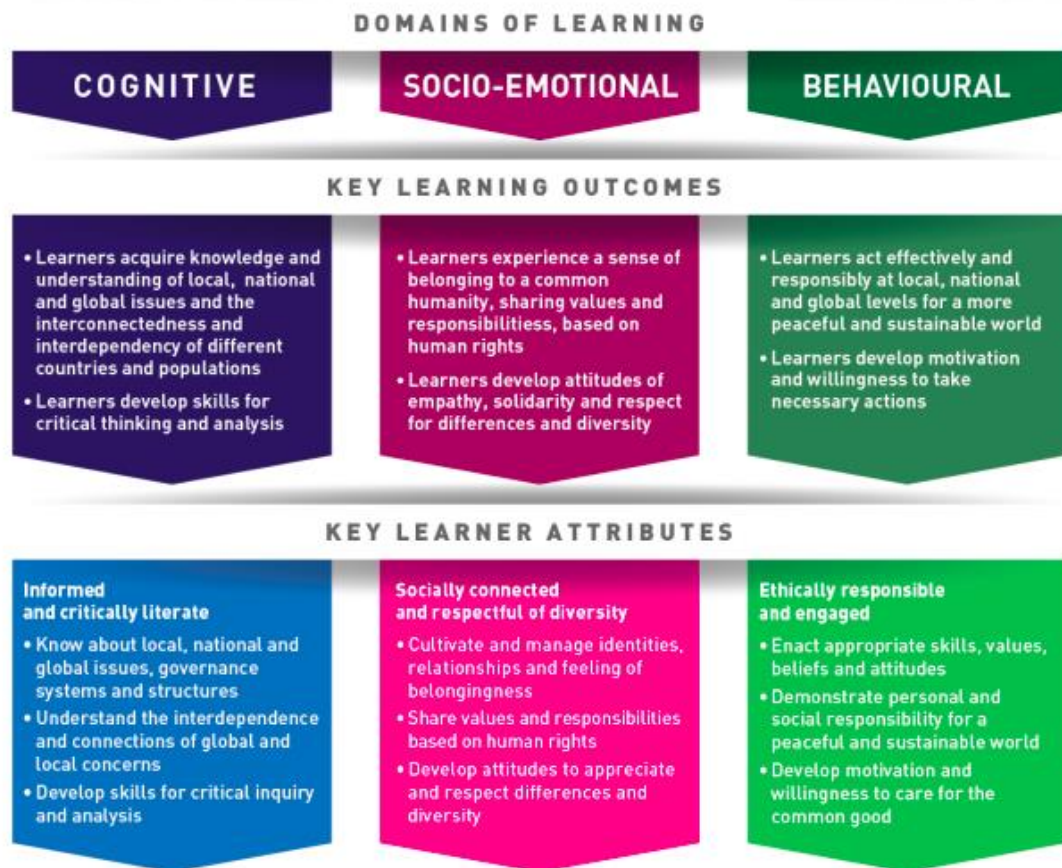




Fig. 1: Expected learning outcomes and learner attributes in GCE (UNESCO 2015: 29).

The UNESCO guidelines (2015) provide a framework for the implementation of GCE to assist educators in preparing young learners to develop the knowledge and skills needed to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive, secure, and sustainable societies. It is important that educators work across the three domains of learning, deploying Singleton’s (2015) “Head-Heart-Hands (3H)” model, as detailed below:

1.  *Cognitive domain* – Learners acquire the knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities (e.g. knowledge of local, national and global issues). They also develop their understanding of the interconnectedness and interdependency of shared situations, as well as their critical thinking and analytical skills.
2.  *Socio-emotional domain* – Learners develop a global consciousness, particularly a heightened relational understanding and awareness. They experience a sense of belonging to a common humanity, share values and responsibilities regarding human rights, develop

attitudes of empathy, respect, and solidarity with others, and learn to express feelings and reflect on emotions.

3. 🖐️ *Behavioural domain* – Learners acquire the motivation and willingness to actively engage with issues affecting social justice and sustainability. They learn to channel knowledge and values into concrete actions at the local, national, and global levels, and to develop the skills needed to implement these actions.

### **1.3 Global citizenship values and learning aims in primary education**

How can schools embed GCE values and goals in their curricula? What specific competences are needed by young people for effective participation in a complex, diverse and interconnected world? To assist teachers, UNESCO provides a ‘can do’ list of specific learning aims for lower and upper primary learners, delineated according to broadly defined topics that can be easily embedded across the curriculum regardless of national context (c.f. 2015: 22–28). These objectives take into consideration the three domains of learning as represented by distinct colours in the table below: cognitive (blue); socio-emotional (pink); behavioural (green).

Tab. 1: UNESCO learning objectives for GCE in primary education across the three domains of learning (2015: 31).

TOPICS	LEARNING OBJECTIVES	
	Preschool & lower primary (ages 5–9)	Upper primary (ages 9–12)
1. Local, national & global systems and structures	Describe how the local environment is organised and how it relates to the wider world, and introduce the concept of citizenship	Identify governance structures, decision-making processes and dimensions of citizenship
2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national, and global levels	List key local, national and global issues and explore how these may be connected	Investigate the reasons behind major common global concerns and their impact at national and local levels
3. Underlying assumptions and power dynamics	Name different sources for information and develop basic skills for inquiry	Differentiate between fact/opinion, reality/fiction, and different view- points, perspectives
4. Different levels of identity	Recognise how we fit into and interact with the world around us and develop intrapersonal and interpersonal skills	Examine different levels of identity and their implications for managing relationships with others
5. Different communities people belong to and how these are connected	Illustrate differences and connections between different social groups	Compare and contrast shared and different social, cultural and legal norms
6. Difference and respect for diversity	Distinguish between sameness and difference, and recognise that everyone has rights & responsibilities	Cultivate good relationships with diverse individuals and groups
7. Actions that can be taken individually and collectively	Explore possible ways of taking action to improve the world we live in	Discuss the importance of individual and collective action and engage in community work
8. Ethically responsible behaviour	Discuss how our actions and choices affect other people and the planet and adopt responsible behaviour	Understand the concepts of social justice and ethical responsibility and learn how to apply them in everyday life
9. Getting engaged and taking action	Recognise the importance and benefits of civic engagement	Identify opportunities for engagement and initiate action

Kenyon and Christoff (2020) note that while incorporating global citizenship education into school curricula is increasingly recognised as important by scholars and international agencies, teachers and schools at times struggle with its implementation due to uncertainty about which disciplines are best suited to GCE. Social Studies is an obvious choice, yet this subject area is often encountered later in schooling and, according to Kenyon and Christoff, the “absence of GCE in these earlier grades is particularly troubling because this is when students are forming their initial ideas about the world around them” (2020: 397).

A powerful way for primary school teachers to address GCE in early learning is by embedding it in language education through a careful selection of children's picture books which represent a diversity of individuals and groups, are sensitive to a broad range of cultural experiences, and emphasise relations of care between people and the environment (c.f. Brophy/Alleman 2002). An overview of key theoretical and methodological considerations in using picture books for GCE in the context of early English foreign-language pedagogy is presented in the section that follows, along with a framework to guide teachers in the process of selecting suitable books for story-based instruction that incorporates a GCE perspective.

## 2 Methodological approach to Global Citizenship Education using picture books

The use of picture books for citizenship education offers teachers the potential to work with young learners across the three domains of learning – cognitive, socio-emotional, behavioural – through communicative interaction in reading, telling, and sharing stories. When approaching the theme of diversity, Osler and Starkey (2018) emphasise the importance of working from students' own experiences, analysing situations with which they are familiar and linking these to other contexts in order to highlight interconnections and shared discourses. This implies a pedagogical approach that goes beyond a *transmissive model* of knowledge wherein the teacher imparts information to students, to a *transactional model* in which students participate as co-creators through their own experience, inquiry, critical thinking, and interaction with others, and towards a *transformative model* in which knowledge is channelled into concrete actions that extend beyond the classroom with the aim of enacting some form of transformation in society.<sup>2</sup>

Global citizenship values and learning aims can be readily integrated in foreign-language education where attention is naturally directed to linguistic and cultural diversity and the world beyond the classroom through a focus on the acquisition of foreign-language competences for intercultural communication (c.f. Cates 2002; Lütge 2015; Lütge/Merse/Rauschert 2022). GCE in the context of the foreign-language classroom necessarily requires three sets of interconnected learning objectives: linguistic objectives, intercultural objectives, and citizenship objectives. This combination of foci can be achieved through teachers' careful selection of picture books which enable young learners to develop knowledge and skills in the foreign language, intercultural understanding, and social

---

<sup>2</sup> The Miller-Seller model focuses on three “metaorientations” in curriculum development: transmission, transaction, and transformation. Each metaorientation is linked to philosophical and psychological theories which determine the teacher's approach to teaching and learning (c.f. Miller/Seller 1990).

engagement through issues emerging from the fictional or non-fictional story worlds depicted.

## 2.1 English language learning through picture books

As a rich source of high-quality language input, children's picture books lend themselves to language and literacy work in children's first and additional languages through storytelling practices. Ghosn (2013: 171) argues for the use of picture books over course books in language education since the former offer rich exposure to language used in natural communication while the latter are often too simplified, culturally distant and removed from the life experiences of young learners. Bland (2014) similarly notes that authentic picture books are powerful in early learning since the pictures transform into dynamic mental images that remain in the young reader's repertoire of experience, anchoring ideas, concepts, and feelings, along with new language.

As authentic stories are highly motivating and rich in language experience, Wright (2001: 5) suggests that they allow learners to develop a "reservoir of language" as vocabulary and grammar structures are acquired first through receptive learning. Before children can learn to speak and build sentences in English, they must develop phonological awareness by recognising sounds and patterns within spoken language. Listening to the rhythmic cadence of picture books through dialogic readings helps them develop phonological awareness as they reproduce the rhythm, intonation, prosody, and pronunciation of English words and phrases; this process serves as the foundation for learning to read (c.f. Bland 2019; Evans 2012).

An interactive or dialogic reading of a picture book involves the teacher (or other competent reader) pausing for clarification, sign-posting key actions and events, drawing children's attention to the images and graphic elements of the book to help them follow the storyline and acquire key words. Ellis and Mourão (2021: 22–25) examine the mediation strategies teachers use to support learners' linguistic development in early English-language learning, noting that dialogic readings or read-alouds "facilitate the acquisition of formulaic sequences or chunks, as children need exposure to consistent repetition and recycling to be able to transfer these to other situations" (2021: 22). The language in picture books is often presented in repetitions and rhymes that are predictable and memorable, thus facilitating language retention through pattern practice as learners repeat key phrases and favourite passages. Participating in picturebook read-alouds also stimulates children's listening and reading fluency as they search for textual meaning, discuss what is happening in the story, retell a sequence of events, decipher word-image correlations, and predict outcomes of stories, guided by the teacher's mediation strategies (c.f. Ellis/Brewster 2014; Ellis/Mourão 2021; Hoffmann 2021). In this way, children gradually build up knowledge of lexis and grammar in English since language exposure, over time, leads to language

emergence as they move the acquired language into their productive control, developing speaking and writing fluency (Mastellotto/Burton 2018).

Kümmerling-Meiburg (2018) notes that picture books play a crucial role in children's developing cognitive, linguistic, moral, and aesthetic capacities. Alongside functional literacy (i.e. the ability to read and write), picture books and storytelling help to support the development of many different literacies – visual literacy, emotional literacy, cultural literacy, digital literacy, numeracy – which children also require in order to interpret and decode stories, particularly given the proliferation of diverse modes of communication today through new technologies. Scholars have noted that children's stories can act as a powerful pedagogical tool for developing young learners' *multiple literacies*, a term which embraces the notion that knowledge is constructed through many sources and modes that extend beyond language itself, and that children must become literate in these (Cope/Kalantzis 2009). A multiliteracies pedagogy is, consequently, underpinned by multimodal theory, which recognises that children create meaning using a “multiplicity of modes, means and materials” for self-expression (Kress 1997: 97).

Picture books are multimodal resources which offer a dual-decoding experience since the text carries meaning that is enhanced by images and peritext, which help young learners unlock narrative meaning in the target language. Sipe defines the picture book as the text form in which pictures, words, and peritext (e.g., cover, endpapers, title page) interact to tell a visual story (2008: 14). As Ellis notes, written-linguistic modes of communication interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning as teachers make use of picture books and related media for English-language teaching and learning (2016: 28). Bland claims that through their “multi-layered” (readable in different ways at different levels of linguistic sophistication and cognitive maturity) and “multimodal” (combining written text, visual images and graphic elements) dimensions, children's picture books encourage engaged analysis on linguistic, metalinguistic, and metacognitive levels (2014: 2).

Immersive and participatory story worlds encountered through picture books enable children to receive, reproduce and produce new stories. Kress (1997, 2000) notes that children move easily between and across modes, semiotically recycling information in creative and transformative ways according to their own interests, experiences, and abilities. The ability to express their thoughts, to be understood, and in so doing to act upon their culture is, according to Kress, an essential part of the child's development of a sense of agency and voice (1997: 97). This focus on the empowering potential of storytelling, which gives voice to children's ideas and enables them to act upon their culture, signals the potential of stories to encourage children to go beyond the book and apply their knowledge in new and creative ways to the real world they live in.

## 2.2 Intercultural learning through picture books

In addition to providing affordances for language learning, story-based instruction also provides affordances for the development of intercultural awareness and communicative competence (c.f. Barrett/Golubeva 2022; Byram 2008; Byram et al. 2013; Byram et al. 2016; Dolan 2014; Doyé 1999). Listening to stories in class is a social experience that allows children to share emotions as a group and forge a deep connection with others. Roney (1996: 7) notes that the “co-creative and interactive” dimension of sharing stories makes storytelling a powerful tool for social learning in childhood. Picture books support many affective functions, allowing children to experience and express a range of emotions and understand their sources, thus enriching the child’s inner world (Campagnaro/Dallari 2013). By linking fantasy or imaginative worlds with children’s real worlds, stories help them make sense of their everyday lives. Moreover, stories help children situate themselves in the world and identify ever-widening circles of belonging – home, school, community.

While strategies for supporting learners’ skill development in areas such as empathy, self-regulation, and conflict resolution can be integrated across the curriculum, the English-language classroom is considered a natural environment to engage children in social and emotional learning (SEL). The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) defines SEL as:

the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/>).

Using picture books and children’s literature for SEL is a well-established practice in English-language teaching and teacher education, and publishers make available a range of quality resources to support it.

By presenting cultural values and customs, stories help children understand their own reality, as well as diverse realities which shape their world (c.f. Bland 2016, 2020, 2022; Ellis 2010; Ibrahim 2020; Rader 2018; Volkmann 2015). Morgado explains that well-selected picture books can act as vehicles for fostering young learners’ intercultural awareness since they function as “representations of global diversity and local human action which resonates globally” (2019: 165). Since stories express cultural norms, values, and behaviours, they are ways for children to understand what makes them the same as or different from others encountered in story worlds. Heggernes (2019) suggests that picture books open up a dialogic space in the classroom for the development of learners’ cultural awareness and empathy. Children’s narratives and storytelling practices are, in fact, part of a “hidden



curriculum”<sup>3</sup> in primary education since they nurture children’s psycho-social and emotional development through the development of values related to self-definition, empathy for and connection with others, intercultural awareness, and respect for diversity.

Nussbaum signals the ethical force of stories which help to cultivate a “narrative imagination”: through imaginary encounters with difference, readers can develop an ethical orientation by thinking about “what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have” (2010: 95–96). This capacity for perspective-taking and empathy are especially important given the rapid and unprecedented global sociocultural changes contributing to ever-growing “superdiversity” in schools and society (c.f. Vertovec 2007).

The imaginary encounters which take place through the telling and receiving of stories facilitate an engagement with other perspectives from the horizon of one’s own position and experience, making self-awareness and critical distance an integral part of self-other narrative encounters. Edward Said reminds us that identities are dialogically constructed through difference: one defines oneself based on the recognition of what one is not in relation to others; thus, *the Other* acts as “a source and resource for a better, more critical understanding of the Self” (2004: xi). Perspective-taking tasks through reading and imaginary encounters facilitated by picture books can help young learners develop empathy by enabling them to project themselves into a character, see the world through different eyes, and vicariously experience a spectrum of emotions.

The cultivation of empathy and solidarity with others through the use of picture books for intercultural citizenship education (ICE) is the focus of a recent European Erasmus+ project, “Intercultural Citizenship Education in Primary English Language Learning – ICEPELL”, which counts among its intellectual outputs a series of eighteen “ICEKits” or teaching packs to be used with picture books for intercultural learning in the English-language classroom<sup>4</sup>. ICE focuses on the intercultural communicative competence associated with foreign language education and on civic action in the community associated with citizenship education (c.f. Bradbery 2013; Bradbery/Brown 2015; Byram/Golubeva/Hui 2016; Ellis/Mourão 2021; Matos 2012; Mourão 2015; Porto 2016), thus embracing values and strategies that align closely with the aims of global citizenship education.

---

<sup>3</sup> A hidden curriculum refers to the unspoken or implicit values, behaviours, procedures, and norms that exist in an educational setting. While such expectations are not explicitly written, ‘hidden curriculum’ is the unstated promotion and enforcement of certain behavioural patterns, professional standards, and social beliefs while navigating a learning environment (c.f. Miller/Seller 1990).

<sup>4</sup> For further details, please see the ICEPELL project website: <https://icepell.eu/>.

### 2.3 Citizenship education through picture books

Gaining knowledge about global citizenship at the cognitive level involves students first learning about rights and responsibilities, about social justice and sustainability, through an examination of situations which place human rights at risk and endanger human life; in this way, they acquire knowledge about structural and social inequalities and the dominant discourses that shape them. This knowledge frames a *global consciousness*, which is an informed view of one's rights and responsibilities in the global community, which prompts action-taking on issues (c.f. Carpenter/Weber/Schugurensky 2012; Davies 2006; Dower 2014; Dower/Williams 2002).

Second, for students to develop global values they must go beyond a cognitive assimilation of information about structural inequalities towards understanding the interrelationships between collective and individual responsibility through a sense of solidarity with others based on mutual recognition, respect, and empathy. Recognising one's own role in supporting human rights issues, environmental sustainability and intercultural understanding contributes to global awareness and provides an impetus for direct engagement with global issues. Third, students must be given opportunities to respond to contemporary issues of poverty, social injustice, persecution, exploitation, or environmental concerns through initiatives that enable them to seek solutions to current problems and to enact change, possibly within their local communities or through broader networks. This process involves channelling knowledge and empathy into concrete actions through participatory engagement with initiatives that seek a transformational impact in society (Mourão 2015; Valente/Mourão 2022). In so doing, students develop a set of global competencies based on international awareness, informed advocacy, and social-political efficacy (Lorenzini 2013), which are essential skills for democratic citizenship.

While recognising the importance of all three domains of learning, Lorenzini (2013: 418) stresses the importance of the behavioural dimension, stating: "Knowledge about global challenges can leave students frustrated and overwhelmed unless students also understand how they might contribute to solutions". Indeed, providing opportunities to reflect on possible actions that students and other community members can take to find solutions to current problems is key to action-oriented learning and engaged citizenship. Banks (2017: 367) defines *transformative citizenship* as acting on behalf of others by actively promoting policies and changes consistent with equality, human rights, and social justice. He claims that schools can support students' socialisation as citizens by cultivating their civic consciousness and democratic participation skills by learning about structural inclusion and political efficacy (2017: 372).

## 2.4 Framework for incorporating a GCE perspective in storytelling

This section addresses how global citizenship values can be incorporated in a storytelling framework, drawing on Ghosn's (2013) model of a four-phase storytelling cycle:

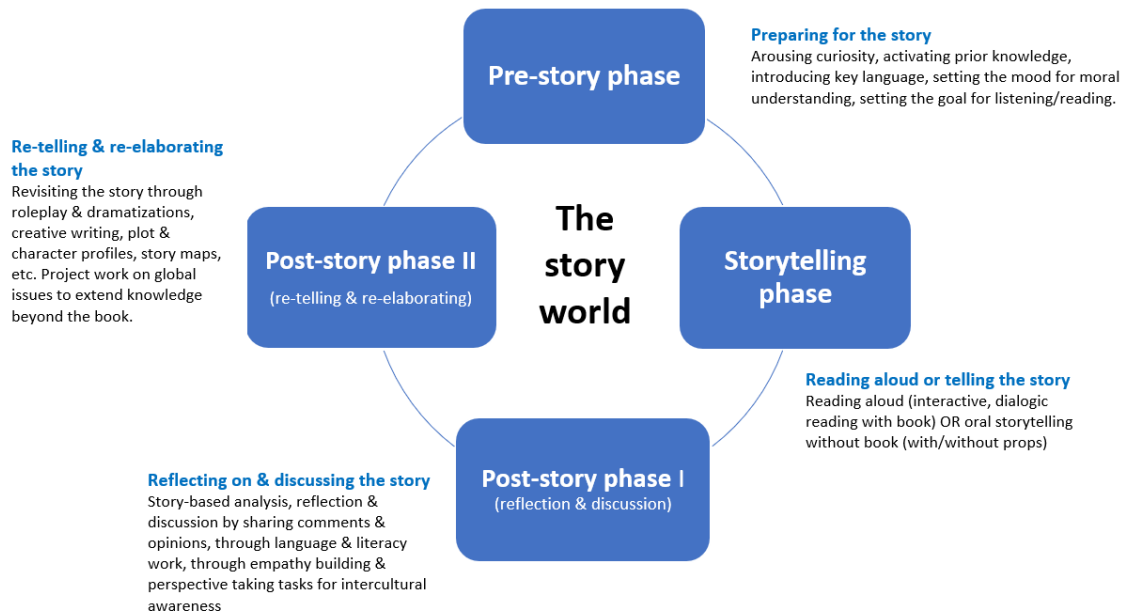


Fig. 2: The storytelling cycle according to Ghosn (2013).

In the *pre-story phase*, books with a thematic focus on global issues are carefully selected; Oxfam's guidelines (2015) suggest the following topics are suitable for GCE: social justice and equity, identity and diversity, globalisation and interdependence, sustainable development, peace and conflict, human rights, and power and governance. Activities are developed and introduced, including verbal and non-verbal warm-ups that focus on story setting, theme, and the introduction of key lexis. This initial phase helps set the stage for storytelling, igniting interest and arousing children's curiosity. Learners are introduced to knowledge about local, national and global issues, and the values and attitudes which shape engagement with them. The pre-story phase is important not only for activating prior knowledge, pre-teaching key language, explaining cultural and contextual details, and prompting critical thinking (cognitive domain), but also for setting the mood for moral understanding and creating a safe space for sharing stories (socio-emotional domain).

The *storytelling phase* involves the teacher telling the story, either in part or in whole, by reading aloud from the picture book or through an oral storytelling approach, both of which make use of various expressive techniques to enliven the performance as well as mediation techniques to support learning, as examined in section 2.1 above. Through verbal and non-verbal scaffolding strategies, teachers make linguistic input comprehensible and contribute to children's understanding of key concepts depicted in the stories (cognitive domain). Teachers explore the affective dimension of learning, inviting children to identify with

and/or express empathy for characters and situations encountered in storyworlds; this maximizes affordances for intercultural learning by highlighting the interconnectedness and interdependency of shared situations through narrative encounters, as discussed previously in section 2.2.

*Post-story reflection* is important for the linguistic and cultural affordances or learning opportunities that emerge through whole class and small group conversational exchanges about the story. Activities can be used for empathy building through perspective-taking tasks, such as having children adopt a character's perspective by writing a journal entry from a character's point of view (for children with more advanced literacy), or by engaging in a roleplay based on specific characters, settings, and situations. Exposure to alternative perspectives and shared understandings help to deepen awareness on intrapersonal and interpersonal levels (c.f. Ghosn 2001, 2010). Not only do learners acquire language but also intercultural awareness through text-to-life and life-to-text connections (c.f. Sipe 2008) drawn through story-based analysis, reflection, and discussion. They learn to express feelings, reflect on emotions, and develop attitudes of empathy, respect, and solidarity with others, fostering an understanding of the interconnectedness and interdependency of shared situations. By experiencing a sense of belonging to a common humanity, they nurture a global consciousness that, in turn, leads to informed engagement (cognitive domain, socio-emotional domain, behavioural domain).

The *re-telling or re-elaborating phase* involves revisiting the story through activities that recall and enhance the storytelling experience. These might include dramatized storytelling by drawing on different media, or task-based learning that extend knowledge and skills beyond the book by involving learners in projects that address citizenship issues and promote the skills of active listening, cooperation, negotiation, inclusion, and conflict resolution. Action-taking on democratic issues related to social justice, human rights, and/or environmental sustainability is fundamental for transformative learning to take place (cognitive domain, socio-emotional domain, behavioural domain).

### **3 Examples of picture books for Global Citizenship Education in primary school**

Stories can be a powerful pedagogical tool for navigating issues of identity and inclusion in the primary classroom, especially with well-chosen books which present diversity in affirming contexts and elicit intercultural reflection and discussion guided by the teacher. This is the premise of a new course in multilingual and intercultural teacher education being developed at the Free University of Bolzano to support primary school teachers in addressing issues of diversity with the use of picture books for global citizenship education in second language (L2) teaching and learning. The course is part of a Erasmus+ KA2 project, "Diversity in Action – a cross-border online space for training teachers through multi-

lingual and multicultural experiences”, involving five strategic partners located in border territories marked by multilingualism and multiculturalism – University of Primorska (Slovenia), Free University of Bolzano (Italy), University College of Teacher Education Vienna / PH Wien (Austria), Juraj Dobrila University of Pula (Croatia), and University of Trento (Italy). This collaboration seeks to develop hybrid initiatives (online and onsite) for pre-service and in-service teacher training in a transnational context to prepare teachers to adequately respond to the richness and complexity of multilingual and multicultural classrooms in innovative ways that promote inclusion.

Drawing on examples of children’s picture books for GCE in upper primary education (ages 9–12), the section below explores how picture books can be used in the English foreign-language classroom to help children acquire knowledge of global issues and intercultural awareness. Two books by Canadian indigenous authors have been selected for their thematic content which offers teachers opportunities to introduce children to linguistic and cultural diversity through a focus on ‘Canada’ as a cultural unit of study.

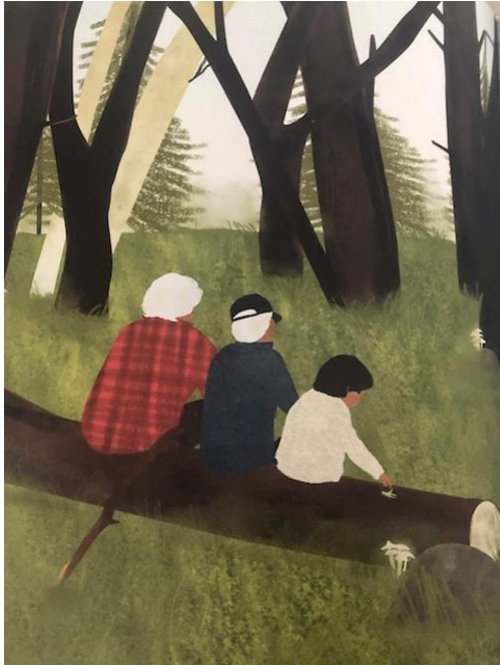
This exposure is intended to deepen learners’ understanding of diversity by–drawing on new sources of information which can foster their plurilingual and intercultural awareness, as well as knowledge of global issues. Gaining knowledge about global citizenship at the cognitive level involves first learning about social justice through an examination of situations which place human rights at risk; in this way, students acquire knowledge about structural and social inequalities and the dominant discourses that shape them. The two texts examined below can be used to build knowledge of linguistic and cultural diversity, thus contributing to learners’ *global consciousness*, which is an informed view of one’s rights and responsibilities in the global community.

### **3.1 *On the Trapline* (2021) by David A. Robertson**

*On the Trapline* recounts how a boy and his grandfather take a long journey from the city to the northern wilderness to visit the trapline where years before the elder’s family had lived off the land, hunting, fishing, and foraging on an island. It explores the deep connection that the Cree moshom and boy have with each other and the land as they visit the former’s boyhood home. It is based upon Robertson’s experience of returning with his own father to the latter’s childhood trapline after a 70-year absence.

The illustrations by Julie Flett evoke a sense of space and wonder as the boy is introduced to places and stories that hold meaning for his family. The drawings depict sparsely populated villages, thick woods, lakes, rocky shorelines, eagles, beaver dams, and camp life in dark, muted colours which seem to seep from the landscape itself: forest green, sky blue, muddy brown, slate grey. The text is spare and surrounded by blank space, allowing the eye to move calmly between words and images, not overwhelming the reader with intersemiotic complexity. A sense of slowness is further enhanced as the grandfather recalls life

on the trapline, a remembrance of things past underscored by the presence of Swampy Cree words inserted in the text; this use of Cree vocabulary items slows down the reading and prosodic rhythm, creating space for thoughts and emotions.



We look at birch trees and pine trees and all the long grass. I imagine Moshom and his friends speaking Cree in there.

“Is that your trapline?” I ask

“No,” he says. “My trapline is far from here.”

I ask Moshom what it was like going to school after living on the trapline. He is quiet for a long time.

“I learned in both places,” he says. “I just learned different things.”

Pahkan means “different.”

Fig. 3: *On the Trapline* (Robertson 2021: unnumbered)

Appearing at the end of each page, the Cree words act as a summary of key themes that emerge across the story. This position highlights the Cree expressions, giving them a resonance that lingers in the reader’s mind.

Robertson, who is a member of Norway House Cree Nation and a Governor-General award-winning Canadian writer, provides a glossary of eighteen Swampy Cree words and a pronunciation guide at the end of the book. The words appear in the peritext in the same order in which they were presented in the story, thus encouraging readers to review them. Although definitions are integrated into the main text in English, the presence of the Cree words and their repetition in the glossary provide reinforcement, adding to the book’s educational potential. Commenting on his deliberate choice to use Cree words in the text, Robertson explains:

In one sense, I wanted to use Cree as a way to continue to work toward language revitalization, to have our language represented in mainstream literature. The other thing was to display the beauty of the language to both Indigenous and non-Indigenous readers. It also added so much breadth to the emotions, the meaning, the tone of every page. I used the language very carefully and very intentionally. What I love



about Cree is that one word can mean so much. Cree is such a beautiful language. (CBC Radio 2021)<sup>5</sup>

When Moshom and the boy finally reach the trapline in the story, the Elder's eyes light up: “That's my trapline,’ he says. Kīwēw means ‘he goes home’”.

By inviting readers to learn about Cree language and traditions through the intergenerational relationship depicted in the story, the book not only activates the cognitive dimension of intercultural learning but the socio-emotional dimension as well, presenting “different levels of identity” through the boy's relationship with his grandfather, “different communities people belong to and how these are connected” through traditional indigenous customs depicted, and helping readers cultivate “respect for diversity” through the story characters and the use of Cree words in the text (UNESCO 2015: 31). Moreover, the text challenges the one language/one culture/one nation paradigm by foregrounding the visibility of other cultures and languages in English-language picture books by Canadian authors, inviting critical classroom discussions about multilingualism and multiculturalism.

Daly and Short (2022) warn that the presence of words written in less prestigious languages might be ignored, especially in the context of English-language books given the privileged status English enjoys as a global language. Such potential neglect has negative repercussions for the multilingual and intercultural development of children who must be exposed to diversity to learn that the world is not monolingual or culturally homogeneous on local, national, and global scales. In the Canadian cultural context, where French exists alongside English as an official founding language but where indigenous languages have a minority status due to historical policies of enforced linguistic and cultural assimilation, it is important that narrative representations foster a multidimensional vision of plurilingual and intercultural belonging. Robertson's book presents an opportunity to “explore representation of peoples and places and the hegemony of English language and ‘western’ ways of seeing the world”, a GCE learning aim aligned with the English language curriculum (Oxfam 2015: 12).

In addition to its educational potential in enhancing intercultural awareness, Robertson's book presents opportunities for young readers to develop ecological awareness through the depiction of the natural world and the protagonists' relationship with the land which changes according to the temporal past and present of the story. The boy finds himself imagining what life was like two generations ago through his grandfather's stories, a life that appears to be both different from and similar to his life now.

---

<sup>5</sup> For information on efforts to revitalize indigenous languages in Canada, please see the Canadian federal government website: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1524495846286/1557513199083>.

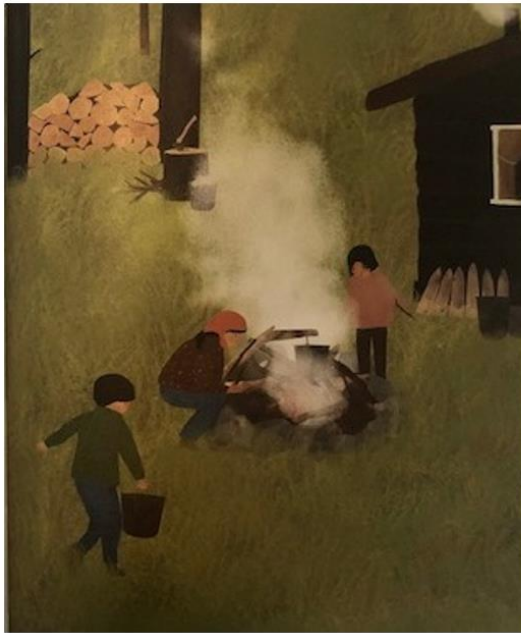


Fig. 3: *On the Trapline* (Robertson 2021: unnumbered)

This understated exploration of memory, loss and change evokes the close connection with the land and a traditional lifestyle which the grandfather experienced in his youth then lost through colonialization, a traditional way of life which his grandson's generation has never known.

This confrontation with difference through the moshom's recalled experience of fishing, trapping, and foraging enables a reflection on the value of nature and healthy ecosystems, helping children think dynamically about ecological relationships or the interconnectedness of different forms of life (c.f. Rule/Atkinson 1994). *On the Trapline* helps children acquire a deeper respect for nature and understanding of human reliance on natural resources:

We stop to fish on the way back. Moshom's friend catches lots of fish. Moshom catches some. I almost catch one, but it gets away.

"Why are you so good at fishing?" I ask.

"We used to fish on the trapline too," he says.

Moshom tells me that we can share. On the trapline everybody shared with everybody else.

Natenamakēwin means "sharing". (Robertson 2021: unnumbered)

A discourse of environmental sustainability emerges across the story as the grandfather teaches the child about how to be a good custodian to the land and share its resources with others. By facilitating a discussion of how human choices and actions affect other people and the planet, Robertson's picture book is an effective tool in guiding young readers towards ecological literacy. As Parsons (2005: 220) explains, "Stories push back the walls of

We find a pile of wood that looks like a giant game of pick-up sticks. "This is where we chopped wood," he says.

Moshom tells me that even the youngest children had jobs to do, and everyone would share the work. I think about my chores back in the city.

Putting away dishes. Cleaning up my room. I wonder what it would be like to do my chores outside instead.

Wanawī means "go outside".



the classroom, providing the experience and relationship with which effective environmental education begins”.

### **3.2 *I Lost My Talk (2019) by Rita Joe***

While the loss of indigenous language and culture is signalled indirectly in *On the Trampoline*, it is the central theme in *I Lost My Talk* by the acclaimed Canadian poet Rita Joe, of the Whycocomagh First Nation, who was a revered Mi’kmaq Elder and is considered the Poet Laureate of the Mi’kmaq nation. Her well-known poem, “I Lost My Talk”, is a hypotext for this 2019 edition, illustrated for the first time by Pauline Young and published as a picture book for young readers. By seeking to reclaim visibility for voices and traditions that were systematically erased, the book delivers an explicit message concerning the need for indigenous language revitalization as part of a process of reparations for the colonial legacy.

The poem and picture book reference the author’s first-hand experience in the Shubenacadie Residential School in Nova Scotia where she lived from ages 12 to 16, forced to speak English instead of Mi’kmaq, an Eastern Algonquian language. The story explores what it means to *lose* your language – that is, to be forbidden to use it – and to have to re-learn it at a later stage, drawing attention to a dark period in Canadian history when indigenous languages and traditions were subjected to cultural eradication through the system of residential schooling. First Nations’ children were forcibly removed from their homes and sent to institutions administered by the government and the Catholic Church where assimilation to Christianity and the English language was enforced. Documented cases of physical, sexual and psychological abuse of indigenous children in residential schools, as well as the horrific discovery of mass graves at school sites, are part of a shameful and painful colonial legacy in Canada which has prompted calls for legal redress for survivors and First Nations communities.

The title of Joe’s book is poignantly accompanied by a colourful image on the cover illustration by Pauline Young which juxtaposes the picture of an indigenous girl in traditional dress in bright yellow with that of a schoolgirl donning the standard short haircut and residential school uniform in a faded brown tone, emphasising the link between language and identity. The central theme of linguistic and cultural erasure is also conveyed through the orange end papers which repeat the title “I lost my talk” framed by chalk drawings which indicate the symbolic systems of representation that have been lost through enforced use of the English language in schooling. This message is repeated on the first page of the picture book with the accompanying text, “Which you took away”. The subsequent pages further evoke the absent ‘you’ – the interlocutor (i.e. colonizer) responsible for linguistic and cultural erasure – as the narrator is forced to “create like you”. The text ends with a direct appeal, “Let me find my talk”, which conveys the need for aboriginal language preservation and strengthening, the book’s main theme.

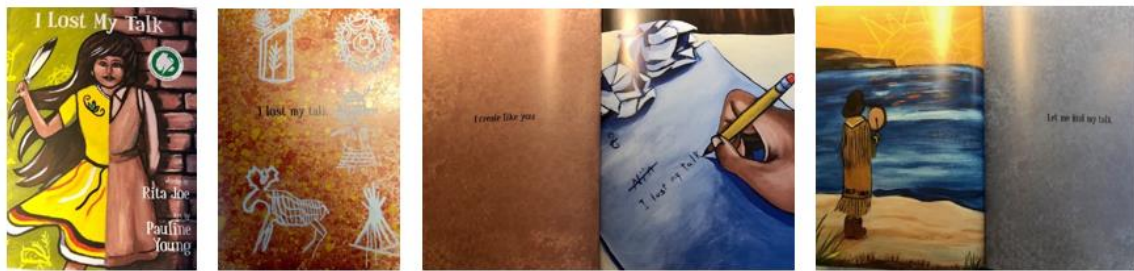


Fig. 4: *I Lost My Talk* (Joe 2019: unnumbered)

Word-image interactions can change over the course of a picture book, giving rise to different types of textual-visual interanimations across a story, and the teacher needs to provide contextualisation and disambiguation to guide children’s understanding. Throughout Joe’s book, the language is simple and straightforward, and the images reinforce the story’s message by offering visual scaffolding that supports textual meaning. As Moya Guijarro (2014: 68) explains, concurrence between image and text requires less inference from readers since the intermodal input is symmetrical, which in turn lightens the cognitive load; in other instances, when the verbiage and image do not fully concur, scaffolding is necessary to help support young readers’ understanding of the story. In *I Lost My Talk*, the focus of the teacher’s mediation is in providing contextual and cultural details to support learners’ comprehension – What has been lost? Where? When? Why? How? – rather than linguistic disambiguation since the language is simple and straightforward, and the images reinforce the story’s message by offering visual scaffolding that supports textual meaning. Furthermore, a two-page “Short History of Residential Schools” is presented along with an archival photograph as peritext at the end, offering additional information teachers can use to guide readers’ understanding of the colonial legacy of residential schooling in Canada. The text and peritextual elements assist the process of “social memorialization” (Hoffmann 2018), fostering cultural memory through the representation of an occluded chapter in contemporary Canadian history.

Schools and teachers must decide on the best time and pedagogical approach for teaching historically difficult subjects such as the abuse of indigenous populations and genocide. In this case, teachers need to evaluate what kind of contextual information to provide about European contact and colonization of the Americas based on the cognitive and emotional maturity of learners, but picture books such as Joe’s and Robertson’s are valuable multi-modal resources to assist them in addressing difficult themes, helping learners make text-to-life and life-to-text connections through literature (c.f. Sipe 2008). Byram stresses the need to engage with controversial topics when selecting content for GCE, urging teachers to take risks and not shy away from “disquieting elements” by maintaining neutrality in curricular choices (ICEPELL Conference 2022). As José Botelho and Kabakov Rudman note in their analysis of multicultural children’s literature for educational contexts, “a passive stance is not neutral” but rather elides the power dynamics and forms of structural inequality present in society (2009: 266–67). Exploring values, beliefs, and experiences of

different groups of people and other ways of seeing and knowing is crucial for widening the range of cultural representation in the language classroom.

Drawing on texts and thinking from a range of cultures and traditions by selecting books that intentionally address themes of diversity and social justice can help teachers stimulate conversations with learners which can deepen their intercultural understanding (c.f. Ghosn 2001, 2010). Bland (2016: 43–44) argues that identities which have been misrepresented, marginalised, hidden or absent from texts must be made visible through an inclusive pedagogy: teachers must be aware of ideological issues underpinning cultural representation and misrepresentation/erasure in children’s literature and carefully select texts that metonymically represent a full spectrum of diversity. Sims Bishop (1990) similarly warns that the effects of marginalisation or erasure are debilitating on children’s psycho-social development: all children need to see themselves reflected in a positive way in the books they read. She maintains that the silencing and invisibility of certain socio-cultural groups in children’s books has a negative impact not only on children who identify with that group but also on children belonging to a dominant group who are denied the opportunity to understand the multiculturalism that is part of their world (1990: ix). Giving voice to occluded stories in the English language classroom is, therefore, an important way of re-centring narrative to reflect a more accurate and complete cultural memory.

## 4 Conclusion

Global citizenship education plays a vital role in the important process of cultivating democratic consciousness and encouraging democratic participation from the earliest stages of learning (c.f. Andreotti 2015). Central to its pedagogical implementation is teachers’ willingness to address current global challenges concerning human rights, environmental decline, and democratic participation by creating a space in the classroom for analysis, discussion, reflection, and action-taking on these and other issues, so that transformative learning is made possible. This article has sought to contribute to a conceptual framework for integrating GCE in primary English-language learning, but further research is needed on specific pedagogical procedures for its implementation at different ages and stages of learning.

Embedding global issues in foreign-language learning is a pedagogical response in line with current research and international policy frameworks which emphasise the urgency to enrich concrete educational practices for developing students’ citizenship competencies through knowledge of global issues, intercultural awareness, and turning empathy into action. To this end, Johnston and Bainbridge (2013) signal the need to support pre-service teachers in understanding identity, diversity, and multiculturalism, and in developing culturally sensitive curricula and pedagogical practices for intercultural learning. The content choices schools and teachers make to stimulate the three domains of learning imply that

teachers see their pupils as agents of social change. Byram (2022: 8) argues that young people, even pupils in elementary education, should be recognised “as citizens not denizens” and not as “citizens in waiting”; consequently, they should be given opportunities to learn about and act upon global issues long before they reach voting age (2022: 8).

Children grow into narrative contexts from an early age and acquire knowledge and competencies related to language and literature, to self and world, by imagining “possible worlds” through narrative (Bruner 1986). It is widely acknowledged that stories function as a powerful tool in shaping and circulating knowledge and values in a social context (c.f. Bruner 1991, 1997); therefore, harnessing the power of narrative for global citizenship education can enable young learners to imagine possible worlds based on the values of human rights, equality, social justice, and sustainability, and to take concrete actions to help shape society in their image. Creative re-imaginings of the world, critical awareness, and social responsibility can start from stories shared in the primary foreign-language classroom that help to promote democratic and civic-minded culture within and beyond schools.

## References

- Andreotti, Vanessa (2015): Global citizenship education otherwise: Pedagogical and theoretical insights. In: Abdi, Ali; Schultz, Lynette & Pillay, Tashika (Eds.): *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 221–230.
- Banks, James A. (2017): Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher* 46: 7, 366–377.
- Barrett, Martyn & Golubeva, Irina (2022): From intercultural communicative competence to intercultural citizenship: Preparing young people for citizenship in a culturally diverse democratic world. In: McConachy, Troy; Golubeva, Irina & Wagner, Manuela (Eds.): *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 60–83.
- Bland, Janice (2014): Introduction. In: Bland, Janice & Lütge, Christiane (Eds.): *Children’s Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic, 1–11.
- Bland, Janice (2016): English Language Education and Ideological Issues: Picturebooks and Diversity. *Children’s Literature in English Language Education (CLELE) Journal* 4: 2, 41–64.
- Bland, Janice (2019): Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children’s Literature! *Children’s Literature in English Language Education (CLELE) Journal* 7: 2, 79–103.
- Bland, Janice (2020): Using literature for intercultural learning in English language education. In: Dypedahl, Magne & Lund, Elisabeth (Eds.): *Teaching and Learning English Interculturally*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 69–89.

- Bland, Janice (2022): *Compelling stories for English language learners: Creativity, interculturality and critical literacy*. London: Bloomsbury.
- Bradbery, Deborah (2013): Bridges to global citizenship: Ecologically sustainable futures Utilizing children’s literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education* 29: 2, 221–237.
- Bradbery, Deborah & Brown, Joanna (2015): Teaching with a Values Stance for Global Citizenship: Integrating Children’s Literature. In: Reynolds, Ruth; Bradbery, Deborah; Brown, Joanna; Carroll, Kay; Donnelly, Debra; Ferguson-Patrick, Kate & MacQueen, Suzanne (Eds.): *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 125–132.
- Brophy, Jere & Alleman, Janet (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. *The Elementary School Journal* 103: 2, 99–114.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston: Harvard UP.
- Bruner, Jerome (1991): The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18: 1, 1–21.
- Bruner, Jerome (1997): *The Culture of Education*. Boston: Harvard University Press.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, Blue Ridge: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2022): Foreward. In: ICEPELL Consortium (Eds.): *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning*. Lisbon: CETAPS, NOVA FCSH, 7–8.
- Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (2016): Introduction. In: Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (Eds.): *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Perugini, Dorie Conlon & Wagner, Manuela (2013): The development of intercultural citizenship in the elementary school Spanish classroom. *Learning Languages*, Spring/Summer, 16–31.
- Campagnaro, Marnie & Dallari, Marco (2013): *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Carpenter, Sara; Weber, Nadya & Schugurensky, Daniel (2012): Views from the blackboard: Neoliberal education reforms and the practice of teaching in Ontario, Canada. *Globalisation Societies and Education* 10: 2, 1–17.
- Cates, Kip A. (2002). Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools* 5, 41–52.
- CBC Radio interview with David A. Robertson. Published: June 04, 2021. Last Updated: November 17, 2021. <https://www.cbc.ca/radio/thenextchapter/full-episode-june-5-2021-1.6047026/david-a-robertson-s-picture-book-on-the-trapline-is-a-story-of-indigenous-language-family-and-empowerment-1.6052112>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.

- Cope, William & Kalantzis, Mary (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies* 4: 3, 164–195.
- Council of Europe (2018): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- Daly, Nicola & Short, Kathy G. (2022): Preservice Teachers' Encounters with Dual Language Picturebooks. *Australian Journal of Teacher Education* 47: 7, 75–89.
- Davies, Lynn (2006): Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58: 1, 5–25.
- Dolan, Anne M. (2014): *You, Me and Diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Dower, Nigel (2014): Global ethics: dimensions and prospects. *Journal of Global Ethics* 10: 1, 8–15.
- Dower, Nigel & Williams, John (Eds.) (2002): *Global Citizenship: A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Doyé, Peter (1999): *The Intercultural Dimension: Foreign language education in the primary school*. Berlin: Cornelsen.
- Dryden-Peterson, Sarah (2020): Civic Education and the Education of Refugees. *Intercultural Education* 31: 5, 592–606.
- Ellis, Gail (2010): *Promoting diversity through children's literature*. London: British Council.
- Ellis, Gail (2016): Promoting Learning Literacy through Picturebooks: Learning How to Learn. *Children's Literature in English Language Education* 4: 2, 27–40.
- Ellis, Gail & Brewster, Jean (2014): *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* [3<sup>rd</sup> ed.]. London: British Council.
- Ellis, Gail & Mourão, Sandie (2021): Demystifying the Read-Aloud. *English Teaching Professional*, 136: September, 22–25.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, Janet (2012): "This Is Me": Developing Literacy and a Sense of Self through Play, Talk and Stories. *Education 3-13* 40: 3, 315–331.
- Ghosn, Irma-Karina (2001): Nurturing Emotional Intelligence through Literature. *English Teaching Forum* 39: 1, 1–10.
- Ghosn, Irma-Karina (2010): *Educators and Youth Building Peace: Stories from in and out of school*. Byblos: LAU Institute for Peace and Justice Education.
- Ghosn, Irma-Karina (2013): *Storybridge to Second Language Literacy: The Theory, Research, and Practice of Teaching English with Children's Literature*. Charlotte, NC: IAP.
- Global Citizenship Foundation (2017): About Global Citizenship Education. <https://www.globalcitizenshipfoundation.org/about/global-citizenship-education>.

- Heggernes, Sissil Lea (2019): Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education (CLELE) Journal* 7: 2, 37–60.
- Hoffmann, Jeanette (2018): The Historical Youth Novel *Malka* by Mirjam Pressler and its Reception by Students in Germany and Poland. *Filoteknos* 8, 101–118.
- Hoffmann, Jeanette (2021): Student Teachers and Kindergarten Children talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education* 4, 70–95.
- Ibrahim, Nayr (2020): The Multilingual Picturebook in English Language Teaching: Linguistic and Cultural Identity. *Children's Literature in English Language Education (CLELE) Journal* 8: 2, 12–38.
- ICEPELL Conference (1-2 July 2022): Lisbon, Portugal. Keynote 2: “Teachers’ Responsibilities in Intercultural Citizenship Education” by Michael Byram (Durham University, UK). <https://icepellhybridconference.com/>.
- ICEPELL Consortium (Eds.) (2022): *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning*. Lisbon: CETAPS, NOVA FCSH.
- Joe, Rita (2019): *I Lost My Talk*. Illustrated by Pauline Young. Toronto: Nimbus.
- Johnston, Ingrid & Bainbridge, Joyce (2013): *Reading Diversity through Canadian Picture Books: Preservice Teachers Explore Issues of Identity, Ideology, and Pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press.
- José Botelho, Maria & Kabakov Rudman, Masha (2009): *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows and Doors*. New York and London: Routledge.
- Kenyon, Elizabeth & Christoff, Andrea (2020): Global citizenship education through global children's literature: An analysis of the NCSS Notable Trade Books. *The Journal of Social Studies Research* 44: 4, 397–408.
- Kress, Gunther (1997): *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2000): Knowledge, Identity, Pedagogy: Pedagogic Discourse and the Representational Environments of Education in Late Modernity. *Linguistics in Education* 11: 1, 7–30.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2018): Introduction. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Ed.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. London: Routledge, 1–8.
- Lorenzini, Michelle (2013): From Global Knowledge to Global Civic Engagement. *Journal of Political Science Education* 9: 4, 417–435.
- Lütge, Christiane (Ed.) (2015): *Global education. Perspectives for English language teaching*. Münster: LIT Verlag.
- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (Eds.) (2022): *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. NY and London: Routledge.

- Mastellotto, Lynn & Burton, Graham (2018): Storytelling. In: Dozza, Liliana (Ed.): *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup, 137–146.
- Matos, Ana Goncalves (2012): *Literary texts and intercultural learning: Exploring New Directions*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miller, John P. & Seller, Wayne. (1990): *Curriculum: Perspectives and Practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Morgado, Margarida (2019): Intercultural mediation through picturebooks. *Comunicação e Sociedade, Special Issue*, 163–183.
- Mourão, Sandie (2015): The potential of picturebooks with young learners. In: Bland, Janice (Ed.): *Teaching English to Young learners. Critical issues in language teaching with 3 – 12-year-olds*. London: Bloomsbury, 189–217.
- Moya Guijarro, Arsenio Jesús (2014): *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children: A Systemic Functional Approach*. Sheffield: Equinox.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2018): Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review* 70: 1, 31–40.
- Oxfam Education (2015): *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*.
- Parejo, José Luis; Molina-Fernández, Elvira & González-Pedraza, Ainoa (2021): Children's narratives on migrant refugees: a practice of global citizenship. *London Review of Education* 19: 1, 29, 1–16.
- Parsons, Sue Christian (2005): Environmental Literature: The Power of Stories. In: Grant, Tim & Littlejohn, Gail (Eds.): *Teaching Green: The Elementary Years*. Toronto: Green Teacher.
- Porto, Melina (2016): Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education* 46: 4, 395–415.
- Rader, Debra (2018): *Teaching and learning for intercultural understanding: Engaging young hearts and minds*. London: Routledge.
- Reysen, Stephen & Katzarska-Miller, Iva (2013): A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology* 48: 5, 858–870.
- Robertson, David A. (2021): *On the Trapline*. Illustrated by Julie Flett. Toronto: Tundra Books.
- Roney, R. Craig (1996): Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Storytelling World* 9, 7–9.
- Rule, Audrey & Atkinson, Joan (1994): Choosing Picture Books About Ecology. *The Reading Teacher* 47: 7, 586–591.
- Said, Edward W. (2004): *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Columbia University Press.



- Sims Bishop, Rudine (1990): Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* 6: 3, ix–xi.
- Singleton, Julia (2015): Head, heart and hands model for transformative learning: place as context for changing sustainability values. *Journal of Sustainability Education* 9, 1–16.
- Sipe, Lawrence R. (2008): *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stoner, Lee; Tarrant, Michael A.; Perry, Lane; Gleason, Mikell; Wadsworth, Daniel & Page, Rachel (2019): Global Citizenship through Global Health. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 30: 1, 131–147.
- Surian, Alessio; Berbeglia, Paola; Delrio, Paola & Vanoni, Francesca (Eds.) (2018): *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>.
- UN (United Nations) (1989): Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. Entry into force 2 September 1990 in accordance with article 49.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*.
- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016): *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- Valente, David & Mourão, Sandie (2022): Picturebooks as Vehicles: Creating Materials for Pedagogical Action. *Children's Literature in English Language Education (CLELE) Journal* 10: 2, 1–28.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.
- Volkman, Laurenz (2015): Learning with Literature in the EFL classroom. In: Delanoy, Werner; Eisenmann, Maria & Matz, Frauke (Eds.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wright, Andrew (2001): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

---

**Kurzbio:**

**Dr. Lynn Mastellotto (PhD)** is a junior Researcher (RTDa) at the Free University of Bolzano (Italy) in the field of English language education, focusing on second language acquisition and teaching English as a foreign language. Her research interests include multilingualism in educational contexts, teacher education, and multimodality in language learning and teaching, particularly through children's literature and picture books. She acts as Co-Investigator, Unibz, for the Erasmus+ K2 project “Diversity in Action (DivA)”, which is developing a cross-border course for multilingual and intercultural teacher training.

**Anschrift:**

Dr. Lynn Mastellotto  
Free University of Bolzano  
Faculty of Education  
Viale Ratisbona, 16  
39042 Bressanone (BZ)  
Italy  
[lynn.mastellotto@unibz.it](mailto:lynn.mastellotto@unibz.it)



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

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

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

## Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale

**Francesca Berti**

**Abstract:** Il presente articolo descrive una pratica di educazione interculturale con i giochi tradizionali. In un setting di didattica ludica, la classe è trasformata secondo il principio della *gamification*: uno spazio generalmente non riconosciuto come ludico diventa uno spazio di gioco. Giochi e giocattoli tradizionali sono generatori di emozioni e stimolano l'immaginazione. Gli oggetti e i momenti di gioco contribuiscono a immergere i/le bambini/e in una cornice ludica (Bateson 1996) che coinvolge le dimensioni affettiva, relazionale, motoria e cognitiva. La pratica indica che è possibile riconoscere delle qualità narrative nei giocattoli tradizionali, ovvero, divenire agenti di narrazione.

### **The thread that connects playing across the world. Play-based learning, storytelling and intercultural encounter**

This article describes a practice of intercultural education with traditional games. In a play-based learning setting, the objects of play make it possible to transform the classroom according to the principle of gamification: a space not usually recognized as playful becomes a space for play. Traditional games and toys generate emotions and stimulate imagination. The objects and moments of play contribute to immersing the children in a play frame (Bateson 1996) that involves the affective, relational, motor and cognitive dimensions. The practice indicates that it is possible to recognise narrative qualities in traditional toys, that is, that they can become agents of narration.

Berti, Francesca (2023):

Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 241–256.

<https://doi.org/10.48694/zif.3612>



**Der Faden, der das Spielen in der ganzen Welt verbindet. Spielbasiertes Lernen, Storytelling und interkulturelle Begegnung**

Der Artikel beschreibt eine Praxis der interkulturellen Pädagogik mit traditionellen Spielen. In einem Setting des spielbasierten Lernens wird das Klassenzimmer nach dem Prinzip der *Gamification* umgestaltet: ein Raum, der in der Regel nicht als spielerisch anerkannt wird, wird zu einem Spielraum. Traditionelle Spiele und Spielzeuge wecken Emotionen und regen die Imagination an. Die Spielobjekte und -situationen tragen dazu bei, dass die Kinder in einen spielerischen Rahmen (Bateson 1996) eintauchen, in dem die affektiven, relationalen, motorischen und kognitiven Dimensionen einbezogen werden. Die Praxis zeigt, dass traditionelle Spiele die eigenen erzählerische Qualitäten in sich tragen, das bedeutet, sie können „Agenten“ der Erzählung werden.

**Parole chiave:** didattica ludica, giochi tradizionali, educazione interculturale; play-based learning, traditional games, intercultural education; spielbasiertes Lernen, traditionelle Spiele, interkulturelle Pädagogik.

## 1 Introduzione

In *Mente e Natura* (1984), Gregory Bateson racconta di un uomo che un giorno chiede ad un potente computer se i computer siano in grado di pensare come gli esseri umani. Dopo molto rimuginare, il computer stampa un testo che recita così: “Questo mi ricorda una storia” (Bateson 1984: 13). Bateson, con la sua caratteristica verve aneddotica da grande lettore di Lewis Carroll, affermava che non solo il pensiero è basato sulla costruzione di storie, ma anche che tutto il sapere dovrebbe fondarsi su un processo narrativo (Ibid.). Con largo anticipo rispetto al riconoscimento del principio dell’*imparare ad imparare* (Competenze Chiave Europee 2018, n. 5), già alla fine degli anni ’60 l’antropologo e linguista inglese, tra i fondatori della cibernetica, indicava la necessità di apprendere attraverso un processo di *deutero apprendimento* che guardi al mondo non come un insieme di nomi o cose ma come un insieme di relazioni che connettono concatenamenti di senso, che chiamava, appunto, ‘storie’ (Bateson 2000).

Il presente contributo introduce un laboratorio di didattica ludica che, attingendo profondamente al pensiero di Bateson, combina gioco e narrazione per riflettere sulle relazioni che connettono le culture, ovvero sulle somiglianze interculturali. Il laboratorio, sperimentato in numerose scuole primarie in Italia e in Germania, coinvolge bambini e bambine, insegnanti, genitori, nonni e nonne, in un percorso di ricerca e recupero di memorie ludiche, alla scoperta di giochi tradizionali in diverse regioni del mondo (cfr. Papetti/Zavalloni 2000). Presenti in tutte le culture in innumerevoli varietà, i giochi di strada, i giochi da tavolo e i giocattoli tradizionali presentano sorprendenti somiglianze che possono essere lette come uno ‘spazio condiviso’ tra le culture (cfr. Grunfeld 1975; Berti/Lapicciarella Zingari 2019).

La seguente proposta rappresenta una sintesi della più ampia ricerca condotta nel mio percorso di dottorato e ulteriormente approfondita nel libro *The Shared Space of Play. Traditional Games as a Tool of Intercultural Education* (Berti 2023). In un contesto di didattica ludica con i giochi tradizionali, il testo pone le basi teoriche per un approccio all’educazione interculturale attraverso le somiglianze (cfr. Bhatti/Kimmich 2018).

## 2 Descrizione del laboratorio

Una storia, dunque, per iniziare. Uno dei giocattoli che ricordo con un sorriso quando ripenso alla mia infanzia, sono le biglie. Non è che ci facessi giochi particolari, ci stavo assieme. Conservate in un vasetto di vetro, nella mia raccolta predominavano le cosiddette *vetroniche*, le biglie comuni nelle sfumature del verde con le alette al loro interno. Prenderle in mano e osservarne i riflessi tra l’indice e il pollice, con un occhio chiuso contro la finestra, era il mio passatempo preferito. Stavo a contemplarle cercandone una qualche imperfezione e ne studiavo le venature per poi metterle in fila per gradazioni di colore.

Anche a casa dei nonni c'erano delle biglie, riposte in un portagioie d'argento. Mio fratello e io ci giocavamo sul tappeto sotto il tavolo della sala. Un circuito tortuoso che ne seguiva i disegni, un *bigliodromo* che richiedeva precisione nella schicchera e anche un po' di fortuna, dato lo spessore imperfetto della lana. Negli anni '80 le biglie erano di vetro mentre oggi si trovano esemplari anche in terracotta, come quelle protagoniste dei giochi di strada de *I ragazzi della via Pál* di Ferenc Molnár (1907), poi descritti negli anni Trenta da Jean Piaget, che studiò come i bambini socializzano ed interiorizzano le regole proprio osservandone i giochi in strada (cfr. Piaget 2010).

Le biglie, presenti in numerose regioni del mondo, appartengono ad una delle tante varietà delle forme del gioco, quella dei giochi e giocattoli tradizionali, talvolta chiamati 'antichi', 'popolari' o 'ecologici' per via del legame con un territorio e con i materiali con cui sono costruiti. Ci si potrebbe qui addentrare in una vera e propria tassonomia, che oltre all'età dei giocatori, alla varietà dei giochi, ai contesti urbani e rurali, all'aperto ed al chiuso, etc., porterebbe a scoprire che, se si esclude il fenomeno alquanto recente dei giochi digitali, i giochi più diffusi nel mondo sono appunto giochi tradizionali (cfr. Sutton-Smith 1997; Henricks 2006). Convenzionalmente, l'espressione indica quei giochi le cui origini sono antecedenti la produzione industriale del gioco, la comparsa dei brevetti e degli inventori, all'incirca alla metà del 1800 (cfr. Berti 2021). Sono attività ludiche prevalentemente giocate all'aperto, sull'asfalto, sulla sabbia, sulla terra battuta, sul prato. Alcune non necessitano di materiali e si possono fare da soli/e, ma la maggior parte sono da fare in compagnia, mettendo in moto molteplici dinamiche relazionali e affettive (cfr. Staccioli 2008). Ai giochi tradizionali appartengono anche i giocattoli, oggetti realizzati appositamente per immergersi in un gioco (cfr. Parlett 1999). Quanti giochi conosciamo? Quali sono i nostri preferiti? Li possiamo elencare, descrivere, disegnare, costruire, insegnare reciprocamente.



Figura 1: Esempio di giochi e giocattoli da portare in classe

Nel laboratorio qui proposto l'insegnante ne porta in classe una piccola raccolta, oggetti che possono essere reperiti facilmente, quali biglie, trottole, bilboquet, funicelle, dadi, domino, tavolieri da Dama, Ludo, Mulino, Backgammon, Gioco dell'Oca, costruzioni, bambole di stoffa e burattini, veicoli e animali in legno, e poi palle, bocce, birilli, corde, elastici, gessetti, girandole e aquiloni per i giochi all'aperto. Pezzi originali, vecchi o nuovi, o autocostruiti con materiali naturali e di recupero, quali sassolini, noci, ghiande, tappi di sughero, tappi a corona, etc. Foto, stampe e disegni aiutano a evocare quei giochi tradizionali che non hanno bisogno di materiali particolari, come certi giochi di strada – Nascondino, Un due tre stella, I quattro cantoni, etc. – o altri che prevedono solo la mimica o la parola, come la Sciarada. Nella propria autobiografia, Charlie Chaplin racconta come proprio la sciarada fosse il gioco preferito nelle serate mondane della Hollywood degli anni Trenta (cfr. Chaplin 1963). I numerosi momenti nel libro in cui il famoso attore e regista descrive questo passatempo ci ricordano che il gioco non è dominio dell'infanzia: non solo come afferma il detto 'non si finisce mai di giocare', ma vi è anche tutto un universo di giochi e sport tradizionali praticati dagli adulti, in diverse regioni del mondo, che l'UNESCO riconosce come parte del patrimonio culturale immateriale dell'umanità (cfr. Parlebas 2016).

Questa prima raccolta allestita in classe viene poi arricchita da materiali che i bambini e le bambine portano da casa o che vengono costruiti assieme. L'osservazione dei materiali raccolti ed il racconto dei propri giochi preferiti rappresentano il punto di partenza per una ricerca sulle tipologie di giochi tradizionali nelle diverse regioni del mondo. Il laboratorio – che può avere la forma di un progetto di qualche settimana o svolgersi in più mesi – utilizza diversi strumenti declinati in chiave inclusiva (cfr. Demo/Seitz 2021), al fine di garantire la cooperazione e la partecipazione, quali:

- il racconto di un ricordo di gioco in un cerchio narrativo;
- ricerche in piccoli gruppi su famiglie di giochi nel mondo, attraverso la raccolta di foto, racconti e disegni;
- l'organizzazione *peer to peer* di momenti di gioco;
- la costruzione di giochi e giocattoli, scelti dai bambini e dalle bambine;
- la conduzione di interviste a genitori, nonne e nonni da arricchire con scritti e disegni.

In quest'ultima attività, bambini e bambine sono invitati a raccogliere le memorie ludiche dei propri familiari contribuendo così a comporre un racconto corale valorizzato da voci personali. Le ricerche fatte in classe e i racconti raccolti – propri del territorio in cui abitiamo, della regione come anche regioni di provenienza di famiglie con un passato migratorio – vanno a comporre un ampio spettro di giochi da dividere poi in tipologie. Su una mappa del mondo, si traccia un filo che va a toccare tutte le regioni in cui i giochi appartenenti ad una tipologia sono stati trovati: i giochi di trottole fatti dal nonno in Puglia vanno a unirsi con le foto di bambini che giocano a trottole in Cina e Giappone. O ancora, il gioco

del domino trovato in soffitta va a legarsi con la descrizione di giochi di domino a Cuba, etc.



Figura 2: Esempio di mappatura di giochi simili a Un Due Tre Stella

Per ogni tipologia viene disegnata una mappa. Una mostra finale, che raccoglie anche le ricerche, i racconti, i disegni, gli oggetti raccolti e costruiti, e le stazioni di gioco, può essere condotta dagli stessi bambini e dalle stesse bambine ed esser parte di una festa della scuola o del quartiere.

Così come tutte le attività proposte, anche i momenti di gioco si adattano ad essere proposti in piccoli gruppi e in modo differenziato, allestendo lo spazio della classe, del corridoio o del cortile per il gioco libero, semi strutturato o strutturato. Come osservato da Paola Manuzzi, nel proporre il gioco a scuola, infatti, il ruolo dell'adulto è quello di animatore che prepara gli spazi, propone i materiali, descrive le regole, lasciando aperta anche la possibilità di non partecipare ad un gioco, così che l'attività proposta si adatti e tenga conto del sentire di tutti e di tutte (Manuzzi 2002: 144). Con un'attenzione simile, l'insegnante che conduce un momento di gioco dovrebbe essere "in sintonia" con se stesso/a, a sua volta partecipa al gioco solo se quest'ultimo è fonte di piacere (Ibid.: 149). Si apre qui un aspetto spinoso rispetto alle attività di didattica ludica in quanto la partecipazione ad un gioco non può essere imposta, perché, come ricordava Bateson, il gioco è un'attività libera e non si può dire a nessuno "Gioca!" (cfr. Bateson 1996). Come ricordava Piaget, tuttavia, anche nell'osservare i compagni e le compagne, avviene la partecipazione alle dinamiche del gioco. Ci si immerge, infatti, in una *cornice ludica* e nella classe si crea una sorta di "comunità di gioco" (*play community*) in cui sperimentarsi divertendosi (De Koven 2013: 11). Secondo Bateson, questa cornice avvolge i bambini e le bambine, gli oggetti, gli/le insegnanti, lo spazio aula, il corridoio, il cortile e comprende non solo la mera azione di gioco, ma anche lo spazio attorno al gioco in cui prendono forma molteplici azioni e relazioni



(cfr. Bateson 1996). Come vedremo nel prossimo paragrafo, la cornice ludica del laboratorio prende forma nel processo di *gamificazione* della classe.

### 3 La classe *gamificata*

Nella classe, l'incontro con gli oggetti di gioco produce un primo momento di stupore, e i bambini e le bambine sono attrattati da 'la voce delle cose', espressione presa qui in prestito da Maria Montessori: gli oggetti incuriosiscono, invitano ad esser manipolati, la loro forma rimanda ad un uso. Giochi e giocattoli fungono da *pungoli* per attirare l'attenzione dei bambini o, meglio, da "oggetti transizionali" aprono un'area intermedia, in cui "fantasia e realtà si sovrappongono e dove la creatività e il gioco hanno origine" (Winnicott 1971: 12).

Come osservato da Dewey, nel gioco le cose prendono significati altri dalla loro solita funzione d'uso, e diventano *segni*:

Così i bambini usano una pietra come tavolo, foglie come piatti, ghiande come tazze. Così usano le loro bambole, i loro treni, i loro blocchi, i loro altri giocattoli. Nel manipolarli, non vivono con le cose fisiche, ma nel grande mondo dei significati, naturali e sociali, evocati da queste cose. Così, quando i bambini giocano al cavallo, al negozio, alla casa, stanno subordinando il fisicamente presente all'idealmente significato. In questo modo, si definisce e si costruisce un mondo di significati, una riserva di concetti. Un gioco e una storia si fondono insensibilmente l'una nell'altra (Dewey 1994: 300).

In termini semiotici, i materiali di gioco sistemati al centro dell'aula funzionano da segno e trasmettono il messaggio che 'questo ha a che fare con il gioco' (cfr. Berti 2022). In altre parole, trasformano, temporaneamente, lo spazio aula secondo il principio della *gamification*. Questo termine si riferisce all'idea che l'introduzione del gioco in un ambiente non di gioco – quali la scuola o il museo – sia uno strumento efficace per migliorare la motivazione e l'apprendimento (cfr. Salen 2008). A mio parere, questo avviene, principalmente, in quanto il gioco attiva l'immaginazione e chiama a 'mettersi in gioco'. L'organizzazione di un momento di gioco per i compagni e le compagne, come la costruzione di un percorso per le biglie, mette in moto un processo di immaginazione: devo immaginare un campo da calcio là dove non c'è per poter giocare, devo immaginare una macchinina per ricavarla da una scatola di fiammiferi, devo immaginarne le ruote, i fanali. Si disegna nella propria mente un tracciato per giocare a biglie sulla sabbia, si provano delle possibili soluzioni costruttive nel voler realizzare una curva parabolica che sia spettacolare a tal punto da non far uscire la biglia in corsa. Si va per tentativi. Come ricordato da Papetti e Zavalloni, il bambino impara giocando da quando nasce ed è proprio giocando che elabora in un modo scientifico la comprensione della realtà, sperimentando materiali, forme e colori, rumori e odori (cfr. Papetti/Zavalloni 2012). La costruzione di un giocattolo, ad esempio, attiva un

processo di ricerca che va dalla raccolta di materiali di scarto all' esplorazione degli ambienti naturali, dalla sperimentazione di tecniche e strumenti alla verifica di diversi tentativi e soluzioni possibili. Ci si immerge in un processo riflessivo analogo a quello del metodo scientifico: si prova, si riprova, ci si mette in discussione, si valutano gli imprevisti e si verifica, costruendo così l'esperienza del saper fare (Ibid.).



Figura 3: Esempio di mappatura di giochi con il domino

Alle domande dei bambini e delle bambine, che spesso riconoscono alcuni ma non tutti i giochi presenti, l'insegnante risponde con una narrazione accompagnata dalla presentazione dei singoli oggetti. Avviene qui una “doppia descrizione”: nel raccontare i giochi di trottolo tenendo una trottola in mano, il messaggio viene fornito da due fonti di informazione (linguaggio narrativo e gestuale). Il risultato non è solo una somma delle due fonti di informazione, ma *un'esponenziazione*, una comprensione più profonda che produce un ulteriore *bonus* nelle informazioni (Bateson 1984: 70). Questo metodo è spiegato da Bateson con l'esempio della visione binoculare, in cui, sebbene ognuno dei due occhi fornisca le informazioni relative ad uno spettro di visione, il risultato non è tanto la somma dei due spettri, quanto una percezione profonda:

Due fonti di informazione si uniscono per dare informazioni di un genere diverso da quello che era in entrambe le fonti separatamente (...) e una ‘profondità’ in più in senso metaforico è da aspettarsi ogni volta che le informazioni per le due descrizioni sono raccolte in modo diverso o codificate in modo diverso (Bateson 1984: 21 e 70).

Torniamo all'immagine dell'insegnante con in mano una trottola, un oggetto minuto dal quale può uscire un mondo. È l'inizio di una serie di svariate possibilità per l'insegnante e i bambini di procedere in un'esplorazione attorno al gioco delle trottole dal passato fino ad

oggi: un viaggio verso l'Estremo Oriente alla scoperta di forme inaspettate di trottolo, una ricerca sui giochi praticati durante le festività in diverse culture, la costruzione di trottolo con diversi materiali, la scoperta del meccanismo dietro l'equilibrio, l'equilibrio della trottolo, ma anche il mio quando sto in piedi, quando vado in bicicletta, etc. Tocchiamo diverse materie, la geografia, la storia, le scienze, le scienze motorie. Coinvolgiamo nella nostra esplorazione i genitori e i nonni, chiedendo di raccontarci storie di trottolo ed altri giochi che hanno fatto da bambini. I racconti raccolti divengono parte integrante della nostra ricerca (cfr. Lorenzoni/Goldoni 2005). Il laboratorio, in altre parole, rivela la potenza generativa del 'cerchio magico' nello stimolare racconti e condivisione. Quella del cerchio magico è una metafora felice spesso usata per indicare lo spazio del gioco (cfr. Berti 2022).

## 4 Racconti attorno al gioco

L'incontro tra gioco e narrazione è insito nell'azione del giocare. Immaginiamo un paesaggio ludico e ci lasciamo trascinare dalla fantasia, entriamo nella trama di un gioco da tavolo, raccontiamo di un'epica partita a calcio con gli amici, ritorniamo col piacere del dettaglio al ricordo di un momento di gioco d'infanzia. Nell'ultimo libro di Mario Lodi, uscito postumo nel luglio 2014 a tre mesi dalla scomparsa del maestro, il titolo *Come giocavo* è evocativo di un racconto attorno ai giochi fatti da bambino negli anni Trenta (cfr. Lodi 2014). La preziosa pubblicazione, tuttavia, stupisce i lettori e le lettrici perché i giochi narrati sono solo lo spunto per un dipinto più ampio che riporta i paesaggi esplorati da Mario bambino. La stessa scelta dei titoli rimanda agli spazi: la strada, il cortile, la cucina, la stanza da letto, la soffitta descrivono paesaggi, stagioni, cose, animali e persone che sembrano chiedere di entrare a far parte del racconto. L'osservazione delle lucertole del cortile, l'esplorazione degli ambienti naturali, la pesca al fiume, sono momenti ricordati come gioco perché il gioco è il campo di esperienza in cui il bambino è immerso. E questo racconto entra in classe, come più volte osservato da Mario maestro:

L'apprendimento parte dal bambino, dal suo ambiente, dalle cose che conosce che gli sono vicine e care (...) la vita pratica è la fonte dell'apprendimento, ed il racconto è il veicolo del 'libro della vita' (Lodi 1977: 124).

Nel laboratorio emerge l'urgenza del racconto autobiografico. Se, da una parte, l'insegnante può mostrare giochi, raccontare aneddoti e storie di regioni e culture vicine e lontane, dall'altra, i bambini stessi tendono ad intervenire con piacere nel racconto. I giochi e i giocattoli tradizionali svelano le loro 'qualità narrative' e ci scopriamo narratori naturali. Quando è la narrazione stessa al centro del gioco, per raccontare storie o per raccontarsi, Gianfranco Staccioli parla di 'ludobiografia' (cfr. Staccioli 2010). Le tecniche ludiche aiutano a stimolare e facilitare il racconto del sé in un cerchio condiviso. La narrazione a sua volta provoca ascolto e l'oralità diviene parte del "terreno di incontro con l'altro" (Lorenzoni/Martinelli 1998: 19). Nel laboratorio molteplici piani narrativi si intrecciano con il

gioco, o meglio, entrano a far parte integrante della cornice in cui il laboratorio si svolge: i racconti del gioco nelle culture si tessono con i racconti biografici, sia dei bambini che degli adulti, storie e giochi si tessono assieme. Prendiamo a fantasticare. Come osservato da Thibault, in termini semiotici, le pratiche ludiche assumono dimensioni testuali: i giocattoli e gli oggetti ludici possono essere letti come testi, mentre i giochi e i momenti ludici come “processi di produzione testuale performativa” (Thibault 2020: 153). Tuttavia, sebbene tutte le forme ludiche abbiano una struttura narrativa, solo i cosiddetti *giochi narrativi* si sviluppano attorno al racconto di storie, alla creazione di un mondo narrativo possibile. Nei giochi di finzione, i bambini e le bambine in età prescolastica, al tempo stesso 'sono' e muovono i personaggi, gli attori della storia. Si immedesimano nell'azione immaginata (Vygotsky 2016: 10). Questi giochi sono pervasi dalla produzione di testi sia reali che immaginari (Ibid.: 78). Il fatto inventivo riguarda sia la costruzione di storie brevi che la ripetizione di fiabe, di barzellette, fino alla drammatizzazione che richiede la complicità dei compagni e delle compagne come degli adulti (cfr. Cecchini/Sodero 2001; Cattanach 2008; Heppner 2016). Come sottolineato da Manuzzi, il gioco narrativo è un'evoluzione del gioco simbolico in cui prevale l'uso del linguaggio e dell'immaginazione. Nel gioco, le storie, anche quando sono di fantasia, si rifanno a principi di verosimiglianza, così che la narrazione mantenga un senso almeno percepito, dietro gli elementi di immaginazione (Manuzzi 2002: 130). In *Don Quixote* e *Alice nel paese delle meraviglie*, ad esempio, seguiamo i personaggi comprendendo quel che succede nelle loro avventure, per quanto queste siano bizzarre. In termini semiotici, nel gioco avviene un processo di “risemantizzazione” (Thibault 2020: 42) che permette “un diverso modo di assegnare il senso alle cose ed alle azioni”, tollerando la possibilità di significati diversi (Ibid: 45). Nei bambini e nelle bambine, il tempo della narrazione, meglio ancora se accompagnato da giochi di movimento, rappresenta, dunque, “un tempo di liberazione” in cui dar vita ad associazioni impreviste (Manuzzi 2002: 132). Una semplice associazione fantastica associata ad una rima dà il la ad un momento ludico. Per Gianni Rodari, infatti, giocare a far associazioni rimate, liberando l'immaginazione, *libera* i bambini ed il loro desiderio di raccontare: l'invenzione delle storie, infatti, fa emergere il loro vissuto, le cose e le persone che conoscono, in altre parole, come osservato anche da Mario Lodi, il loro mondo. Per Rodari, il gioco e l'immaginazione a scuola sono, dunque, una cosa seria, in quanto aprono uno spazio di fiducia per parlare liberamente, una disposizione che poi può portare a condividere pensieri profondi, problemi reali dei bambini, come anche le questioni che riguardano la scuola, la famiglia, la società: i contenuti della vita entrano in classe seguendo il pretesto ludico, si fanno strada, per uscire fuori (cfr. Dallari 2020).

Il laboratorio, inoltre, permette di bilanciare nel processo di apprendimento ciò che Dewey chiama “il vicino e il lontano” (Dewey 1994: 22): l'ambientazione con i giochi affascina i bambini in una riflessione complementare su qualcosa che conoscono, a loro vicino (la loro esperienza di gioco), e qualcosa di sconosciuto, nuovo e remoto (il soggetto, ad esempio: la storia di un gioco, di una civiltà, di una regione, ecc.). Mentre l'osservazione fornisce

una riflessione su ciò che è noto, l'immaginazione è necessaria per capire quanto è lontano (la distanza) dalla propria esperienza. Quindi, secondo il pedagogo, la capacità di apprendere è direttamente correlata con le esperienze già avute: se da una parte i bambini sono curiosi di ciò che non conoscono, dall'altra possono comprenderlo solo attraverso ciò che sanno.

## 5 Mappare: scoperta dello spazio condiviso del gioco

I giochi tradizionali giunti fino ad oggi ci raccontano storie di incontri, scambi, e contaminazioni: gli uomini viaggiano e spesso i giochi viaggiano con loro. Genitori, nonni, nonne e anziani sono una fonte inesauribile di racconti di gioco. E anche gli adulti, quando si ritrovano a raccontare, raramente si tirano indietro. L'adulto che narra spesso parte da un gioco per poi descrivere la propria infanzia, il paese di origine e, se presente nella propria storia, la migrazione. Queste storie personali non solo vanno ad arricchire le ricerche in classe sui giochi del mondo, ma contribuiscono anche alla conoscenza reciproca e alla possibilità di riconoscersi comunità che abita un territorio.



Figura 4: Esempio di mappatura di giochi con le trottole

Le tipologie di giochi raccolte vanno a indicare *mappe di somiglianza* nel mondo: la mappa delle trottole, quella dei giochi di palla, etc. Queste mappe rendono visibile il filo che lega l'esperienza del gioco tradizionale tra le culture. O ancora, rendono visibile uno 'spazio condiviso', che supera i confini tra i paesi, sta 'tra' le culture. Spazi condivisi tra le culture si trovano anche esplorando altre pratiche tradizionali, quali la tessitura, l'arte del fare il pane, le fiabe. I giochi, tuttavia, per l'innumerabile varietà, presentano quelle che il

filosofo Ludwig Wittgenstein chiamò ‘somiglianze di famiglia’ (cfr. Wittgenstein 1953), ovvero analogie per funzione ed uso che permettono di ripartirli in tipologie: i giochi di palla, le bambole, le trottolo, ma anche i giochi da lancio, i giochi di percorso, i giochi di fortuna, etc. Il laboratorio permette di scoprire allora che, in virtù delle numerose e talvolta sorprendenti assonanze, giochi simili si trovano spesso in regioni molto distanti tra loro tanto che possono essere percepiti ‘tra’ le culture (cfr. Berti 2023). Come osservato da Parlebas, i giochi tradizionali sono al tempo stesso espressione delle particolarità delle culture e dell’universalità del gioco (cfr. 2016). Dal momento che in regioni del mondo anche distanti, nel passato come oggi, spesso si giocano le stesse tipologie di giochi tradizionali, una ricerca di classe che va alla loro scoperta permette di riflettere al contempo su un universale – l’esperienza umana del gioco – e sulla diversità culturale.

L’attenzione alle somiglianze aiuta a evitare una rappresentazione essenzialistica delle culture – spesso descritte come ‘isole’ separate l’una dall’altra sulla base di distinzioni date dall’elemento della nazione o della religione o di entrambi – come anche un’eccessiva enfaticizzazione delle diversità culturali che, in presenza di una classe multiculturale, rischia di considerare i bambini e le bambine con background migratorio un *target group* (cfr. Gogolin/Georgi/Krüger-Potratz/Lengyel/Sandfuchs 2018). La somiglianza è qui indicata come il momento iniziale di incontro, che apre al dialogo che permette poi di apprezzare la diversità culturale.

Nell’educazione interculturale, infatti, la somiglianza permetterebbe di spostare l’attenzione dagli elementi culturali di nazione, etnia e religione, sottolineando al contrario le intersezioni tra le culture ed elementi precedentemente considerati separati che possono essere invece percepiti come non più così diversi. Questa diversa percezione, come sottolineato da Anil Bhatti e Dorothee Kimmich in *Similarity – A paradigm for culture theory* (2018), si spiega con il fatto che nella somiglianza, la distanza tra due elementi si trasforma, ed “entità percepite come simili” si avvicinano (Ibid.: 9).



Figura 5: Modello della percezione della somiglianza (Berti 2023: 134)

Il riconoscimento delle somiglianze, nel favorire l’incontro ed il dialogo, permette a sua volta di apprezzare le diversità culturali. Tuttavia, la ricerca di somiglianze necessita un’attitudine ed una disposizione all’esplorazione delle relazioni tra due o più oggetti ed è nella scoperta di queste relazioni che emerge la vicinanza. Come suggerito da Bateson, guardare alle relazioni e non tanto alle cose in sé è un metodo di indagine che richiede un cambiamento a livello epistemologico. Un’indagine basata sulle relazioni non si limita a individuare le differenze tra due cose, ma cerca un elemento di congiunzione: la relazione tra i

due oggetti. Questo modo di procedere nell'indagine disvela, a sua volta, una storia su cui lavorare. Bateson ha definito questo passaggio come segue:

Una storia è un piccolo nodo o complesso di quella specie di connessione che chiamiamo pertinenza. (...) Sopperirei che qualsiasi A sia rilevante per qualsiasi B se sia A che B sono parti o componenti della stessa storia (Bateson 1984: 68).

Il processo logico che va a costruire questo modo originale di pensare alle culture, guardandole attraverso la prospettiva della somiglianza, è quello dell'*abduzione*, elaborato da Bateson partendo da Peirce. Abduzione indica il procedimento con cui da fenomeni appartenenti a campi diversi si estrae ciò che hanno in comune. In altre parole, cercare la relazione che connette anche al di fuori delle categorie con cui siamo soliti ordinare il nostro pensiero. Descritta come una estensione laterale delle componenti astratte di una descrizione, l'abduzione permette di fare un salto rispetto all'abitudine del pensiero così da cercare le stesse regole in cose o eventi appartenenti a categorie diverse. L'osservazione dell'anatomia di una rana, ad esempio, può essere il punto di partenza per osservare simili relazioni in altre creature o in esseri inanimati. In altre parole, diremmo che il modo di pensare per abduzione è estremamente narrativo e immaginativo. Infatti, vi incorriamo ogni qualvolta pensiamo una metafora o un'allegoria, interpretiamo un sogno o una parabola:

L'intera arte, l'intera scienza, l'intera religione, l'intera poesia, il totemismo (come già accennato), l'organizzazione dei fatti nell'anatomia comparata, sono tutti casi o aggregati di casi di abduzione nella sfera mentale umana (Ibid.: 98).

Per Bateson, dunque, il sapere è tutto fondato su processi narrativi, sulla costruzione di storie (Ibid.: 13).

## Conclusioni

Portare i giochi in classe secondo il principio della *gamification* produce una sorta di *sparriglio*, che questo contributo ha voluto descrivere avvalendosi di alcune immagini: immergersi in una cornice ludica, divenire comunità ludica, godere del potere relazionale del cerchio magico. Conoscere nuovi giochi, esplorare l'ambiente e recuperare materiali per costruire giocattoli, raccogliere le storie degli adulti, porta fuori dalla classe a scoprire e riscoprire pratiche ludiche proprie del territorio, come anche delle regioni da cui provengono le famiglie con background migratorio, stimolando la conoscenza reciproca ed il sentirsi comunità. Al tempo stesso, le storie raccolte portano la vita dei bambini e delle bambine in classe, danno spazio a condivisioni e permettono di scoprire elementi di somiglianza nel mondo, rendendo così visibile il filo che lega l'esperienza del gioco nelle culture.

## Bibliografia

- Bateson, Gregory (1996): *Questo è un gioco. Perché non mai dire a qualcuno 'gioca!'*. Milano: Cortina Editore.
- Bateson, Gregory (2000): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, Gregory (1984): *Mente e natura: Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, Gregory & Bateson, Mary Catherine (1987): *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Bhatti, Anil & Kimmich, Dorotee (Eds.) (2018): *Similarity. A Paradigm for Cultural Theory*. New Delhi: Tulika Books.
- Berti, Francesca (2023): *The shared space of play. Play-based learning as a tool of intercultural education*. Wien: Lit Verlag. (In stampa)
- Berti, Francesca (2022): Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico. In: Demo, Heidrun; Cappello, Silver & Macchia, Vanessa (a cura di): *Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative – Neue Horizonte*. Bolzano: BuPress, 53–71.
- Berti, Francesca (2021): The Articulation of 'Traditional' in Play Studies. In: Dasen, Veronique & Vespa, Marco (Eds.): *Play and Games in Classical Antiquity: Definition, Transmission, Reception*. Liège: Presses Universitaires de Liège, 341–357.
- Berti, Francesca & Lapicciarella Zingari, Valentina (2019): Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and Post democracy*, 5–8 June 2019 Cagliari Italy, Vol. 3, 70–75.
- Chaplin, Charles (1963) (2019): *La mia autobiografia*. Fidenza: Mattioli 1885.
- Cecchini, Arnaldo & Sodero, Rosa (a cura di) (2001): *Giochi con le parole. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*. Molfetta: La meridiana.
- Cattanach, Ann (2008): *Narrative approach in play with children*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Competenze Chiave Europee (2018): *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (13.02.2023).
- Dallari, Marco (2020): Gianni Rodari pedagista. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education* 24: 58, 1–3.
- De Koven, Bernard (2013): *The Well-Played Game: A Player's Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Demo, Heidrun & Seitz, Simone (2021): Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational Reflective Practices* 22: 2, 96–107.
- Dewey, John (1994): *Come pensiamo*. Venezia: La Nuova Italia.



- Grunfeld, Frederic (1975): *Giochi del mondo. La loro storia, come costruirli, come giocarli*. Roma, Zurigo: UNICEF.
- Henricks, Thomas (2006): *Play Reconsidered. Sociological Perspectives on Human Expression*. Chicago: University of Illinois Press.
- Heppner, Denise (2016): “Then what happened?” Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education* 30: 5, 459–477.
- Lodi, Mario (2022): *Cominciare dal bambino*. Milano: BUR Rizzoli.
- Lodi, Mario (2014): *Come giocavo*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Lorenzoni, Franco & Martinelli, Marco (1998): *Saltatori di muri. La narrazione orale come educazione alla convivenza*. Cesena: Macro Edizioni.
- Lorenzoni, Franco & Goldoni, Maria Teresa (2005): *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*. Perugia: Era Nuova.
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Manuzzi, Paola (2002): *Pedagogia del gioco e dell’animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini Studio.
- Molnár, Ferenc (1907) (2011): *I ragazzi della via Pál*. Giunti: Firenze.
- Papetti, Roberto & Zavalloni, Gianfranco (2000): *Giocattoli dei popoli*. Cesena: Macro Edizioni.
- Papetti, Roberto & Zavalloni, Gianfranco (2012): *Giocattoli creativi*. Trieste: Editoriale Scienza.
- Parlebas, Pierre (a cura di) (2016): *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. Paris: L’Harmattan.
- Parlett, David (1999): *The Oxford history of board games*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (2010): *Il giudizio morale del bambino*. Firenze: Giunti.
- Salen, Katie (Ed.) (2008): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Seitz, Simone (2020): Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion* 15: 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570> (10.02.2023).
- Staccioli, Gianfranco (2008): *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci Editore.
- Staccioli, Gianfranco (2010): *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Editore.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Thibault, Mattia (2020): *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Roma: Aracne.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (2016): Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education* 7: 2, 3–25.
- Winnicott, Donald Woods (2005): *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- Wittgenstein, Ludwig (2009): *Philosophical Investigations*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

---

**Kurzbio:**

**Dott.ssa Francesca Berti** (PhD) è ricercatrice junior (RTDa) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (Italia). Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Tübingen nel 2019. Si occupa di didattica ludica ed educazione al patrimonio, con un focus sui giochi tradizionali ed il loro uso nella didattica inclusiva ed in contesti di educazione interculturale. Il suo sito personale è: [www.playstorieslab.com](http://www.playstorieslab.com).

**Anschrift:**

Dott.ssa Francesca Berti  
Libera Università di Bolzano  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Viale Ratisbona, 16  
39042 Bressanone (BZ)  
Italia  
[francesca.berti@unibz.it](mailto:francesca.berti@unibz.it)

# Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue

**Gisela Mayr**

**Abstract:** Il presente contributo intende offrire una panoramica sui presupposti teorici di una didattica letteraria plurilingue volta a promuovere un'educazione di cittadinanza ed interculturale che verte sul libro illustrato. In seguito, vengono presentati risultati di un'analisi qualitativa degli albi illustrati plurilingui provenienti da diversi ambiti linguistici e culturali, al fine di identificare criteri di qualità di tali libri per il loro utilizzo in un contesto scolastico. Nello specifico si analizza il panorama linguistico con l'intento di mostrare come nella realizzazione di tali libri possano perdurare ideologie monolingui. Infine, vengono presentati e descritti dettagliatamente alcuni esempi degli albi illustrati plurilingui.

## **Geschichtenerzählen in mehreren Sprachen: Wie Bilderbücher die politische, interkulturelle und mehrsprachige Bildung fördern können**

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über theoretische Grundlagen mehrsprachigen literarischen Lernens mit Bilderbüchern gegeben, durch das eine interkulturelle Bürgerschaftsbildung gefördert werden soll. Anschließend werden qualitative Analyse von Bilderbüchern aus verschiedenen Sprachräumen und unterschiedlichen Erzählformen vorgestellt. Dabei sollen qualitative Aspekte für den Einsatz von Bilderbüchern im schulischen Kontext aufgezeigt werden. Insbesondere wird die Sprachlandschaft der Bilderbücher analysiert, um aufzuzeigen, wie auch hier monolinguale Ideologien fortbestehen können. Schließlich werden einzelne Bilderbücher eingehender vorgestellt und in einen didaktischen Kontext eingebunden.

Mayr, Gisela (2023):  
Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere  
un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 257–278.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3621>

**Storytelling in multiple languages: how picture books can promote citizenship, intercultural and multilingual education**

The present contribution provides a survey of the theoretical assumptions regarding plurilingual literary learning with the aim of promoting intercultural citizenship education through picture books. The results of a qualitative analysis of picture books from different linguistic areas is presented, identifying criteria for the selection of high-quality picture books for use in school contexts. More specifically, the linguistic landscape of such books is analyzed, unveiling how monolingual ideologies persist across a range of books which serve as examples.

**Parole chiave:** albo illustrato, apprendimento interculturale, apprendimento plurilingue, educazione civica | Bilderbuch, Interkulturelles Lernen, Mehrsprachiges Lernen, Politische Bildung | picture book, intercultural learning, multilingual learning, translanguaging

# 1 Introduzione

L'utilizzo degli albi illustrati nella didattica primaria vanta una lunga tradizione. La relazione tra bambino risp. bambina e libro è un punto focale nella letteratura dell'infanzia. Sia scrittori e scrittrici sia illustratori e illustratrici scrivono i loro libri nella speranza che i piccoli lettori e le piccole lettrici si possano immergere nel loro mondo, andando a creare in questo modo una relazione chiamata “contratto narrativo” (Dollerup 2003): è il contratto tra scrittori/scrittrici e lettori/lettrici che vogliono ascoltare una storia. Il successo di questo contratto prelude ad un suo rinnovo e si basa in parte sul presupposto di un linguaggio che sia reciprocamente intellegibile. I molteplici benefici dell'utilizzo degli albi illustrati per bambini/bambine sono ampiamente documentati nelle ricerche interdisciplinari e nell'analisi dei testi come artefatti (Mourão 2015), e come uno strumento pedagogico-didattico (Ellis/Brewster 2014). È dimostrato che sottoporre ai discenti un linguaggio autentico sia visivo che testuale (Thiele 2003) incrementa il piacere nell'apprendimento della lingua, integra l'educazione ai valori di cittadinanza e mette in risalto problematiche di comprensione interculturale esponendo i bambini e le bambine a molteplici realtà culturali (Bland 2020). Proprio grazie a queste sue caratteristiche l'albo illustrato si adatta particolarmente ad una didattica plurilingue e si inserisce senza soluzione di continuità in contesti educative eterogenei.

## 1.1 I nuovi paradigmi di una didattica plurilingue

La consapevolezza che una società globale come la nostra è sempre maggiormente caratterizzata da eterogeneità, plurilinguismo ed interculturalità ha ripercussioni forti sulla scuola. Un sempre maggior numero di studenti e studentesse parla lingue diverse da quelle scolastiche, e proviene da un retroterra culturale differente da quello del sistema scolastico. Mentre in Italia tale fenomeno di diversificazione etnolinguistica è relativamente giovane, paesi come il Canada, gli Stati Uniti e la Gran Bretagna sono stati esposti a questi cambiamenti da tempi molto più lunghi. Di conseguenza, le loro popolazioni sono formate da gruppi di migranti, provenienti da ogni parte del mondo, che contribuiscono in modo non quantificabile ma dagli effetti chiaramente visibili a costruire forme di convivenza ed aggregazione sociale sempre più plurilingui e multiculturali. Nel contesto educativo, negli Stati Uniti questo fenomeno, già negli anni '60, diede inizio ad un'intensa pubblicazione degli albi illustrati bilingui concepiti specificamente per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (Chappbell/Faltis 2007). Anche se tali libri rappresentano solo una minima parte della produzione degli albi illustrati per l'infanzia, negli Stati Uniti come in altri paesi, on è da sottovalutarne l'utilità per diversi motivi. Se, da un lato, i libri plurilingui costituiscono un valido aiuto nell'apprendimento di una seconda lingua, dall'altro contribuiscono ad aumentare la stima verso le lingue migratorie e di minoranza, favorendo in questo modo la comunicazione interculturale (Baker 2006; Diamond/More 1985).

In tempi recenti anche in Italia la popolazione scolastica si è sempre più diversificata, soprattutto a causa degli intensi flussi migratori provenienti dalle zone sahariane e subsahariane, dall'est Europeo e dal lontano e vicino Oriente. Così anche qui tra gli attori educativi si è fatta strada la consapevolezza che è necessario promuovere tutte le lingue presenti nel gruppo classe e valorizzare i repertori linguistici degli alunni/alunne (Carbonara/Scibetta 2020). I bambini emergenti bilingui devono poter dare spazio alle loro lingue d'origine, e ciò può avvenire solamente attraverso la legittimazione dei loro repertori linguistici. Il quadro di riferimento teorico in cui si inserisce una pratica pedagogica plurilingue è il *translanguaging*. Si tratta di un concetto non facile da definire. All'inizio molti lo ritennero una pratica in cui le lingue vengono semplicemente mescolate, ma il concetto va ben più in profondità. Si tratta di andare oltre le lingue come sono state concepite e ideologizzate dagli stati oppure dalle nazioni (Garcia/Wei 2014; Li Wei 2011; Otheguy/Garcia/Reid 2015, 2019) e di dare spazio al parlato naturale degli individui, riconoscendo e valorizzando le pratiche linguistiche comuni e quotidiane di comunità plurilingui. Non esiste una lingua unica e astratta dunque, ma solamente i linguaggi del quotidiano, poiché i parlanti selezionano le parole e le lingue a seconda delle situazioni comunicative e dei loro intenti, attingendo al loro repertorio plurilingue come ad un'entità unica. Secondo Otheguy et al. la pratica del *translanguaging* equivale all'utilizzo dell'intero repertorio linguistico del parlante, viene meno dunque quell'attenzione all'aderenza ai confini sociali e politici sanciti dalle lingue nazionali (2015: 281; traduzione G.M.). Nel contesto scolastico educativo un tale approccio rende necessario sviluppare nuove pratiche. La pedagogia del *translanguaging* oltre alla lingua standardizzata che si trova nei testi scolastici è volta a coinvolgere in modo fruttuoso nel processo educativo le lingue, spesso marginalizzate, dei discenti che interagiscono con i testi scolastici (Cenoz/Gorter 2013). Diventa così fondamentale che gli educatori comprendano ambedue i lati, quello del libro di testo redatto nella lingua dominante e quello dello studente emergente bilingue (Otheguy 2016). La pratica de *translanguaging* mette in risalto gli sforzi compiuti da studenti emergenti bilingui nel tentativo di raccogliere le possibilità di costruzione di significato disponibili in un determinato momento (Pennycook 2017). Una pedagogia del *translanguaging* deve agire in risposta a queste azioni che discenti bilingui emergenti attuano nel momento dell'interazione orale e scritta.

In un contesto educativo sempre maggiormente plurilingue si fa strada, dunque, un'idea di plurilinguismo più sofisticato, in cui le lingue di origine vengono integrate nel quadro pedagogico, in quanto supportano i discenti nel loro sviluppo tanto nell'apprendimento delle lingue d'istruzione quanto nello sviluppo cognitivo (Christensen 2011; Daly 2007; Helot/O'Laoire 2011;). Sottolineare l'eteroglossia dei discenti significa accettare non solo l'uso di tutte le lingue presenti nel gruppo classe contemporaneamente, ma anche creare percorsi di apprendimento integrati, più fluidi e permeabili (Blackledge/Creese 2014; Canagarajah 2011; García/Lin 2017; García/Sylvan 2011). Alcuni studiosi (Flores/Rosa 2015) criticano la proposta di rinforzare una seconda lingua e al contempo sviluppare la lingua d'appren-

dimento, accusandola di avere suo malgrado accentuato la distinzione tra l'apprendimento linguistico di L1 e L2 finendola un'imposizione basata su un'ideologia etnolinguistica. Cummins (2017) risponde a questa critica sostenendo che un bilinguismo additivo tende a valorizzare il repertorio plurilingue dei discenti, e rivolge a proprio vantaggio l'utilizzo fluido delle lingue all'interno del contesto educativo per facilitare la comprensione e il chiarimento di concetti. Per sottolineare il suo intento Cummins (2017) in questo contesto parla di bilinguismo attivo per dare una definizione alla complessa intersezione di lingue e all'orientamento politico contrario ad ogni forma di raziolinguismo (*raciolinguism*) e ideologie tese a marginalizzare le lingue altre (ad esempio le lingue minoritarie e migratorie).

## 1.2 Albi illustrati e plurilinguismo

Nonostante l'esistenza di diversi progetti meritevoli, nella maggior parte dei casi resta sottinteso che questa apertura al mondo possa essere veicolata esclusivamente attraverso le lingue dominanti come l'inglese, il tedesco e il francese. Oggi questo significa ignorare le lingue dei bambini/delle bambine presenti in classe e respingere la possibilità di un utilizzo più inclusivo delle loro lingue di origine, tanto è vero che in genere la presenza di parole scritte in altre lingue meno prestigiose all'interno di un libro illustrato viene ignorata oppure menzionata di sfuggita (Daly/Short 2022). Un tale atteggiamento ha gravi ripercussioni sullo sviluppo plurilingue ed interculturale del bambino (sia plurilingue che monolingue). Da un lato è importante che i discenti monolingui e plurilingui siano consapevoli che il mondo non è suddiviso in compartimenti linguistici stagni e sterili, ma, al contrario, è invariabilmente plurilingue sia a livello locale che globale. È dunque necessario decostruire il mito del monolinguisimo legato ad uno stato nazione e sostituirgli una visione allargata e multidimensionale della comunicazione interculturale. I bambini emergenti bilingui arricchiscono la classe con competenze e conoscenze interculturali e linguistiche preziosissime. Sussiste dunque un legame tra interculturalità ed plurilinguismo: quest'ultimo facilita una visione pluriprospettica e aiuta a decostruire l'assioma "una lingua, una cultura".

Gli albi illustrati associati all'utilizzo di più lingue sono una delle possibili risposte alla necessità di operare questo cambio di paradigma pedagogico. Essi conciliano la tradizione dello storytelling con una nuova esigenza, che implica non solo un cambiamento nell'utilizzo delle lingue, ma anche un aggiornamento dei contenuti e degli approcci pedagogico-didattici. L'utilizzo degli albi illustrati per una didattica del *translanguaging*, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella primaria, è uno dei tanti modi possibili per implementare una didattica più equa ed attenta ai saperi ed alle competenze pregresse dei discenti. I bambini e le bambine si possono immedesimare nella storia e rispondere in modo individuale ai significati sia testuali che visivi in essa contenuti. La didattica dello storytelling plurilingue offre molte opportunità: si possono affrontare nuovi concetti, nuove lingue, creare collegamenti con altre materie d'insegnamento, ed infine sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale e di cittadinanza (Ellis/Brewster 2014). Gli albi illustrati si possono

inoltre considerare uno strumento efficace per attuare una didattica volta all'inclusione linguistica, in quanto facilitano i lettori plurilingui ad entrare nel "contratto narrativo". Un insegnamento che voglia davvero definirsi interculturale non può essere scollegato dall'idea di lingua, in quanto è anche attraverso le lingue che la diversificazione socioculturale si manifesta e prende corpo. Un insegnamento sensibile alle diversità culturali e linguistiche non può che divenire plurilingue.

## 2 Analisi degli albi illustrati

Osservando l'interazione tra testo mono e plurilingue, immagine (Bohnsack 2006) e caratteristiche narratologiche degli albi illustrati di vario tipo, in questa parte del contributo si intende analizzare da una prospettiva del *translanguaging e transsemiotizing* l'utilizzo delle diverse lingue e dei segni in essi contenuti. A tal fine sono stati analizzati 191 albi illustrati monolingui, plurilingui e muti. La ricerca è stata di tipo induttivo, il campionamento è partito dalle seguenti collezioni: collezioni degli albi illustrati dei Centri multilingui di Bolzano e Merano, lista di lettura della City Library di New York; American Indian's Children Literature; ICEPELL book list; Canadian Children Book Center; l'elenco ristretto della New Zealand Book Award for Children and Young Adults. Nel campionamento è stato seguito il principio della palla di neve, grazie al quale è stato possibile individuare sempre nuovi documenti (albi illustrati) idonei (Kolb/Klippel 2016). Il processo di ricerca è stato ripetuto finché non è stato raggiunto un numero di documenti ritenuto congruo. Gli albi illustrati contenuti nelle fonti sono stati visionati singolarmente e, se ritenuti rilevanti per le domande di ricerca, inseriti nel campione. Un criterio rilevante in questo processo è stato sicuramente anche la reperibilità degli albi, in alcuni casi dunque si è dovuto rinunciare al loro inserimento nel campione. Ciascun albo del campione è stato analizzato singolarmente. Sono state create delle tabelle Excel in cui sono state raggruppate le caratteristiche identificate nei singoli albi ritenute rilevanti per le domande di ricerca. Si è voluto analizzare in primo luogo se i panorami linguistici degli albi illustrati corrispondano ai quesiti di una didattica inclusiva e, in seguito si è tentato di classificare temi rilevanti e ricorrenti riguardanti l'educazione alla cittadinanza e all'interculturalità.

### 2.1 Caratteristiche dei panorami linguistici

Come ha mostrato lo studio di Daly (2016), che ha analizzato libri bilingui inglese-spagnolo, il panorama linguistico degli albi illustrati non rappresenta per il lettore un ostacolo nella comprensione; esso, tuttavia, lo informa in modo implicito dello status sociale relativo alle diverse lingue e in questo modo concorre a creare atteggiamenti (*bias*) nel lettore. Per l'analisi degli elementi compositivi del testo e delle sue regolarità si adotta la categoria d'analisi del posizionamento del soggetto sul modello di Genette (2010), in quanto si riconosce la necessità di una soggettivizzazione critica. La ricerca si pone in una prospettiva post-coloniale che indaga non solo le conseguenze del colonialismo in paesi extraeuropei,



ma che sviluppa anche criteri nuovi per l'analisi della costruzione dell'altro (Bachmann-Medick 2009).

Nel corpus preso in esame, si trovano 14 libri senza testo, 104 libri monolingui e 73 testi plurilingui, di cui 48 albi illustrati bilingui inglese/spagnolo o altro e 25 libri di culture minoritarie, tra cui la cultura Maori e le culture indigene dell'America del Nord. Nella seguente tabella vengono illustrati i tratti linguistici e il *landscape* dei testi bi- e plurilingui presi in esame. Si noti che l'abbreviazione Lx usata nelle tabelle si riferisce alle lingue seconde e straniere.

Tab. 1: Caratteristiche strutturali degli albi illustrati

Caratteristiche	Libri spagnolo/inglese	Libri lingue minoritarie	Totale
1. Glossario	9	6	13
2. Testo parallelo	33	14	41
3. Testo inglese con parole in Lx	20	2	20
4. Translanguaging	15	4	17
5. L1 prima di Lx	27	10	30
6. Lx in posizione svantaggiata	13	14	31
7. Lx prima di L1	1	3	4
8. Lx in colori diversi da L1	10	8	18
9. Lx con grafia diversa da L1	17	15	28

Si può vedere come, sia nei libri inglese spagnolo che in quelli concepiti per la preservazione di culture e lingue indigene, nella maggior parte dei casi le gerarchie linguistiche vengono conservate, ad esempio attraverso la posizione del testo in Lx, che nella maggior parte dei casi è situata dopo il testo inglese e in fondo alla pagina, oppure attraverso la sottolineatura della differenza tra le lingue per mezzo dell'utilizzo di grafie o colori diversi. Solo in pochissimi casi (4) la lingua minoritaria è collocata sulla pagina prima dell'inglese. Spesso si incontrano forme ibride dove il testo parallelo coesiste con l'intersezione del testo inglese con parole in Lx. Molto spesso, infine, si trovano libri bilingui illustrati che attraverso simboli come linee tratteggiate o simili favoriscono una percezione delle lingue come entità chiaramente distinte, come se ci si aspettasse che i lettori leggessero solamente uno dei due testi.

Pur essendo bilingui, molti libri dunque non trattano le lingue in modo paritetico. Se ne deduce che, nonostante lo sforzo compiuto per una maggiore affermazione delle lingue minoritarie, nella maggior parte dei libri bilingui le gerarchie linguistiche dominanti si riaffermano. Proprio tali atteggiamenti, sia da parte delle lingue maggioritarie sia minoritarie, hanno un impatto considerevole sull'intera pianificazione linguistica di un'istituzione scolastica (Ó Riagáin 2008). Sono diffuse differenze in grandezza e carattere e anche la collocazione sulla pagina in alto o in basso, oppure nella pagina successiva, ha un valore simbolico che può portare a sminuire una lingua rispetto ad un'altra, attribuendole uno status

sociale secondario. Il libro bilingue può, in questo caso, diventare uno specchio di come all'interno di una determinata società un gruppo linguistico dominante tratti un gruppo minoritario.

## 2.2 Temi ricorrenti

Lo studio è volto alla ricerca di temi ricorrenti nell'ambito dell'educazione all'interculturalità e ne analizza l'efficacia delle rappresentazioni per una sua didattica (Thiele 2003): per quanto riguarda i contenuti dei 191 libri presi in esame, sono state identificate le seguenti macroaree nell'ambito dell'educazione interculturale e di cittadinanza.

Tab. 2: Temi più ricorrenti

Temi	Numero di libri
1. Consapevolezza metalinguistica	73
2. Conservazione e valorizzazione di lingue e culture minoritarie a rischio di estinzione	34
3. Educazione alla cittadinanza e interculturale	80
4. Consapevolezza che la diversità di qualsiasi tipo è una ricchezza/inclusione	35
5. Empowerment delle identità linguistiche e culturali di studenti appartenenti a comunità bi- o plurilingui	24
6. Valorizzazione alle nuove pratiche linguistiche legate al plurilinguismo	73
7. Critical bilingual literacy	7
8. Educazione ambientale	17
9. Educazione alla pace e accoglienza	13
10 Educazione all'intelligenza emotiva	12

Nella tabella 2 sono riassunti i 10 temi riscontrati maggiormente durante l'analisi dei testi. Spesso in un libro illustrato sono presenti più tematiche che si intrecciano attraverso le immagini e il testo (ove presente). Come si può notare, prevalgono le tematiche legate all'interculturalità e alla consapevolezza metalinguistica (riscontrati rispettivamente in 80 e 73 testi). In tempi recenti è aumentato il numero di libri che affrontano il tema della diversità di genere e della consapevolezza del sé (35 e 24 testi). Inoltre, si è visto egualmente un incremento nel numero di libri che affrontano il tema dell'educazione ambientale (13 testi): pare che sempre più spesso il tema della conservazione di lingue e culture minoritarie venga associato al tema della conservazione dell'ambiente (e.g. *We are the water protectors*). Un altro tema che in anni recenti ha riscontrato un incremento delle pubblicazioni è quello della pace e dell'accoglienza, associato al tema dell'intelligenze emotiva (13 e 12 testi).

In molti testi, ed in modo trasversale, viene data importanza alla valorizzazione delle pratiche linguistiche legate al plurilinguismo (73 esempi), soprattutto inserendo singole parole di lingue indigene, minoritarie oppure migratorie all'interno del testo in inglese o del disegno. Queste parole fanno da sfondo al testo scritto in inglese, ma solo raramente lo

completano. Spesso, al contrario, si ha l'impressione che esse finiscano per avere una mera funzione decorativa o folcloristica, ed in tal modo, nonostante le buone intenzioni, le lingue vengano svilite invece di essere valorizzate. Ne sia prova il fatto che nella maggior parte dei casi si tratta di un vocabolario legato al cibo e ai vezzezzeggiativi per bambini.

Il tema della *critical bilingual literacy* viene affrontato solo in sette albi illustrati. In questo caso si è potuto notare una lacuna nelle pubblicazioni, spesso troppo incentrate sulla rappresentazione di tematiche di cittadinanza e talvolta vittima di semplificazioni, dove il messaggio, diretto e di chiaro intento pedagogico, prende il sopravvento su tutto il resto, e non lascia spazio alle interpretazioni forse anche critiche da parte dei/delle giovani lettori/lettrici. Ci si auspicherebbe un approccio più aperto a interpretazioni, che dia maggiore spazio al lettore e alla sua capacità critica, una proposta di lettura dove i significati vengano costruiti attraverso un'autentica interazione tra il lettore e il testo e le immagini in una dimensione plurilingue e pluriprospettica (Mayr 2022), dove l'intento pedagogico non vada a scapito del valore letterario.

### 3 Selezione di unità didattiche ed albi illustrati

La terza parte del contributo intende proporre una selezione degli albi illustrati senza testo, multilingui e monolingui, presi dal campione creato in precedenza, considerati rappresentativi per una didattica volta all'educazione alla cittadinanza e l'educazione interculturale plurilingue. Lo scopo è quello di proporre una panoramica sulle diverse tipologie di libri e di come il plurilinguismo viene recepito in essi. Dove documentate, si intende illustrare le pratiche didattiche adottate. Tali pratiche, pur essendo molto diverse tra di loro sia nei contenuti che nelle finalità, hanno in comune l'intento di attuare una didattica del *translanguaging* per promuovere competenze nell'ambito della *intercultural awareness* (Byram 2008) e della *critical literacy* (Lau 2019; Mayr 2022). Alcune volte alla descrizione dei libri vengono aggiunti dei suggerimenti per una didattica plurilingue della stessa autrice.

#### 3.1 Libri muti (*silent books*)

Un modo particolare per assicurare a tutti una lettura piacevole è quello di rinunciare in toto all'uso della parola e di usare albi illustrati senza parole (*silent books* o libri muti). Rinunciando alla parola, nei testi è il linguaggio universale dell'immagine che guida non solo la lettura ma anche l'interpretazione.

Gli albi illustrati cosiddetti muti, cioè senza testo, si possono considerare plurilingui nel senso più ampio del termine. Invitano i lettori a creare le storie usando tutti i propri mezzi linguistici, siano essi quelli della propria lingua di origine oppure quelli di una lingua acquisita. Tali libri non sono di per sé senza testo, ma è piuttosto l'immagine che funge da testo, senza tuttavia utilizzare una lingua in particolare. Diventano quindi plurilingue perché il lettore o il contesto di lettura in cui si trova a essere plurilingue (Eder 2016).

Il libro *Zero Local: prossima fermata gentilezza*, per esempio, si apre con una veduta di un paesaggio metropolitano desolato, colorato a matita in toni grigi. Sulla seconda pagina si vede l'entrata di una metropolitana sempre in colori grigio cupo, una signora con un berretto giallo e un pappagallo che scrive e disegna qualcosa: è una lettera di ringraziamento illustrata per il capotreno. Alla fine della corsa la signora si avvia verso il capotreno e attraverso la finestra gli dà la lettera di ringraziamento. L'espressione del capotreno diviene subito più allegra, così come la pagina, rallegrata da alcuni sprazzi di giallo sugli indumenti di due passeggeri. Ci sono persone di molte provenienze diverse. Il giorno dopo una bambina, che ha osservato la signora, in sua assenza decide di compiere a sua volta un gesto gentile: ritaglia con una forbice delle figure di carta. A fine corsa le dona alle altre persone presenti sulla metropolitana. Durante lo sviluppo della storia sempre più persone e oggetti cambiano colore e da grigi diventano gialli, illuminando in questo modo il paesaggio. Il libro termina con la stessa veduta metropolitana dell'inizio, questa volta però il colore giallo domina sul grigio.

Questo libro ambientato nella metropolitana di una grande città offre uno scorcio sulla multietnicità e multirazzialità che la caratterizza. In classe si potrebbe chiedere ai bambini di produrre testi scritti bilingui e raccontino la loro personale versione della storia prima nella propria lingua, ove presente, e poi nella lingua della scuola, per poi leggerla ad alta voce in ambedue le lingue (Kirsch 2017). Si potrebbe fare anche un glossario di parole difficili in più lingue. Un'ulteriore attività potrebbe riguardare la stesura di una lettera di ringraziamento per una persona che incontrano quotidianamente e che fa qualcosa per loro.

### **3.2 Albi illustrati monolingui per una didattica del *translanguaging***

La pratica di usare libri monolingui per una didattica plurilingue non è molto comune. Tuttavia, anche questa tipologia di libro può essere usata per una didattica del *translanguaging* a condizione che venga creato un contesto didattico plurilingue.

#### **3.2.1 I ruoli di genere: *What Mommies do best* oppure *The Princess Knight***

L'uso di libri monolingui per una didattica plurilingue è stato testato in una scuola in lingua coreana nel Midwest degli Stati Uniti (Kim 2016). Kim analizza come gli albi illustrati tematizzino i ruoli di genere e come questi possono essere implementati durante la lezione al fine di sviluppare una consapevolezza critica riguardo ai ruoli di genere nei bambini. I discenti hanno quattro anni. Attraverso la lettura in gruppo dei testi *What mommies do best/What daddies do best* (Numeroff 1998), *The Princess Knight* (Funke 2004), *The Paper Bag Princess* (Munsch 1980) in una classe bilingue coreano-inglese si affronta il tema dei ruoli di genere. Il tema specifico riguarda i ruoli di genere nella letteratura per l'infanzia.

In questa classe le attività di alfabetizzazione vengono costruite durante l'ora di lettura. L'insegnante legge il testo a voce alta e mostra le immagini; la lettura viene completata da

una discussione finale. Lo studio dimostra che la discussione bilingue inglese-coreano incoraggia i discendenti a mettere in discussione ideologie di genere dominanti nelle diverse culture, e a sviluppare una prospettiva critica. Si nota come la discussione bilingue faciliti i bambini nella comprensione dei testi. Durante la discussione i bambini possono condividere i loro punti di vista in più lingue, e hanno così l'opportunità di riflettere su cosa significhi esser diversi in diversi contesti culturali. Sia l'insegnante sia i bambini giocano con i diversi codici linguistici manipolandoli e mettendoli a confronto, producendo così risposte più complesse.

### **3.2.2 *Lon Po Po*, una storia di cappuccetto rosso dalla Cina**

Questo libro, letteralmente tradotto come *Nonna lupo*, è tratto da una collezione di storie popolari cinesi. Si tratta di una storia non dissimile da quella di "Cappuccetto rosso" e le immagini del libro illustrato consistono in una serie di pannelli in cornice con colori molto vivaci. Nel libro non è presente la scrittura cinese, ma l'uso del nome cinese *Po Po* per nonna dà un senso di autenticità. Nel progetto descritto da McGlip (2014) i genitori vengono invitati dalla scuola a partecipare alla creazione di un collage plurilingue su una bacheca che viene poi esposta e commentata in classe. Ai genitori viene chiesto di scrivere le parole chiave nella propria lingua di origine e di usare la propria scrittura, ove necessario. Molti genitori rispondono all'appello e la bacheca plurilingue riporta le immagini disegnate dai bambini associate alle parole chiave della fiaba in diverse lingue: mandarino, bajuni, arabo, tamil e slovacco.

Questo esempio di attività mostra come l'utilizzo di libri interculturali possa diventare uno strumento per fare emergere le lingue di provenienza dei bambini all'interno della classe. In questo modo sia genitori che bambini percepiscono la propria lingua e cultura di provenienza come riconosciuta e valorizzata. Si fa così un primo passo nello smantellare la nozione di cultura dominante (Cummins 2000), dove i bambini che non appartengono a un certo ambito culturale non si sentono riconosciuti. La bacheca plurilingue, non solo di questo libro illustrato ma anche di altri, viene esposta all'interno della scuola e manda un messaggio forte a tutti gli utenti: le lingue dei bambini vengono riconosciute e rispettate (vedi anche Carbonara/Scibetta 2018).

### **3.3 Alternanza di libri in due o più lingue**

In alcuni contesti plurilingui è consuetudine utilizzare albi illustrati in due o più lingue, ma che trattino le stesse tematiche. Un tale approccio offre all'insegnante l'opportunità di promuovere un'alfabetizzazione bilingue critica riguardo le differenze linguistiche, la giustizia sociale e l'uguaglianza. I discendenti attivano il loro intero repertorio plurilingue nel trattare problematiche quali la povertà e la discriminazione razziale. Le pratiche di lettura ibride offrono una visione più dinamica, che trascende l'apprendimento puramente linguistico e permette collegamenti significativi tra le lingue, una maggiore coerenza di concetti, e

chiarezza e profondità nella comprensione. Lo studio di Lau (2020) analizza come queste pratiche bilingui portino ad una risemiotizzazione critica e creativa di risorse plurilingui e multimodali. Nell'esplorazione critica dei testi e dei loro contenuti profondi i bambini affrontano tematiche di giustizia sociale; al contempo vengono attivati processi di apprendimento linguistico di maggiore complessità. Creare spazi plurilingui dove il *translanguaging* abbia il suo spazio sfida il diktat monolingue delle istituzioni e abilita i discenti a usare il proprio repertorio plurilingue nella costruzione dei saperi; così facendo li libera da una percezione della propria identità plurilingue come deficitaria (Cummins 2000). Dare un input plurilingue aiuta a de-compartmentalizzare l'apprendimento linguistico in contesto scolastico e a eliminare le gerarchie linguistiche esistenti (García/Wei 2014).

Due insegnanti in una scuola inglese del Québec lavorano in questo senso, usando libri in due lingue (inglese e francese): *The Other Side* (Woodson, 2001) e *Libre: le long voyage d'Henri – une histoire vraie* (Levine 2008). Il primo libro tratta di una bambina afroamericana di nome Clover, che nota una bambina bianca dall'altra parte dello steccato (simbolo di segregazione). Contro i divieti dei genitori le due bambine fanno amicizia e alla fine sono sedute tutte e due sullo steccato per parlare, alterandone l'originaria destinazione d'uso. Il secondo libro invece è basato su una storia vera: lo schiavo Henri Brown, negli Stati Uniti del diciannovesimo secolo, con l'aiuto di due amici riesce a autospedirsi per posta nell'America del nord per scappare dalla schiavitù. I libri vengono introdotti e trattati in successione, ma i discenti possono usare ambedue le lingue nella fase di rielaborazione comune. Lo studio di Lau (2020) dimostra che in questo modo viene creato uno spazio di *translanguaging* in cui i discenti si sentono al sicuro e possono assemblare parti diverse delle lingue del loro repertorio e sviluppare e articolare il loro pensiero critico. Si evidenzia inoltre che grazie all'utilizzo creativo del proprio repertorio semiotico-linguistico si configurano nuove forme di costruzione dei saperi sia collettivi che individuali e si possono rinegoziare identità.

### **3.4 Albi illustrati scritti in due lingue (*dual-language picturebooks*)**

In questa tipologia di libro illustrato lo stesso testo è riprodotto in due o più diverse (Daly 2016; Hadaway/Young 2013). Ne esistono di diverse fattezze: le traduzioni possono essere opera di traduttori professionisti, degli stessi autori bilingui oppure, come nella maggior parte dei casi, per motivi di costi possono essere state fatte da persone non professioniste e quindi sono di qualità scadente e non utilizzabili in classe. Inoltre, occorre tenere presente che negli albi illustrati bilingui l'interazione tra immagine e testo e la disposizione dei testi gioca un ruolo fondamentale nella fase di ricezione. L'analisi del *linguistic landscaping* degli albi illustrati bilingui permette di individuare una serie di criteri che devono essere rispettati al fine di rendere i libri adatti all'utilizzo in classe.

### **3.4.1 *Hear my voice/ Escucha mi voz: voci di bambini detenuti***

Questo libro illustrato racconta la storia di 61 bambini tra i sei e i quindici anni imprigionati alla frontiera tra il Messico e gli Stati Uniti. È basato su storie vere, accessibili pubblicamente, contenute come testimonianze negli atti processuali e sono raccontate da bambini che hanno vissuto l'esperienza della detenzione in prima persona. I bambini raccontano della loro solitudine, delle loro paure; raccontano delle loro vite sospese, di un viaggio che termina e di un altro viaggio che ha inizio. Il libro è bilingue e consiste di due libri in uno: si può leggere da ambo i lati, un lato riporta il testo spagnolo e l'altro quello inglese. In questo modo nessuna delle due lingue viene messa in una posizione svantaggiata rispetto all'altra. Le illustrazioni, ad opera di 17 artisti Latinx differenti, raffigurano l'esperienza traumatica vissuta da bambini e adolescenti, semplificando i concetti e le circostanze della detenzione in modo da renderle accessibili anche ai più piccoli, condensando significati ed dilatando il tempo in modo da ottenere una rappresentazione narrativa in cui al centro ci sono i bambini. Gli illustratori si trovano davanti all'arduo compito e alla necessità di fare conoscere i fatti e, allo stesso tempo, alla quasi impossibilità di raccontare questa storia.

Le storie narrano di lunghi viaggi, dei paesi che i bambini sono costretti a lasciare a causa di povertà e guerra, poi dell'esperienza di essere confinati in uno spazio ristretto, separati dai propri genitori. L'arte degli illustratori sta nel non lasciare che la negatività prenda il sopravvento e di riuscire a trasmettere un messaggio di speranza. Una costante nei racconti dei bambini è il cielo, che scompare negli spazi confinati, poi ripreso come simbolo di speranza dai diversi illustratori. Questo libro illustrato si presta benissimo a introdurre il tema della migrazione e dell'accoglienza di profughi. A partire da esso si possono investigare altri tipi di confini, altri muri tra popolazioni che arrivano in Europa, costrette a fuggire da povertà e guerra. In particolare, il libro mette in risalto la prospettiva dei bambini: in classe si potrebbe dare voce a esperienze personali raccontate nelle rispettive lingue di origine. Dà ai lettori la possibilità di comprendere meglio il fenomeno della migrazione umana e dei diritti dei bambini. Si tratta di un tentativo ben riuscito di introdurre questo tema in maniera autentica e al contempo compassionevole, spingendo così all'azione.

### **3.4.2 *Whakaeke i Ngā Ngaru: miti di popolazioni indigene***

Gli albi illustrati bilingui volti a tramandare e conservare tradizione, usi e costumi indigeni sono diffusi soprattutto in Canada, Australia, Nuove Zelanda e Stati Uniti. I temi trattati riflettono prospettive multiple e sono testimoni delle tensioni esistenti tra la necessità di preservare le proprie origini e la propria storia e al contempo di presentare questi gruppi come parte integrante della società contemporanea (Hadaway/Yong 2013). Negli ultimi decenni si è potuto notare un aumento nella pubblicazione di libri di culture indigene, il che permette alla comunità di accrescere la propria consapevolezza riguardo la diversità linguistica e culturale esistente sul territorio, e le problematiche della rivitalizzazione di lingue in pericolo di estinzione. I temi sono perlopiù folcloristici e riguardano la

preoccupazione degli anziani di tramandare usi e costumi alle generazioni successive. Bradford (2011) definisce questi libri come “storie che articolano le credenze fondamentali e i valori di clan indigeni e sono dirette ad ascoltatori indigeni”. Il libro qui presentato, “Cavalcando le onde”, narra di mitologie Maori, della creazione del mondo e di come Aotearoa fu popolata. Si offrono prospettive contemporanee e storiche seguite dall’invito al dialogo tra anziani e giovani, indigeni e non indigeni. I giovani diventano così mezzi di conservazione di una tradizione orale a rischio di estinzione. Vengono narrati quattro miti indigeni Maori: Maui trova la sua famiglia; Maui e la dea del fuoco; Hatuatu e la donna uccello e infine Rate e il suo waka. Le storie sono scritte con semplicità ed eleganza. Gavin trattiene l’essenza del mito originario, ma al contempo lo rinarra per una generazione di bambini. Le illustrazioni sono multicolori e mostrano una forte mescolanza di tecniche volte a creare immagini espressive che si integrano perfettamente con le storie raccontate.

Lavorare con questi libri in classe permette ai discenti di confrontarsi con culture e popolazioni lontane e sconosciute, e di conoscere lingue e scritture diverse dalla loro. Un’analisi critica dei libri di questa tipologia permette di scoprire i messaggi impliciti ed espliciti sulla posizione e i rapporti di potere tra lingue indigene e maggioritarie, e contribuisce a far riflettere la comunità in modo autentico. Anche grazie all’uso di questi libri bilingui aumenta la probabilità che gli sforzi compiuti nei programmi di rivitalizzazione delle lingue indigene non siano vani. In una prospettiva più ampia, si può dire che i libri indigeni bilingui accrescono la consapevolezza in merito alla conservazione di lingue e culture indigene anche oltre i confini dei territori in questione.

### **3.5 Albi illustrati plurilingui (*multilingual picturebooks*)**

Gli albi illustrati plurilingui sono oramai molto comuni negli Stati Uniti, soprattutto in ambito ispano-americano (Latinx è il termine usato comunemente per cittadini americani di origini sia latine che africane). Essi offrono ai giovani lettori l’opportunità di vivere il nesso tra interculturalità e plurilinguismo in modo autentico, attraverso le pratiche linguistiche quotidiane dei parlanti. Holt (2002) sostiene che gli albi illustrati abbiano una funzione di specchio in cui spesso i bambini, durante la lettura, si vedono in modo distorto, negativo e ridicolo, e così imparano una lezione forte su come vengono svalutati nella società in cui vivono. Dall’altro lato i bambini che appartengono al gruppo sociale dominante si trovano ben rispecchiati in essi, ma al contempo non gli viene data l’opportunità di comprendere la natura multiculturale e plurilingue del mondo che li circonda. C’è dunque un nesso tra interculturalità e plurilinguismo. In una società che può essere considerata superdiversa (Vertovec 2007), l’educazione interculturale e di cittadinanza non può che passare attraverso il plurilinguismo, poiché spesso le identità stesse dei singoli sono culturalmente diversificate e linguisticamente eterogenee (Dervin 2010). I saperi, in una società così complessa, si fondono tra di loro e il *transknowledging*, la capacità di costruire sapere attingendo a diverse fonti sia linguistiche che culturali, diventa una competenza sempre più necessaria (Heugh 2021). L’utilizzo di questi libri può fungere da trampolino per



discussioni e analisi critiche riguardanti la diversità linguistica, perché rende visibili le lingue presenti nel gruppo classe

Ci sono due tipologie di libri plurilingui: i libri che mostrano un approccio linguistico caratterizzato dal *translanguaging*, con il testo in una lingua intercalata da parole e frasi in un'altra lingua, ed i testi cosiddetti ibridi che sono una combinazione tra libri bilingui e plurilingui, dove si alternano testi bilingui simultanei e sequenziali.

### **3.5.1 *Drawn together*: i nonni come mediatori culturali**

Il libro racconta la storia personale dell'autore Minh Le, di origini vietnamite, nato e cresciuto negli Stati Uniti. Il rapporto con il nonno è caratterizzato da una difficoltà di comunicazione molto forte, in quanto quest'ultimo parla solo il Thai, lingua sconosciuta a Minh. Nel libro vengono descritti gli incontri tra i due: pian piano riescono a trovare modi alternativi di comunicare attraverso l'arte. Nel testo ciascuno parla la propria lingua e quindi la conversazione risulta difficile (le traduzioni del testo Thai sono riportate all'inizio del libro). Dopo una serie di fallimenti, il bambino decide di prendere il proprio quaderno di schizzi e di mettersi a disegnare. A sorpresa anche il nonno gli mostra un suo quaderno di schizzi e iniziano a disegnare, ciascuno secondo le proprie tradizioni: nascono una serie di disegni dove tratti orientali e occidentali si incontrano e si mescolano, creando così un mondo nuovo che le parole non possono descrivere. Il libro si può considerare di tipologia TL perché caratterizzato dal *transsemiotizing*, cioè dalla ricombinazione di segni non solo linguistici.

Questo libro illustrato si presta bene ad un collegamento con l'insegnamento dell'arte, dove i bambini possono esprimersi liberamente facendo riferimento alle proprie culture di origine e alle iconografie ad essa collegate; possono anche trovare spunti per inserire le loro lingue e grafie di origine.

### **3.5.2 *Madlenka*: uno specchio dell'iperdiversità urbana**

*Madlenka* è un libro plurilingue il cui testo è scritto in inglese con l'inserimento di parole e frasi specifiche di altre culture, legate al modo di salutarsi e di chiedere il nome. La storia narra di Madlenka, tutta eccitata per il suo dente che dondola, che decide di andare a raccontare a tutti quello che le sta succedendo. Esce di casa e lo racconta alle diverse persone della sua città. Questo viaggio intorno all'isolato diventa una metafora della comunità superdiversa che costituisce il mondo in cui la bambina vive. Queste forme di convivenza, che si sono sviluppate un po' in tutto il mondo, sono generalmente relegate in rioni ben appartati delle diverse metropoli. In questo caso si tratta di un isolato urbano della città di New York.

Ogni saluto si trova su una pagina diversa: su ciascuna doppia pagina è dipinto un paesaggio ricco e multimodale, pieno di dettagli della cultura a cui si fa riferimento, che apre una

finestra sulle diverse storie e sulla ricchezza visuale e letteraria di ciascuna lingua. Ogni doppia pagina introduce i lettori nel mondo dei commercianti e approfondisce la comprensione delle loro identità culturali. Il libro offre molti spunti all'insegnante per esplorare mondi alternativi e mediare la conoscenza dei bambini riguardo le interrelazioni tra culture, e in seguito riflettere anche sulla propria esperienza linguistico culturale e sulla diversità.

### **3.5.3 *Grandma's Gift*: il contesto Afro-Latinx al crocevia tra diverse culture**

La cultura Afro-Latinx è ancora poco rappresentata nel mondo del libro illustrato; spicca tuttavia, il libro illustrato di Eric Velasquez *Grandma's Gift*. L'autore trae spunto dalla sua infanzia a Harlem e dalla sua stessa identità Afro-Latinx per mostrare la ricchezza linguistica presente all'interno della sua famiglia; inoltre mette in luce le norme sociali prettamente monolingui che costituiscono per l'individuo delle vere e proprie barriere. La storia contrappone diverse scene. Durante le vacanze invernali, il giovane protagonista traduce una nota per sua nonna, riguardante un progetto di educazione artistica della scuola che prevede tra le altre cose una visita al Metropolitan Museum. La nonna fa la spesa al Barrio La Marqueta e compra gli ingredienti per un piatto tipico portoricano, ma al museo non si sente a suo agio, perché immersa in un ambiente dove non ci sono Portoricani e non si parla la sua lingua.

Molti aspetti di questo testo lo rendono adatto per una ricerca critica, in particolar modo la discussione sull'accesso sociale e culturale attraverso le lingue nonché le relazioni di potere tra le lingue. I personaggi vengono raffigurati in tutta la loro ricchezza d'espressione plurilingue e viene mostrato come quest'ultima si scontri con le gerarchie linguistiche nei vari contesti di vita. È una storia sulle relazioni tra lingue, provenienze e identità culturali. In questo caso c'è anche un esplicito riferimento alla schiavitù negli Stati Uniti, quando Eric e sua nonna si fermano ad ammirare "Il ritratto di Juan de Pareja". La nonna riconosce il personaggio e si rivela come una persona informata, anche se si trova in un contesto che a causa del suo carattere monolingue tende a escluderla. L'incontro con questo quadro spinge il giovane a perseguire una carriera di pittore, aiutato dalla nonna che gli regala i primi arnesi del mestiere.

## 4 Conclusione

Gli albi illustrati sopra presentati vogliono dare una panoramica di risorse e approcci didattici utili per implementare forme di insegnamento plurilingue in un contesto scolastico sempre più eterogeneo. Si ritiene necessario che gli insegnanti vengano facilitati in un percorso complesso che li porterà ad adottare una pedagogia del *translanguaging*. In questo senso la suddetta panoramica vuole rappresentare un passo in tale direzione. L'analisi degli albi illustrati che precede ha l'intento di creare una maggiore consapevolezza per quanto riguarda i significati espliciti e impliciti espressi attraverso i segni linguistici e la loro interazione sia sulla pagina che con le illustrazioni. Spesso problematiche complesse e storie individuali travagliate sono presenti nel gruppo classe (Campano/Sanchez 2020), ed è importante che i bambini siano guidati a parlarne. Gli albi illustrati in questo contesto possono fungere da lente critica, in quanto mobilitano emozioni e inducono sia i bambini che gli insegnanti a sviluppare una maggiore consapevolezza etica, e in tal modo contribuiscono a creare una società più equa e giusta.

Per questo motivo è importante che gli insegnanti/le insegnanti sviluppino una consapevolezza critica riguardo alle ideologie linguistiche che emergono nelle produzioni letterarie, in modo da operare una scelta critica che permetta loro includere e coinvolgere tutti i discenti, le loro culture e lingue, in particolar modo coloro che non appartengono al gruppo linguistico dominante. Alim (2010) definisce il concetto di consapevolezza critica della lingua come “l'interrogare il discorso dominante riguardo la lingua e la letteratura ed esaminare prevalentemente l'interconnessione di identità, ideologie, storie e la natura gerarchica delle relazioni di potere tra i gruppi” (214, traduzione G.M.). Spesso accade che chi pubblica albi illustrati lasci che la quantità rimpiazzì la qualità; il risultato sono immagini stereotipate e traduzioni di scarsa qualità. È importante al contrario che le diverse culture siano rappresentate nella loro complessità e in tutte le sfaccettature evitando stereotipi, specialmente quando si tratta di culture e lingue marginalizzate (Vroom Fick 2021). La lingua è parte integrante di quasi tutte le azioni degli individui; tuttavia, la maggioranza delle persone non si occupa di essa. Guardiamo attraverso la lingua invece di vederla, osservarla e analizzarla. Dato che le lingue hanno un ruolo dominante nell'apprendimento è importante che gli insegnanti coltivino la volontà e le competenze necessarie per vedere la lingua invece di guardare attraverso di essa.

## Bibliografia

- Alim, H. Samy (2010): Critical Language Awareness. In: Hornberger, Nancy H. & McKay, Sandra Lee (Eds.): *Sociolinguistics and Language Education*. Summit: Multilingual Matters. 205–231.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): Introduction: The translational turn. *Translation Studies* 2: 1, 2–16.
- Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Binford, Warren (2021): *Hear My Voice/ Escucha mi voz: the Testimonies of children Detained at the Southern border of the United States*. New York: Workman Publishing.
- Bishop, Gavin (2006): *Whakaeke Inga Ngaru (Riding the Waves)*. New Zealand: Random House.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2014): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Bland, Janice (2020): Using literature for intercultural learning in English language education. In: Dypedahl, Magne & Lund, Elisabeth (Eds.): *Teaching and Learning English Interculturally*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 69–89.
- Bohnsack, Ralf (2006): Die Dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–75.
- Bradford, Clare (2011): Reading Indigeneity: The Ethics of Interpretation Representation. In: Wolf, Shelby A.; Coats, Karen; Enciso, Patricia & Jenkins, Christine (Eds.): *A Handbook of Research on Children's and Young Adult literature*. New York: Routledge, 331–344.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, Blue Ridge: Multilingual Matters.
- Canagarajah, Suresh (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1–28.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea (2020): *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea (2018): Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto “LAlroparlante”. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 19: 1, 65–83.
- Chappell, Sharon & Faltis, Christian (2007): Spanglish, Bilingualism, Culture, and Identity in Latino Children's Literature. *Children's Literature in Education* 38: 4, 253–262.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2013): Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly* 47: 3, 591–599

- Christensen, Linda (2011): Finding Voice: Learning about Language and Power. *Voices from the Middle* 18: 3, 9 – 17.
- Cummins, Jim (2017): Teaching for Transfer in Multilingual School contexts. In: García, Ophelia; Lin, Angel & May, Stephen (Eds.): *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language Education* [3rd. ed.]. Cham Switzerland: Springer, 1–13.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daly, Nicola (2007): Kūkupa, Koro Kai: The Use of Māori Vocabulary Items in New Zealand English Picture Books. *New Zealand English Journal* 21, 20–33.
- Daly, Nicola (2016): Linguistic Landscapes in Māori-English Parallel Dual Language Picturebooks: Domination and Interaction. *New Zealand English Journal* 29: 39, 11–24.
- Daly, Nicola & Short, Kathy G. (2022): Preservice Teachers' Encounters with Dual Language Picturebooks. *Australian Journal of Teacher Education*. 47: 7, 75–89.
- Dervin, Fred (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. In: Dervin, Fred & Suomela-Salmi, Eija (Eds.): *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang.
- Diamond, Barbara & Moore, Margaret (1985): *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: White Plains.
- Dollerup, Cay (2003): Translation for Reading Aloud. *Meta: Journal des Traducteurs* 48: 1-2, 81–103.
- Eder, Ulrike (2016): Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. *Forschung Sprache* 4: 2, 3–18.
- Ellis, Gail & Brewstrer, Jean (2014): *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* [3<sup>rd</sup> ed.]. London: British Council.
- Flores, Nelson, & Rosa, Jonathan (2015): Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review* 85: 2, 149–171.
- Funke, Cornelia (2003): *The Princess Knight*. Somerset: Chicken House Ltd.
- García, Ophelia & Lin, Angel (2017): Translanguaging in bilingual education. In: García, Ophelia & Lin, Angel (Eds.): *Bilingual and multilingual education*. Cham, Switzerland: Springer, 117–130.
- García, Ophelia & Sylvan, Claire E. (2011): Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal* 95: iii, 385–400.
- García, Ophelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language bilingualism and education*. London, New York: Palgrave Macmillan.
- Genette, Gérard (2010): *Die Erzählung*. Stuttgart: Stuttgart.
- Ghiso, María Paola & Animashaun, Oluwaseun (2021): Creating Multilingual classroom Worlds Through Children's Literature. *The Reading Teacher* 75: 3, 373–377.

- Hadaway, Nancy L. & Young, Terrel A. (2013): Celebrating and Revitalizing Language: Indigenous Bilingual Children's Books. *IBBY Bookbird* 51: 3, 56–68.
- Helot, Christine & O'Laoire, Muiris. (2011): *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Bristol, MA: Multilingual Matters.
- Heugh, Kathleen (2021): Southern Multilingualism, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In: Harding-Esch, Philip & Hywel, Colemann (Eds.): *Language and the Sustainable Development Goals: Selected Proceedings of the 12<sup>th</sup> Language and Development Conference*. London 4, 37–48.
- Holt, Jill (2002): Postcolonial Pictures for Children: Gavin Bishop and the Folktale. *Papers. Exploration into children's literature*. 12: 2, 14–25.
- Kirsch, Claudine (2017): Young children capitalizing on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*. 31: 1, 39–55.
- Kolb, Elisabeth & Klippel, Friederike (2016): Dokumentensammlung. In: Caspari, Daniela; Friederike, Klippel; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. 124–131.
- Lau, Sunny Man Chu (2019): Convergences and alignments between translanguaging and critical literacies work in bilingual classrooms. *Translanguaging and Translation in Multilingual Classrooms* 5: 1, 67–85.
- Lau, Sunny Man Chu (2020): Translanguaging for Critical Bi-Literacy. English and French Teachers' Collaboration in Transgressive Pedagogy. In: Lau, Sunny Man Chu & Van Viegen, Saskia (Eds.): *Plurilingual Pedagogies. Critical and Creative Endeavors for Equitable Language Education*. Cham: Springer, 115–136.
- Le, Minh (2018): *Drawn Together*. Boston: Little Brown Books for young readers.
- Levine, Ellen (2008): *Liber: Le Long Voyage d'Henri: Une Histoire Vraie*. New York: Scholastic.
- Lindstrom, Carol (2020): *We are the Waterprotectors*. New York: Roaring book.
- Mayr, Gisela (2022): *Translanguaging and critical literacy. A theoretical introduction, descriptors, and lesson plans for teachers and practitioners*. Berlin: Peter Lang.
- McGlip, Emma (2014): From Picturebook to Multilingual Collage. Bringing Learners' First Language and Culture into the Pre-school Classroom. *CLELE-Journal* 2: 2, 31–48.
- Mourão, Sandie (2015): The potential of picturebooks with young learners. In: Bland, Janice (Ed.): *Teaching English to Young learners. Critical issues in language teaching with 3 – 12 year olds*. London: Bloomsbury, 189–217.
- Munsch, Robert (1980): *The Paperbag Princess*. Toronto: Annick Press.
- Murrow, Ethan & Murrow, Vita (2020): *Zero Local Next Stop Kindness*. Somerville: Candlewick.
- Numeroff, Laura (1998) : *What Momies Do Best/What Daddies Do*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

- Ó Riagáin, Pádraig (2008): Language Attitudes and Minority Languages. In: Cenoz, Jason & Hornberger, Nancy H. (Eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 329–341.
- Otheguy, Ricardo (2016): The linguistic competence of second-generation bilinguals: A critique of incomplete acquisition. In: Tortora, Christina; Den Dikken, Marcel; Montoya, Ignacio L. & O’Neill, Terese (Eds.): *Romance linguistics 2013. Selected papers from the 43rd linguistic symposium on romance languages (LSRL), New York, 17–19 April, 2013*. Amsterdam: John Benjamins, 301–320.
- Otheguy, Ricardo; Garcia, Ophelia & Reid, Wallis (2015): Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6: 3, 281–307.
- Otheguy, Ricardo; García, Ophelia & Reid, Wallis (2019): A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10: 4, 625–651.
- Pennycook, Alastair (2017): Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14: 3, 269–282.
- Sis, Peter (2018): *Madlenka*. New York: Square Fish.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik*. Oldenburg: Isensee.
- Velasquez, Eric (2013): *Grandma’s Gift*. London: Bloomsbury.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.
- Vroom Fick, Sara (2021): Developing Critical Language Awareness through the Evaluation of Multilingual children’s Literature. *Literacies Across the Lifespan* 1: 2, 3–11.
- Wei, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43: 5, 1222–1235.
- Woodson, Jacqueline (2001): *The Other Side*. Random House: Nancy Paulsen Books.
- Young, Ed (1996): *Lon Po Po: A Red-Ridinghood Story from China*. London: Puffin Books.

---

**Kurzbio | Biografia breve:**

**Dott.ssa Gisela Mayr (PhD)** è insegnante di lingua e cultura inglese presso il liceo tedesco Walther v.d. Vogelweide di Bolzano. Ha conseguito il dottorato di ricerca in ambito TEFL presso l'Università di Gießen, Germania. Attualmente è in congedo dall'insegnamento e lavora come assistente di ricerca per la letteratura tedesca con particolare attenzione alla letteratura per l'infanzia presso la Libera Università di Bolzano (Italia). I suoi principali interessi di ricerca sono: didattica delle lingue, analisi del discorso e multilinguismo, con particolare attenzione all'inclusione in classi linguisticamente e culturalmente eterogenee.

**Anschrift:**

Dott.ssa Gisela Mayr  
Libera Università di Bolzano  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Viale Ratisbona, 16  
39042 Bressanone (BZ)  
Italia  
[gisela.mayr@unibz.it](mailto:gisela.mayr@unibz.it)