

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
14. Jahrgang 2009 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

**SEKTIONSANKÜNDIGUNGEN
SSD BREMEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 27. S. 78-90.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Andrea Bertschi-Kaufmann & Silvana Kappeler

VORLESEN UND ERZÄHLEN FÜR KINDER – IN
SOZIOKULTURELLER, FAMILIALER UND MEDIALER SICHT
Kommentare zu zwei Bänden, die das Aufwachsen und Lernen von
Kindern im Umgang mit “alten” und “neuen” Medien erhellen

Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim und München: Juventa, 372 S.

Wieler, Petra (Hrsg.) (2008): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach, 253 S.

“Wer einer Geschichte zuhört, der ist in Gesellschaft des Erzählers; selbst wer liest, hat an dieser Gesellschaft teil.” (Benjamin 1991: 456)

Erzählen ist Rekapitulation *und* Vermittlung von Erfahrung, an der Konstruktion und Rekonstruktion im Erzählvorgang sind also beide Seiten aktiv beteiligt: die Erzählenden und die Zuhörenden. Darauf, auf die Bedeutung des Erzählens als individueller und als kollektiver Verständigungsakt, haben einschlägige Arbeiten aus entwicklungspsychologischer und kultursoziologischer Sicht (Bruner 1997, Assmann 1999) längst aufmerksam gemacht. Es sind dies wichtige Grundlagen für die Deutschdidaktik, die bislang zudem von Arbeiten profitiert hat, welche das mündliche Erzählen fokussierten (Boueke et al. 1995, Ehlich 1980, 1984), und weiter von solchen, welche den Zusammenhang von Erzählen und Lesen in ontogenetischer Perspektive dokumentierten (Wieler 1997). Wer sich für Sprachsozialisation im Allgemeinen interessiert, wird sich speziell auch für die Erzählangebote und die Erzählsituationen interessieren, mit welchen jene Spracherfahrungen gewonnen werden, die im Austausch mit Buch- und Medientexten gewonnen werden. Erzählen ist mit literalem und mit literarischem Lernen eng verbunden. Das Hören von Geschichten gilt deshalb nicht einfach als Vorläuferfertigkeit, von welcher sich heranwachsende Leserinnen und Leser mit der Bewältigung komplexerer Prozesse ablösen, sondern als ein Fundus, in welchem Wissen und Erfahrung über die Strukturiertheit von Texten, über narrative Muster, Zeichen, Symbolfunktionen von Bild- und (schrift)sprachlichen Texten, über Figurenkonstellationen und Handlungsmotive bereit gestellt werden. Im Verlauf der weiteren literalen Sozialisation kann auf diesen Fundus gebaut werden. Das Erzählen und Vorlesen sind also Grundsteine einer stabilen Leseentwicklung, darauf hat die Kölner Studie zum Leseklima in der Familie längst deutlich aufmerksam gemacht (Hurrelmann et al. 1993). Das Kinderbuch spielt als Referenzmedium eine zentrale Rolle, weitere und andere mediale Aufbereitungen von “Kindergeschichten” kommen hinzu und beeinflussen mit ihren je-

weiligen Strukturen die Kommunikation auch angebotsseitig. Wenn die Deutschdidaktik auf die Desiderate im Hinblick auf die Stabilisierung des Lesens und die Verbesserung der Lesekompetenz in der Folge von PISA nicht kurzatmig und vorderründig reagieren will, dann integriert sie gerade auch jene Ergebnisse zu den buch- und medienbezogenen Kommunikationen vor und ausserhalb der Schule, welche in Arbeiten der Lese- und Mediensozialisationsforschung ausgeleuchtet werden. Die beiden Bände, denen diese Rezension gelten soll, sind überzeugende Beispiele dafür.

“Väter lesen vor” (Sabine Elias)

Als *Early Literacies* werden im anglosächsischen Raum jene Prozesse bezeichnet, mit welchen Kinder vor der Kindergarten- und Schulzeit in die Erzähl- und Schriftwelten eingeführt werden. Im Zentrum des Interesses stehen die literalitätsbezogenen Aktivitäten von Erwachsenen und Kindern, deren Interaktion und insbesondere ihr ko-konstruktiver Austausch zur Verständigung über Bedeutungen von Bild- und Schriftzeichen. Eine detaillierte und aufschlussreiche Untersuchung von Bilderbuchdialogen zwischen Müttern und ihren Kindern hat Petra Wieler bereits vorgelegt (Wieler 1997); angesichts der mehrheitlich üblichen Rollenaufteilung in den Familien liegt eine Konzentration auf die Mutter-Kind-Kommunikation auf der Hand. Um so interessanter ist es, wenn jetzt eine Studie mit Blick hauptsächlich auf die buchbezogene Vater-Kind-Interaktion vorliegt, die danach fragt, ob ein verstärktes Engagement in der Betreuung und Erziehung Einfluss hat auf die Qualität der Vater-Kind-Interaktionen, auf die Qualität der Vater-Kind-Beziehung und wie diese letzteren in den buchbezogenen Kommunikations- und Enkulturationsprozessen greifbar werden: in den Selbstaussagen von Vätern u.a. zu ihren Freizeitaktivitäten, ihrer Buch- und Mediennutzung, ihrem Involvement in die Kinderbetreuung und zu ihren diesbezüglichen Erziehungszielen sowie in der Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktionen im Umgang mit zwei Bilderbüchern, die Vätern und Mütter zur Auswahl für die Vorlesesituation mit ihren 4-6-jährigen Kindern angeboten wurden: zwei Familiengeschichten, die das “Trödeln” thematisieren, wobei im einen Fall ein Bärenvater (Dagmar Geisler: *ich trödel doch nicht, sagt Max* 2001), im anderen Fall eine Mutter (Claudia Fries/Maja von Vogel: *Trödeln? Ich doch nicht!* 2003) zu den Hauptfiguren gehören.

Konstitutiv für die Forschungsarbeit ist deren interdisziplinäre Verortung mit der Bezugnahme auf Befunde aus der Lesesozialisationsforschung, auf sozialwissenschaftlich und psychologisch orientierte Väterforschung sowie auf Konzepte der Bindungstheorie.

Die Familie ist nicht nur die erste, sondern auch eine besonders wirksame Instanz der Lesesozialisation und Leseförderung. In der Familie finden sprachlich-kognitive und emotionale Entwicklungsprozesse statt, die mit der Lesentwicklung zusammenhängen und die sich mit den verschiedenen prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen verbinden. Ein für die literale und literarische Entwicklung von Kindern wichtiges Lernarrangement ist die gemeinsame Bilderbuchrezeption, durch die sie Einstieg in Literalität finden: Sie lernen die Symbolfunktion von Schriftsprache kennen, gewinnen Einsichten in narrative Strukturen und entwickeln in ko-

konstruktiven Prozessen komplexere literarische Kompetenzen. In der Vorlesesituation tritt der Erwachsene als kompetenter Anderer auf und ermöglicht die gemeinsame Konstitution von Bedeutung. Idealerweise platziert er seine sprachlichen Handlungsangebote in der "Zone der nächsten Entwicklung" (Wigotsky 1934/1991) und ermöglicht dem Kind damit einen Entwicklungsschritt, den es ohne seine Hilfe noch nicht hätte vollziehen können.

In einem zweiten Teil erörtert die Autorin die Väterforschung im sozialwissenschaftlichen und psychologischen Kontext. Nach einer Beschreibung der neueren soziodemographischen Entwicklungen und der Strukturmerkmale von konventionellen und nicht-konventionellen Lebensformen wird der Blick auf die Bedingungen und Voraussetzungen gerichtet, unter denen sich Konzepte von Eltern und Vaterschaft entwickeln und wie sie sich auf der Verhaltensebene ausprägen.

Im Rekurs auf Belsky (1984) wurde zur Erfassung und Beschreibung der Partizipation der Väter das Konzept des *Involvement* vorgeschlagen (Lamb et al. 1985, Pleck 1997, Pleck/Masciadrelli 2004), das die Kategorien Verfügbarkeit, Engagement und Verantwortlichkeit enthält. Verfügbarkeit meint die Präsenz des Vaters im Alltag der Kinder, Engagement kennzeichnet die direkten Vater-Kind-Interaktionen, Verantwortlichkeit bezeichnet das Ausmass, in dem der Vater die (organisatorische) Sorge und Unterstützung für das Kind übernimmt.

Elias' Untersuchung geht von der Annahme aus, dass das Verständnis über die eigene Rolle als Vater die Partizipation an der Kindererziehung beeinflusst: Väter, die sich stärker in der Rolle des Erziehers und weniger in der des Ernährers sehen, nehmen wahrscheinlich auch intensiver an der Lese- und Medienerziehung der Kinder teil. Dies ist eher in nicht-konventionellen Familienkonstellationen zu erwarten. Ein stärkeres Engagement und mehr Übernahme an Verantwortung sind zudem bei einer grösseren zeitlichen Verfügbarkeit des Vaters erwartbar.

Aus der Bindungsforschung ist bekannt, dass Kinder zu mehr als einer Bezugsperson eine stabile sozioemotionale Bindung aufbauen können, d.h. beispielsweise zur Mutter und zum Vater, und zwar in einem gleichberechtigten Nebeneinander. Im Gegensatz zu den Müttern unterstützen aber Väter weniger das Bindungssystem, sondern stärker das Explorationsverhalten der Kinder, d.h. die Erkundigung der Umwelt von einer sicheren Basis aus. Als Mass zur Güte der Bindung werden der Grad der väterlichen Spielfeinfühligkeit genannt, genauer die Unterstützung und Herausforderung (Rogoff 1990). Als ein das Explorationsverhalten einschränkender Stil gelten dagegen hohe Restriktivität, Direktivität sowie eine stark einmischendes Verhalten.

Diese mehrperspektivische Befundlage wird jetzt von Elias' neuen Ergebnissen angereichert. Diese verdanken sich der Kombination von quantitativer Befragung (Fragebogen, beantwortet von 85 Vätern) und qualitativer Beobachtung von Vorlesesituationen, welche in Fallbeispielen aufgearbeitet werden.

Der qualitative Teil der Studie besteht aus vier Einzelfallstudien; sie setzen sich aus teilnehmenden, videounterstützten Beobachtungen von Vorlesesituationen zwischen Vater und Sohn (jeweils im Alter von drei bzw. vier Jahren) sowie Mutter und Sohn und Interviews mit beiden Elternteilen zusammen. Untersucht wurden je zwei Fami-

lien der gehobenen Mittelschicht, die einem konventionellen, rollendifferenzierten Modell entsprechen, d.h. der Vater vollzeitleich erwerbstätig ist und die Mutter den Hauptteil der Familien- und Erziehungsarbeit übernimmt, sowie zwei Familien mit einem nichtkonventionellen, rollenambivalenten Entwurf. Hier haben sich die Partner für Modelle entschieden, in denen die Familien- und Erwerbsarbeit aufgeteilt bzw. getauscht werden. Die Familienmerkmale Bildung, sozioökonomischer Status, die Kindmerkmale Alter, Geschlecht und die Stellung in der Geschwisterreihe dienen als Kontrollvariablen. Die Erhebungen fanden bei den Familien zuhause statt, also in der gewohnten Umgebung.

Die Vorlesesituation war teilstandardisiert, d.h. die Eltern konnten Ort, Arrangement und Tageszeit frei wählen - im Anschluss an die videographierten Vorlesesequenzen wurden mit den Eltern je ein teilstrukturiertes, fokussiertes Interview zu ihrer eigenen Vorlesesituation durchgeführt. Die verschiedenen Fragekomplexe bezogen sich auf die Vorlesesituation selbst, die Buchauswahl in frei arrangierten Vorlesesituationen sowie die Rahmenbedingungen und Funktionen des Vorlesens.

Während die Interviews vor allem über die Dimensionen der elterlichen (Vor-)Lesekompetenz und die familiäre Lebensform Aufschluss geben, dienen die Videoaufnahmen zur Analyse der Gestaltung der sozioemotionalen Beziehung zwischen Vater bzw. Mutter und Kind.

Fragt man sich, unter welchen Bedingungen Vorleseprozesse produktiv sind für die Entwicklung narrativer Fähigkeiten – zum Beispiel für die Sicherung des Verständnisses oder die Wahrnehmung und Nutzung von Bild-Text-Zusammenhängen –, dann sind vor allem diese Ergebnisse interessant:

- Die sozioemotionale Beziehung ist eine wichtige Größe im Bedingungsgefüge der familialen Lesesozialisation. In allen vier Fallbeispielen wurde jeweils derjenige Elternteil für das Vorlesen bevorzugt, an den das Kind näher und sicherer gebunden war. Vorleseprozesse werden jeweils auf der Grundlage einer stabilen und sicheren Bindung produktiv gestaltet: Nur wenn Kind und Erwachsener eine weitgehend störungsfreie Beziehung aufgebaut haben, können sich die Kinder konzentriert und ausdauernd auf die gemeinsame Bilderbuchrezeption einlassen.
- Die Vorlese- und die eigene Lesekompetenz sowie deren jeweilige Praxis sind konstitutiv für die produktive Gestaltung der Vorlesesituation und wirken sich fördernd auf die kindliche Leseentwicklung aus. Ein reflektiertes und kohärentes Konzept, in dem die Rolle des erwachsenen Vermittlers mit Zielen, Funktionen und Gratifikationen des Vorlesens verbunden sind, unterstützt Prozesse der kindlichen Lesesozialisation.
- Dass die familiäre Lebensform die zentrale Bestimmungsdimension für die Gestaltung von Vorleseprozessen ist, wurde lediglich in einem Fallbeispiel belegt. Hier wirkte sich ein stark rollendifferenziertes Familienmodell mit geringem *Involvement* des Vaters in Betreuung und Erziehung unproduktiv auf die Gestaltung von Vorleseprozessen aus. In den übrigen Fallbeispielen konnte kein hypothesenkonformer Zusammenhang zwischen der familialen Lebensform und der Gestaltung des Vorleseprozesses hergestellt werden.

- Die Mütter zeigten eher eine Tendenz zur Betonung der bindungsfördernden Qualität des Vorlesens, d.h. sie etablierten eher symmetrische Strukturen und zeigten eine höhere Empathiefähigkeit. Die Väter dagegen hatten eine Tendenz zur Betonung der explorationsfördernden und aufgabenorientierten Qualitäten des Vorlesens. Sie stellten stärker eine asymmetrische Kommunikationsstruktur her und zeigten häufiger Merkmale von Direktivität und Restriktivität. Direktive Praktiken können die Kinder in ihrem Problemlöseverhalten unterstützen, etwa in der Zielorientierung bei einer Aufgabenbearbeitung. Positiv unterstützen Väter Prozesse der Wahrnehmung, sprachlichen Enkodierung und Speicherung von Informationen durch eine häufige Nutzung von Text-Bild-Korrespondenzen. Neben der kognitiven Entwicklung können die Vorlesepraxen der Väter die Sprachentwicklung durch die Begleitkommunikation fördern.

Solche Resultate deuten darauf hin, dass die drei Dimensionen “familiale Lebensform”, “sozioemotionale Eltern-Kind-Beziehung”, “(Vor-)Lesekompetenz und –praxis” den Vorleseprozess nicht in gleichem Mass beeinflussen, sondern in ihrem Zusammenspiel unterschiedlich gewichtet sind: Eine produktive Vorlesesituation kann erstens vor allem auf der Grundlage einer stabilen sozioemotionalen Eltern-Kind-Beziehung entstehen. Zweitens wird die Vorleseinteraktion von denjenigen Vätern produktiv gestaltet, die über eine hohe (Vor-)Lesekompetenz verfügen. Erst an dritter Stelle werden Faktoren auf der Dimension der familialen Rollen relevant: Nimmt der Vater sich nicht nur als Ernährer, sondern auch als Erzieher seiner Kinder wahr, beeinflusst dies die Handlungsformen der Lesesozialisation positiv.

Die sorgfältig aufbereiteten Fallbeispiele lesen sich wie Geschichten, konturiert durch die detaillierten Beobachtungen und deren theoretische und empirische Einbettung. Damit wird auf überzeugende Weise gezeigt, dass Mütter *und* Väter auf der Grundlage einer nahen und sicheren sozioemotionalen Eltern-Kind-Beziehung je eigenständige Beiträge zur Leseentwicklung leisten können. Ein weiterer Bereich familiärer literalitätsbezogener Praxis ist damit ausgeleuchtet.

“Medien als Erzählanlass” (hrsg. von Petra Wieler)

Wenn in der vorher besprochenen Studie die Qualitäten familialer Kommunikation in vergleichbar gehaltenen Vorlesesituationen und bezogen auf dieselben Medien thematisiert wurden, diskutieren die Autorinnen und Autoren der hier versammelten Beiträge ganz unterschiedliche mediale Kommunikationsangebote für Kinder und Jugendliche, wobei die verschiedenen, grossenteils elektronischen Medienbeispiele im Hinblick auf ihre stimulierende und strukturierende Funktion für die kommunikativen Prozesse interessieren. Gemeinsam ist den verschiedenen Analysen aus Medienwissenschaft und Literatur- und Mediendidaktik also, dass sie auf den Zusammenhang von Angebotsweise einerseits und der medienvermittelten (Anschluss-)Kommunikation andererseits gerichtet sind.

Petra Wieler nennt in ihrer Einleitung drei Hauptfragen, auf welche mehrheitlich objektspezifische Antworten erwartet werden dürfen von den verschiedenen Beiträgen, die insgesamt einen Forschungsüberblick abgeben sollen:

- die Frage nach der Art der Äusserungen, mit welchen Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen mit Büchern, mit audiovisuellen und digitalen Medien rekapitulieren und in diesem Zusammenhang die Frage nach den Forschungslinien bezüglich des Zusammenhangs von Medienangeboten, Medienrezeption und interpersonaler Kommunikation,
- jene nach den Lernpotentialen, welche die von den Heranwachsenden bevorzugten Medien tatsächlich bieten, dies im Hinblick auf eine “produktive Wahrnehmung” (S. 9)
- und schliesslich die Frage nach den Wirkungen der Medienrezeption für die Sprach- und Schriftentwicklung und darüber hinaus für die Konstruktion kultureller Identität unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit – in diesem Zusammenhang interessieren die Reaktionen auf Buch- und Medienangebote, die speziell von Rezipientinnen und Rezipienten mit Migrationshintergrund gewählt werden.

Grundlegende Informationen insbesondere zur ersten Frage liefert der Überblicksbeitrag von Heinz Bonfadelli. Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive wird das Verhältnis zwischen medienvermittelter und interpersonaler Kommunikation besprochen, wobei einschlägige Forschungsarbeiten sowohl nach Forschungsgegenstand als auch nach Situation und Methode der Datenerhebung kategorisiert werden – darunter zum Beispiel die Studie von Bonfadelli & Fritz zum “Lesen im Alltag von Jugendlichen” (1993), jene von Hurrelmann zum “Fernsehen in der Familie” (1989) und jene Krotz zu “Daily Talks und Daily Soaps im Internet” (2001). Wenn auch die Fokussierung auf den Gegenstand “Mediengespräche” innerhalb der empirischen Kommunikationswissenschaft konsistent scheinen mag, so stellt Bonfadelli bezüglich der theoretischen Perspektiven und der Forschungsmethoden grosse Disparität fest und erklärt damit, dass die bereits geleisteten Forschungsarbeiten in keinen übergreifenden Zusammenhang gebracht werden konnten – ein Nachteil für die weitere Forschungsentwicklung.

Mit einer theoretischen Diskussion des Zusammenhangs von Erzählen, Lernen und abduktiver Theoriegenese schliesst Natascha Naujok an, wobei das Ineinandergreifen von Erzählen und Lernen im Umgang mit Kindermedien vor allem interessiert. Abduktion wird hier in Einklang mit Kelle (1994, S. 277) als ein Vorgehen vorgeschlagen, welches “überraschende und unerwartete empirische Phänomene” nutzt, um theoretische Annahmen weiterzuentwickeln. Die Autorin vollzieht dies anhand ihres eigenen Materials aus Aufzeichnungen von Kindergesprächen. Drei Zweitklässler beschäftigen sich mit der CD-Rom “Eine Woche voller Samstage” (nach dem Kinderbuch von Paul Maar) und werden dabei vor verschiedene Problemlöseaufgaben gestellt. Die Analysen illustrieren beispielhaft, wie Kinder als Mitspielende mit der Bildung und Überprüfung von Hypothesen lernen, zum Beispiel beim Suchen, Finden und Sich-Aneignen von Schlüsselwörtern der Geschichte.

Mit Spielgeschichten, die literarische Adaptionen vornehmen, beschäftigen sich auch drei weitere Beiträge. Katharina Jung wählt das interaktive Märchen “Zwerg Nase” zum Untersuchungsgegenstand und nimmt in seinem Zusammenhang eine kritische Analyse des didaktischen Diskurses vor, der spielerische und narrative

Elemente meist zu wenig deutlich unterscheidet. Die Autorin plädiert für einen exakten Blick auf die multimodalen Strukturen von Spielgeschichten (wobei auch das Instrumentarium der Semiotik zu Hilfe genommen werden soll), so dass die Komplexität und Vielschichtigkeit von Spielgeschichten tatsächlich wahrgenommen und für Lernarrangements denn auch genutzt werden. Auf die Erfahrungen mit Adventures, einem spezifischen Genre von Computerspielen, ist der Beitrag von Thomas Hoffmann und Oliver Lüthi gerichtet, speziell auf die zentrale Rolle des Avatars, der Spielfigur der Geschichte und deren Protagonist zugleich ist. Die Mehrperspektivigkeit – das zeigen die Autoren anhand ihres Materials – wird von den Schülerinnen und Schülern im 4. Schuljahr, von denen schriftliche Fortsetzungen verlangt werden, durchaus aufgenommen. Um den für Kinder erleichternden Zugang zu klassischen Stoffen der Kinderliteratur geht es Thomas Hermann, wenn er den Motivations- und Identifikationspotenzialen von audiovisuellen Umsetzungen nachgeht, konkret am Beispiel von Episoden aus Lindgrens Karlsson-Romanen.

Hier schliessen zwei im Band kurz referierte Studien zu Qualitäten in der Anschlusskommunikation als Teil der kindlichen Medienrezeption an: jene von Petra Wieler, welche in Gesprächsdokumenten aus dem Unterricht mit jahrgangübergreifenden Lerngruppen (1.-3. Schuljahr) dem Zusammenspiel von Bild- und Textverstehen nachgeht. Die Gespräche beziehen sich u.a. auf die Bilderbuch- und CD-Rom-Versionen von "Pettersson und Findus". Wieler zeigt darin zum einen die unterschiedlichen Potenziale der Medienpräsentationen für die Rekonstruktionen der Kinder, dies u.a. in den stärker narrativ ausgerichteten Beiträgen zum Bilderbuch, und zum anderen geschlechtsdifferente Reaktionsweisen: Bei der Mädchengruppe fällt auf, wie gut Bilder und Texte in Beziehung gesetzt und literarisches Verstehen damit intensiviert wird. Petra Hüttis-Graf ist dem Hörverständnis von Kindern im Umgang mit buchbezogenen Hörspielkassetten nachgegangen, dies im Rahmen einer Interventionsstudie, in welcher Vorschulklassen Lese-Hörkisten zur Verfügung gestellt wurden. Interessant ist u.a. die Beobachtung, wie das kindliche Verständnis von Figuren durch die Gesprächsimpulse der erwachsenen Partnerinnen (hier studentische Beobachterinnen) unterstützt werden kann.

Johannes Merkels Vorschlag ist ebenfalls auf die Anschlusskommunikation mit dem Ziel des Verstehens von Geschichten gerichtet. In der Art eines Unterrichtsmodells werden dafür konkrete Schritte anschaulich gemacht, mit welchen Kinder mit selbstgefertigten, collageartigen Bildern Geschichten selber erfinden bzw. konstruieren und anschliessend erzählen.

Der Medienpraxis und den Sprachentwicklungen mehrsprachiger Kinder widmen sich schliesslich die vier letzten Beiträge im Band. Jeanette Hoffmann hat familiäre Rezeptionspraktiken im Umgang mit Büchern und audiovisuellen Medien bei 7- und 8jährigen Kindern untersucht und hat sich dabei auf Daten aus dem DFG-Projekt "Medienrezeption und -narration" stützen können. Sie zeigt am Beispiel einer Familie polnischer Herkunft, wie Spracherziehung, Medienaufmerksamkeit und Medieninteressen ineinandergreifen, letztere aber auch differieren. Das deutschsprachige Medienangebot wird vom Kind selbständig aufgenommen, dank der kommunikativen

ven Einbettung in die Familie wird es aber auch diesbezüglich zur narrativen Wiedergabe – mit den Anforderungen der Dekontextualisierung – aufgefordert. Ernst Apeltauers Untersuchung zeigt für das interaktive Vorlesen zum Zweck der Sprachförderung von Migrationskindern im Rahmen des “Kieler Modells” eine förderliche Wirkung. Die Kinder wurden zum Mit- und Nacherzählen von “Schneewittchen” angeregt. Aufschlussreiche Informationen zur Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder türkischer Herkunft – ebenfalls aus dem erwähnten Kieler Projekt – findet man im Beitrag von Reyhan Kuyumcu. Aus seiner Befragung von sechs Familien geht hervor, dass elektronische Medien und insbesondere das Fernsehen den Medienalltag der Familien zwar stark begleiten, in den Gesprächen aber kaum aufgenommen wird. Für die literale und literarische Förderung der Kinder wird deshalb vorgeschlagen, dass Kinder so an schriftliche Medien herangeführt werden, dass ihrer oral geprägten kulturellen Herkunft Rechnung getragen wird. Einer ganz anderen Problematik nimmt sich schliesslich Heidi Rösch an, wenn sie den Kinofilm „Knallhart“ zum Ausgangspunkt von zweierlei Betrachtungen nimmt. Die Geschichte einer multikulturellen Jugendgang und einem deutschen Jugendlichen und dessen Wandlung vom Opfer zum Täter war zum einen Anlass kontroverser Filmkritik und zum anderen Ausgangspunkt von Filmgesprächen in zwei Schulklassen, einer multiethnischen Hauptschullasse und einer bilingualen, deutsch-türkischen Gymnasialklasse, wobei in letzterer mehr Zeichen von Empathie mit dem Helden, mithin differenziertere Identifikationsprozesse beobachtet wurden.

Dass der Band so unterschiedlich ausgerichtete Arbeiten zu einer gemeinsamen Frage, jener nach dem Zusammenhang von medialer Vorlage und (narrativer) Rekonstruktion der Rezipientinnen und Rezipienten, versammelt, verrät die Reichhaltigkeit und Vielfalt der Forschung an der Schnittstelle von Kommunikationswissenschaft, Medien- und Sprachdidaktik. Das ist sein grosser Vorteil. Für einen vertieften Einblick in die einzelnen Studien und deren Datenbasis wünschte man sich zum Teil intensivere Darstellungen, sie waren bei der Fülle der Beiträge natürlich nicht zu realisieren.

Literatur

- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.
- Benjamin, Walter (1991): Der Erzähler. In: Literarische und ästhetische Essays. Gesammelte Schriften Bd. II.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1. Aufl.
- Belsky, Jay (1984): The determinants of parenting: A process model. In: Child Development 55, 83-96.
- Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate (Hrsg.): Lesesozialisation: Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren, 7-213. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. Fink: München.
- Bruner, Jérôme S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des

- Sinns. Heidelberg: Carl Auer.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag: Frankfurt: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984) Erzählen in der Schule, Tübingen: Narr.
- Fries, Claudia; Vogel, Maja von (2003): Trödeln? Ich doch nicht! München: Boje.
- Geisler, Dagmar (2003): Ich trödel doch nicht, sagt Max. Frankfurt a.M.: Fischer Schatzinsel im Fischer Taschenbuch Verlag, 2. Aufl.
- Holden, George W. (1997): Parents and the dynamics of child rearing. Boulder: Westview Press.
- Hurrelmann, Bettina (1989): Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1993): Lesesozialisation: Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krotz, Friedrich (2001): "fast interessanter und spannender als VL selbst, aber im Moment ja keine allzu große Kunst." Anschlusskommunikation zu Daily Talks und Daily Soaps im Internet. In: Göttlich, Udo; Krotz, Friedrich; Paus-Haase, Ingrid (Hrsg.): Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen, 265-307. Opladen: Leske + Budrich.
- Lamb, Michael E.; Pleck, Joseph H.; Charnov, Eric L.; Livine, James A. (1985): Paternal behavior in humans. In: American Zoologist 25, 883-894.
- Pleck, Joseph H. (1997): Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In: Lamb, Michael E. (Ed.): The role of father in child development, 66-103. New York: Wiley & Sons.
- Pleck, Joseph; Masciadrelli, Brian P. (2004): Paternal involvement by U.S. Residential fathers. Levels, sources, and consequences. In: Lamb, Michael E. (Ed.): The role of father in child development, 222-271. Hoboken: Wiley, 4. Ed.
- Rogoff, Barbara (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Wigotsky, Lew Semjonowitsch (1934/1991): Denken und Sprechen (Übers. Gerhard Sewekow). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim und München: Juventa.

Anschrift der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung, Igelweid 22, 5000 Aarau, Schweiz. andrea.bertschi@fhnw.ch

Lic. phil. Silvana Kappeler, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung, Igelweid 22, 5000 Aarau, Schweiz.silvana.kappeler@fhnw.ch