

Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung

**Welche Chancen bietet die Methode des Dialogischen Lesens für das literarische Lernen bei Schüler:innen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?**

Studienprojekt im WiSe 2023/2024

Betreuung durch Prof'in Dr. Kerstin Ziemer

Greta Kröger  
M. Ed. Lehramt für sonderpädagogische Förderung  
Zweites Fachsemester

Köln, den 03.03.2024

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>4</b>
2.1	Literarisches Lernen .....	4
2.2	Literarisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	5
2.3	Die Methode des Dialogischen Lesens.....	6
<b>3</b>	<b>Herleitung der Forschungsfrage .....</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Untersuchungsdesign.....</b>	<b>8</b>
4.1	Forschungsfeld und Stichprobe.....	8
4.2	Durchführung.....	8
4.3	Beschreibung der Erhebungsmethode .....	8
4.4	Beschreibung der Auswertungsmethode.....	9
<b>5</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</b>	<b>9</b>
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>17</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>18</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>21</b>

## 1 Einleitung

In einer literalen Gesellschaft wie der deutschen ist die Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur nahezu unumgänglich. Sowohl Literatur als auch literarisches Lernen sind damit nicht nur allgegenwärtig, sondern wirken auch anteilig auf die Individuation, Sozialisation und Enkulturation eines jeden Menschen ein. Insbesondere leistet der Umgang mit Literatur einen Beitrag zum Selbst- und Fremdverstehen, zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Identitätsbildung auf Individuums- und Gruppenebene (Proksch & Tuttas, 2011, S. 85f.). Infolge ist das literarische Lernen häufig schon mit Eintritt in die allgemeine Grundschule ein fester Bestandteil des schulischen Lernens innerhalb des Deutschunterrichts (MSB NRW, 2021). Eine Fortführung literarischen Lernens erfolgt in weiterführenden Schulen im Rahmen des Unterrichtsfachs Deutsch oder des Fremdsprachenunterrichts (z.B. MSB NRW, 2019).

An Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSP GE) kam dem literarischen Lernen hingegen über lange Zeit nur wenig Bedeutung im Unterrichtsalltag zu. Dies hängt mitunter damit zusammen, dass die Thematik fachwissenschaftlich und didaktisch verhältnismäßig wenig erforscht ist und Schüler:innen mit geistiger Behinderung aufgrund hirnganischer Schädigungen oftmals keine sinnentnehmende Rezeption von Texten zugetraut wird (Wilke, 2016, S. 61, S. 75).

Zudem verweist Wilke (2016) darauf, dass in den Empfehlungen zum FSP GE der Kultusministerkonferenz (1998) die Begegnung mit Literatur im Gegensatz zum Schriftspracherwerb nicht als eigenes Teilgebiet der schulischen Förderung von Schüler:innen mit geistiger Behinderung aufgeführt wird (S. 71). Erst mit der Veröffentlichung der Unterrichtsvorgaben zum Aufgabenfeld *Sprache und Kommunikation* im Jahr 2022 finden „ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Sprache und Literatur“ (MSB NRW, 2022, S.11) offiziell Eingang in das Curriculum von Schulen mit dem FSP GE.

In Anbetracht der Relevanz literarischen Lernens und lang fortbestehender, reduzierter curricularer Bildungsinhalte stellt sich schließlich die Frage nach der konkreten Umsetzung von literarischem Lernen an Förderschulen mit dem FSP GE.

Das Forschungsprojekt möchte sich diesem Forschungsdesiderat annähern. Im Rahmen einer Videostudie soll die Methode des Dialogischen Lesens in Hinblick auf ihre Chancen für das literarische Lernen bei zwei Schüler:innen einer Schule mit dem FSP GE untersucht werden. Dazu soll zunächst in einem theoretischen Teil literarisches Lernen unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner definiert werden, um im Anschluss Überlegungen zum literarischen Lernen in dieser Schulform treffen zu können. Es folgt eine Beschreibung der Methode des Dialogischen Lesens und des forschungsmethodischen Vorgehens. Im Rahmen einer diskursiven Auseinandersetzung werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Theorie dargestellt und interpretiert. Die Arbeit schließt mit einer Beantwortung der Forschungsfrage und einem Ausblick für zukünftige Forschungsinteressen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Literarisches Lernen

Dem Begriff *Literarisches Lernen* liegen zahlreiche Definitionen zugrunde. Diesen ist aus literaturdidaktischer Sicht die Auffassung inhärent, dass spezielle Lernprozesse existieren, die sich auf die Auseinandersetzung mit literarischen, das heißt fiktionalen, poetischen Texten beziehen (Spinner, 2006, S. 6). Je nach zugrundeliegendem Verständnis schließt der Begriff neben dem rezeptiven Verstehen von literarischen Texten auch die produktive Beschäftigung mit literarischen Texten ein. So versteht beispielsweise Büker (2002) unter literarischem Lernen

[...] Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen (S. 121).

Definitionen im jüngeren Verstehenskontext haben einen weit gefassten Literaturbegriff gemeinsam. Insofern spricht Büker (2002) von „Texten in ihren verschiedenen Ausdrucksformen“ (S. 121) und Spinner beschreibt einen Literaturbegriff, der neben geschriebenen beziehungsweise gedruckten Texten auch auditive, visuelle und audiovisuelle Texte als Gegenstände eines auch medienästhetischen literarischen Lernens begreift (2006, S. 6, S. 14; 2020, S. 407). Unabhängig der Auslegung des Begriffs erfährt die Lesekompetenz eine wichtige Bedeutung im Kontext des literarischen Lernens (Spinner, 2020, S. 405; Wrobel, 2022, S. 143).

Literarisches Lernen findet immer dann statt, „wenn ein Individuum mit einem literarischen Text in Kontakt kommt, ihn rezipiert und sich, in welcher Weise auch immer, mit ihm auseinandersetzt“ (Wrobel, 2022, S. 141). Es ereignet sich implizit, wenn es ungeplant, ungerichtet und unabhängig von didaktisch konstruierten Lehr- und Lernsituationen geschieht und weitgehend unreflektiert bleibt (ebd.). Dieses ereignet sich im Kontext lebenslangen Lernens und hat seinen Beginn im frühen Kindesalter. So stellt bereits das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern mit den Eltern eine implizite Form des literarischen Lernens dar. Das explizite literarische Lernen beginnt mit dem Besuch von Bildungseinrichtungen, insbesondere der Grundschule. Im Vergleich findet es zunehmend unterstützt, systematisch, gerichtet und reflektiert statt (Spinner, 2006, S. 7; 2020, S. 405; Wrobel, 2022, S. 141f.).

Grundlegend zielt literarisches Lernen „sowohl auf den Umgang mit und das komplexer werdende Verstehen von Texten und ihren Merkmalen als auch auf Inhalte, die in Texten gestaltet und gespeichert sind“ (Wrobel, 2022, S. 141), womit es eine Entwicklung auf fachlicher sowie personeller bzw. identitätsstiftender Ebene anspricht (ebd.). Spinner (2006) prägt hinsichtlich der Zielvorstellungen eine engere, mehr kompetenzorientierte Perspektive. Im Sinne eines kompetenzorientierten

literarischen Lernens im Literaturunterricht sei folglich der Blick darauf zu richten, „ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (S. 7). Ziel sei schließlich die *literarische Kompetenz* (ebd.).

Dahingehend stellt er elf Aspekte des literarischen Lernens vor, die „sich von der imaginativen Verstrickung in die Lektüre bis zum kognitiven und Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein [erstrecken]“ (ebd., S. 8). Diese verfolgen eine Subjekt- als auch Kompetenzorientierung, formulieren text- und leseorientierte Anliegen und sind in allen Klassenstufen, wenn auch in unterschiedlichen Abstraktionen, relevant. Ausgewählte Aspekte sind:

Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen, Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, Narrative dramaturgische Handlungslogik verstehen, Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden (ebd., S. 8-13).

## **2.2 Literarisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Literarisches Lernen in heterogenen Lerngruppen erfordert einen Literaturunterricht, der in seiner Gestaltung die diversen Lernausgangslagen der Schüler:innen berücksichtigt und vielfältige Zugänge zum literarischen Gegenstand eröffnet (Frickel, 2022, S. 106). Es seien „literarische Texte als auch Verfahren im Unterricht zu wählen, die aus sich heraus vielfältig anschlussfähig sind und individuelle Lernwege fördern“ (Riegert & Anders, 2018; zit. n. Frickel, 2022, S. 107). Die Anforderung an eine inklusive Literaturdidaktik stehe gemäß Frickel (2022) unter Bezugnahme auf die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser schließlich darin, Unterrichtsarrangements unter gleichzeitiger Gewährleistung von innerer Differenzierung, Individualisierung sowie Kooperation am gemeinsamen Gegenstand anzubieten (S. 108). Neben der Individualisierung und Differenzierung stellen Proksch & Tuttas (2011) die Schüler- und Lebensweltorientierung sowie die Handlungs- und Produktionsorientierung als Prinzipien für einen Literaturunterricht im FSP GE heraus (S. 96f.). Entscheidend sei zudem ein erweitertes Verständnis von Literatur (s.o.) und Lesen (ebd., S. 94). Lesen im erweiterten Sinn meint über das reine Lesen von in Schriftform dargestellten Inhalten hinaus, die Bedeutungsentnahme aus einer Bandbreite von Zeichen, zum Beispiel Bildern und Situationen (ebd., S. 84).

Literarisches Lernen in heterogenen Lerngruppen macht demgemäß einen Abbau von Barrieren im Bereich von Lesen und Literatur notwendig. Im Vordergrund stehen hierbei sowohl die Darreichung von geeigneter Lektüre, die gleichermaßen dem Leseniveau und dem Alter der jeweiligen Schüler:innen gerecht wird, als auch die Darbietung alternativer Medien zum schriftlichen Text (ebd., S. 93, S. 96). Hinsichtlich der Teilhabe am literarischen Lernen stellt das Vorlesen eine Möglichkeit dar,

Schüler:innen, die nicht selbst lesen können, „Begegnungen mit Literatur und interessanten ästhetischen Texten“ (Wilke, 2016, S. 76) zu eröffnen.

Im Unterricht ist Vorlesen nicht als aktives Lesen [der Lehrperson] und als passives Zuhören der Schüler[:innen] zu verstehen, sondern Ziel ist die Entwicklung eines Gesprächs über die Geschichte, die durch Impulse der Lehrkraft angeregt werden können, sowie die weitere handelnde Auseinandersetzung mit der Geschichte (Antizipieren, Aktivieren von Vorwissen, Anregung zur Perspektivenübernahme, Reflexion des Figurenverhaltens, Interpretation; nach Spinner 2011, 19) (ebd., S. 76).

Gerade Bilderbücher lassen in diesem Kontext nicht lesende Schüler:innen an der Buchkultur teilhaben (ebd.) und erlauben darüber hinaus „elementare Erfahrungen“ (Weinkauff & Glasenapp, 2018, S. 183) in der Begegnung mit ikonischen Zeichen und Literatur (ebd.).

### **2.3 Die Methode des Dialogischen Lesens**

Die Methode des Dialogischen Lesens wurde 1988 erstmals von einer amerikanischen Forschungsgruppe um Grover J. Whitehurst im Kontext der frühkindlichen Sprachentwicklung und -förderung beschrieben (Kappeler-Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 2). Sie findet damit vorrangig im Rahmen der Sprachbildung Einsatz, erfreut sich jedoch auch im Bereich des literarischen Lernens großer Beliebtheit (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 32).

Das Dialogische Lesen beschreibt im Kern eine strukturierte und interaktive Vorlesesituation zwischen einer erwachsenen Person und einem oder mehreren Kindern. Sie zeichnet sich durch die aktive Rolle aller Interaktionspartner:innen aus. (Kappeler-Suter et al., 2017, S. 2). Die Besonderheit der Methode besteht im Einsatz von sprachanregenden und -förderlichen Strategien sowie Fragetechniken<sup>1</sup>, mithilfe derer die Kinder ermutigt werden, sich aktiv mit der Geschichte auseinanderzusetzen und über diese hinaus zu kommunizieren (Zevenbergen & Whitehurst, 2003, S. 3). Ziel ist es, über den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus die Sprechfreude der Kinder anzuregen sowie „längere Dialoge“ und „kognitiv anregende Interaktionen“ zu inhaltsbezogenen Themen zu initiieren (Baldaeus et al., 2021, S. 35) und damit langfristig die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen (Kappeler-Suter et al., 2017, S. 3). „Das Vorlesen von kurzen Textpassagen [...] wird in die dialogische Gesprächssituation eingebunden“ (Baldaeus et al., 2021, S. 35).

Für eine erfolgreiche Durchführung ist die alsbald mögliche Zurücknahme der erwachsenen Person, das Anknüpfen an die Interessen der Kinder sowie das ausreichende Zeitlassen für die Kinder zum Nachdenken und Antworten wesentlich (ebd.). Kappeler-Suter et al. (2017) empfehlen das Dialogische Lesen in einer Kleingruppe von ein bis vier Kindern durchzuführen, da bei einer solchen Gruppengröße unter anderem ein individuelleres Eingehen auf die Kinder möglich sei (S. 5, S. 13).

---

<sup>1</sup> Eine tabellarische Übersicht über die Strategien kann im Anhang eingesehen werden (S. 22f.).

Darüber hinaus könnten zur Anregung des Dialogs unterstützende Materialien und Gegenstände herangezogen werden, um neben dem auditiven Sinn weitere Sinneskanäle anzusprechen, die Handlungsgeschichte plastisch darzustellen und die Kinder noch mehr in die Handlung einzubinden (S. 9).

Die Methode des Dialogischen Lesens verzeichnet unterschiedliche Effekte, die deutlich machen, dass die Sprachbildung und das literarische Lernen eng miteinander verknüpft sind (Kappeler-Suter et al., 2017, S. 2; Baldaeus et al., 2021, S. 32). Zum einen unterstützt es die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern. Zum anderen ermöglicht es präliterarische als auch ästhetische Erfahrungen. Erstere wirken dabei vor allem auf den Erwerb der Schriftsprache und die Ausbildung einer Lesemotivation. Letztere gewähren Eingang in die Buch- und Schriftkultur und können damit schließlich das Hineinfinden in eine literale Kultur unterstützen (Kappeler-Suter et al., 2017, S. 2).

### **3 Herleitung der Forschungsfrage**

Zahlreiche Studien belegen positive Effekte des Dialogischen Lesens auf die Sprachentwicklung von Kindern (z.B. Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008; Simsek & Erdogan, 2015; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Hargrave & Sénéchal, 2000).

Demgegenüber gestaltet es sich schwierig, Studien zu finden, die einen Zusammenhang explizit zwischen dem Dialogischen Lesen und den literarischen Kompetenzen von Kindern ohne, geschweige denn mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im FSP GE untersuchen. Dennoch existieren Studien, die Aspekte literarischen Lernens in Verbindung mit grundsätzlich dialogisch orientierten Vorlesesituationen setzen. So beschreiben Lingnau und Preußner (2023), dass Petra Wieler bereits im Jahr 1997 mit ihrer Studie „auf die Bedeutsamkeit von Aushandlungsprozessen während des Vorlesens“ hinweist und darüber hinaus herausstellt, „dass erst aus einer solchen Gesprächssituation heraus Leseinteressen befördert und literarisches Verstehen ermöglicht werden können“ (S. 11).

Angesichts der eingangs beschriebenen Relevanz des literarischen Lernens, der engen Verzahnung von Sprachbildung und literarischem Lernen, aber der mangelnden empirischen Befundlage zum Einsatz der Methode des Dialogischen Lesens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kann schließlich folgende Forschungsfrage abgeleitet werden:

*Welche Chancen bietet die Methode des Dialogischen Lesens für das literarische Lernen bei Schüler:innen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?*

## 4 Untersuchungsdesign

### 4.1 Forschungsfeld und Stichprobe

Die Untersuchung erfolgte in einer Städtischen Förderschule mit dem FSP GE. An der Videostudie waren die Praxissemesterstudentin als Forschungsperson sowie zwei Schüler:innen aus der Unterstufe – ein neunjähriger Schüler A. der Klassenstufe drei und eine zehnjährige Schülerin B. der Klassenstufe vier – beteiligt. Die Schüler:innen kommunizieren verbalsprachlich und verfügen über Lesefertigkeiten im engeren Sinn, haben jedoch noch Schwierigkeiten im Zusammenschweißen der Buchstaben und Silben. Die Schüler:innen haben bei neuen Aufgaben wenig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten.

### 4.2 Durchführung

In Anbetracht des Forschungsinteresses wurde eine Dialogische Vorlesesituation durchgeführt. Dabei kam das Bilderbuch *Trau dich, Koalabär* von Rachel Bright und Jim Field zum Einsatz.<sup>2</sup> Die Durchführung der Vorlesesituation wurde entsprechend der tabellarischen Einteilung der Handlungsgeschichte (s.A.) auf vier Erhebungsphasen aufgeteilt. Die erste Einheit erfolgte Anfang Dezember 2023, die anderen drei Einheiten aufgrund von Krankheitsausfällen im Januar 2024. Die Vorlesesituationen dauerten im Durchschnitt 14,5 Minuten und wurden mit einem Schulipad aufgezeichnet. Aufgrund der Pausen zwischen den Einheiten begannen die zweite, dritte und vierte Einheit mit einer Wiederholung der bis zu diesem Zeitpunkt bereits bekannten Handlungsgeschichte. Dazu wurden die inhaltlich prägnantesten Bilder der Geschichte in laminierte Form herangezogen, die jeweils mit den Schüler:innen besprochen und am roten Faden befestigt wurden.<sup>3</sup>

### 4.3 Beschreibung der Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer wissenschaftlichen, aktiv teilnehmenden und vermittelten Beobachtung (Kochinka, 2010, S. 453f.). Unter einer Beobachtung kann in diesem Kontext „eine absichtliche und zielgerichtete, dabei bewusst selektive Form des Wahrnehmens verstanden werden“ (ebd., S. 449). *Aktiv teilnehmend* bezieht sich dabei auf den Involviertheitsgrad der beobachtenden Person in das

---

<sup>2</sup> Eine inhaltliche Vorstellung des Bilderbuches kann im Anhang eingesehen werden (S. 24)

<sup>3</sup> Das Prinzip des roten Fadens stellt eine Hilfestellung für Schüler:innen bei der Erschließung der Textstruktur und -logik dar. Nach Lesen eines Textes befestigen Schüler:innen zum Beispiel mit wichtigen Leitwörtern versehene Kärtchen an einem roten Faden. In einem Vortrag kann dieser infolge als gedankliches Gerüst und inhaltliche Zusammenfassung dienen (Klank, 2002; zit. n. Bildungsserver Berlin Brandenburg, online).

Beobachtungsfeld und meint, dass diese nicht nur selbst Teil des beobachteten Geschehens ist, sondern auch aktiv an den Interaktionen und Handlungen beteiligt ist (ebd., S. 453). *Vermittelt* bezieht sich auf die Weise der Datensammlung und -festhaltung. Von vermittelter Beobachtung wird dementsprechend gesprochen, wenn der interessierende Beobachtungsgegenstand über eine Kamera aufgezeichnet wird und erst im Nachhinein beobachtet wird (ebd., S. 454). So kann in Hinblick auf die Erhebungsmethode auch von einer Videobeobachtung oder Videografie gesprochen werden.

#### **4.4 Beschreibung der Auswertungsmethode**

Das audiovisuelle Datenmaterial wurde mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. „Unter [dieser] [...] wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden“ (ebd., S. 39). Sie lässt sich auf jegliche Arten qualitativer Daten, unter anderem Videoaufnahmen anwenden (ebd., S. 41). Die Analyse erfordert Daten in verschriftlichter Form (ebd., S. 42). Dies bedeutet, dass zunächst relevante Videoausschnitte identifiziert, das Beobachtete textuell beschrieben und die gesprochene Sprache in Schrift transkribiert (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S. 17, S. 106f.) sowie personenbezogene Daten anonymisiert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 204f.).<sup>4</sup> Das Kernstück der eigentlichen Auswertung beziehungsweise der (inhaltlich strukturierenden) qualitativen Inhaltsanalyse bildet ein Kategoriensystem mit deduktiv und induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien, anhand dessen das transkribierte Datenmaterial schrittweise bearbeitet wird.<sup>5</sup> Es legt diejenigen Aspekte fest, die für die Forschung von Interesse sind und dient schließlich der kategorienbasierten und fallvergleichenden Analyse der Ergebnisse (ebd., S. 129f., 132f.). Entgegen ihrer Bezeichnung sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch quantifizierende Auswertungen möglich (ebd., S. 116).

### **5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

Im Rahmen dieser Auswertung dienten unter anderem die ausgewählten Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner (Kapitel 2.1) sowie einzelne Merkmale des Dialogischen Lesens (Kapitel 2.3) als inhaltliche Systematisierung für die deduktiv gebildeten Kategorien. Darüber hinaus sei angemerkt, dass die folgende kategorienbasierte Einordnung der Aussagen und Handlungen der Schüler:innen in die Aspekte

---

<sup>4</sup> Die Transkriptionsregeln können im Anhang eingesehen werden (S. 25).

<sup>5</sup> Das Kategoriensystem sowie die Kodierliste können im Anhang eingesehen werden. Es empfiehlt sich die Kodierliste beim Lesen der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse heranzuziehen, da sie über die benannten Beispiele im Text weitere Beispiele für die jeweiligen Kategorien bereithält.

des literarischen Lernens nach Spinner (K1-K5.3) nicht dazu dienen soll, die literarischen Kompetenzen der Schüler:innen zu bewerten. Die Vorgehensweise soll lediglich aufzeigen, welche Lernprozesse des literarischen Lernens durch die Methode des Dialogischen Lesens angesprochen werden können, um weiterführend eine Antwort auf die Forschungsfrage finden zu können.

Die Methode des Dialogischen Lesens arbeitet aus ihrer Konzeption heraus mit Bilderbüchern. Dies bietet vorweg den fundamentalen Vorteil – wie auch Wilke, Weinkauff und Glasenapp (Kapitel 2.2) postulieren – auch nicht sprechenden Schüler:innen bzw. Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Lesen einen Zugang zur Literatur eröffnen zu können. Die Gattung wird dahingehend der Notwendigkeit eines weiten Literatur- und Lesebegriff gerecht (Kapitel 2.2). Ferner wendet sich die Methode gegen klassische Vorlesesituationen mit Kindern als passive Zuhörer:innen, womit sie hinsichtlich der unterrichtlichen Zielvorstellungen die „Entwicklung eines Gesprächs über die Geschichte“ als auch eine „weitere handelnde Auseinandersetzung mit der Geschichte“ (Wilke, 2016, S. 76; Kapitel 2.2) nicht von vornherein ausschließt. Bereits bei der Auswahl des Buches kann thematisch an die Lernausgangslage und Interessen der Schüler:innen angeknüpft werden und damit im Sinne der Schüler- und Lebensweltorientierung (Proksch & Tuttas, 2011, Kapitel 2.2) den didaktischen Anforderungen an einen Literaturunterricht im FSP GE Rechnung getragen werden. So konnten schon früh im Praxissemester bei den Untersuchungspersonen Aussagen wie *Ich kann das nicht* wahrgenommen werden, sobald sie mit neuen oder zunächst schwierig erscheinenden Aufgaben konfrontiert wurden. Das Bilderbuch *Trau dich, Koalabär* schien, auch in Rücksprache mit der Lehrkraft, thematisch passend.

Hinsichtlich der kategorienbasierten Auswertung und Spinners kompetenzorientierter Auslegung des literarischen Lernens zeigt sich, dass die beiden Schüler:innen *beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln* (K1). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Prozess durch die Ansprache zusätzlicher Sinne neben dem auditiven unterstützt wird. So löst beispielsweise die visuelle Darstellung des Dschungels bei A. und B. eine Vorstellung davon aus, ob es am Handlungsort warm oder kalt ist (E1, Abs. 29-31). Der Einsatz von Materialien und Gegenständen wie dem Kuscheltier, der Wärmflasche oder dem Eukalyptuszweig scheint nicht nur sprachanregend (Kapitel 2.3) zu sein, sondern auch die imaginative Vergegenwärtigung zu bestärken. An dieser Stelle wird bereits die von Kappeler-Suter et al. und Baldaeus et al. beschriebene (Kapitel 2.3) enge Verknüpfung der Sprachbildung und des literarischen Lernens deutlich. B. stellt beispielsweise bei Berührung der Wärmflasche einen Zusammenhang zur Geschichte her und betont, dass diese *sehr warm* sei und dies wiederum so sei, *wie in der Geschichte* (E1, Abs. 41-49). A. verknüpft mit dem Eukalyptuszweig den Geruch eines *scharfen Kaugummis* (E1, Abs. 143-149). Mit Hilfe des Kuscheltiers bekommen A. und B. nicht zuletzt einen Eindruck von der

Beschaffenheit des Koalafells (E1, Abs. 113-121; E2, Abs. 15-17). Unabhängig von den mehrsinnlichen Erfahrungen erwecken oftmals die Körperhaltung und Mimik von A. den Eindruck von imaginativen Vergegenwärtigungsprozessen, die rein durch die auditive Darlegung der Geschichte, also das Vorlesen angeregt werden (E2, Abs. 32, Abs. 133; E4, Abs. 139). Kritisch anzumerken ist, dass es sich bei der Vorstellungsentwicklung um einen individuellen und vorwiegend innergedanklichen Prozess handelt, der – wenn er nicht gerade nach außen getragen wird – nicht direkt beobachtbar und überprüfbar ist. Dies erschwert die kategorienbasierte Auswertung und eröffnet das Risiko einer unvollständigen Kategorienzuordnung. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass wahrscheinlich noch viel mehr Vergegenwärtigungsprozesse, als von der Forschungsperson in der Kodierliste angenommen, stattfinden.

Gleiches gilt für die *subjektive Involviertheit* und *genaue Wahrnehmung* der Schüler:innen (K2). Beschreibende Aussagen, eingeleitet durch *Guck mal* oder *Da sind* und/oder Zeigegesten, verdeutlichen zwar eine genaue Wahrnehmung aufseiten der Schüler:innen, müssen jedoch nicht zwangsläufig eine subjektive Involviertheit ihrerseits bedeuten, wenngleich dies nicht auszuschließen ist. Insbesondere wenn bedacht wird, dass derartige Aussagen oft auf einen visuellen oder akustischen Impuls fallen. In Folge ist nicht abwegig, dass sich die Schüler:innen im Vorfeld oder im Anschluss an die genaue Wahrnehmung persönlich durch den Text oder die Bilder angesprochen fühlen. Dahingehend fällt auf, dass gerade A. oftmals mit seinen Beschreibungen den Aufmerksamkeitsfokus auf einen neuen Schwerpunkt lenkt und damit ein neues Gespräch initiiert oder ein bestehendes unterbricht (z.B. E3, Abs. 101-103). Gerade letzterer Fall spricht abermals für eine persönliche Involviertheit in die Geschichte, da in diesen Momenten das Bedürfnis, über etwas anderes Wahrgenommenes zu sprechen, überwiegt. In diesem Kontext scheinen auch wahrgenommene Gefahren relevant zu sein. So ist es A. ein Anliegen über die Darstellung von Kimi im aufgerissenen Krokodilmaul zu sprechen (E2, Abs. 218; E3, Abs. 99-103) und B. die Frage zu klären, ob Kimi beißen kann – zumal sie selbst Angst vor Hunden hat (E3, Abs. 151-157, Abs. 328-342). Zuweilen kann angenommen werden, dass auch die Gestik der Schüler:innen über den Grad der subjektiven Involviertheit Aufschluss gibt. Die Aussage von A. *Und weißt du, was noch passiert ist? Der schreit und schreit, und der fällt runter* in Kombination mit der Berührung des Unterarms von G. und den Zeigegesten auf der Bilderbuchseite lassen bei A. den Anschein von Aufregung beziehungsweise persönlicher Ansprache erwecken (E3, Abs. 238-240). Weiter zeigt die kategorienbasierte Auswertung, dass die Schüler:innen *die Perspektiven literarischer Figuren* auf vier unterschiedliche Weisen *nachvollziehen* (K3). Das Wahrnehmen und Nachvollziehen des Gefühlzustandes (K3.1) erfolgt in erster Linie auf die Nachfrage der vorlesenden Person, wie Kimi zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Geschichte aussehe. A. und B. beschreiben hierbei die Emotionen Freude, Angst und Trauer. Während A. dabei vorrangig die Traurigkeit von Kimi

herausstellt, liegt der Fokus von B. auf seiner Angst. Die Empfindungen werden oft mit Begründungen verknüpft, was zum einen Sinnbildungsprozesse offenbart (K5.2) und zum anderen für ein direktes Hineinversetzen der Schüler:innen in die Handlungssituation spricht. So erklärt A. zum Beispiel, dass Kimi *ganz traurig* sei, *weil es soo regnet* (E2, Abs. 222) und B., dass Kimi Angst hat, *weil das zu laut für ihn* sei (E2, Abs. 208-210). Beide äußern darüber hinaus ihr Mitgefühl mit Kimi, was einerseits durch Aussagen wie *der arme Kimi* (z.B. E4, A, Abs. 45-51; E4, B, Abs. 256) und andererseits durch eine veränderte Mimik oder Intonation der Stimme (z.B. E3, A, Abs. 183-185) deutlich wird.

Eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Figuren zeigt sich überdies in Form von Nachahmungen auf Stimm-, Sprach- und Bewegungsebene (K3.3). So stellt B. Handlungen der Figuren mehrfach pantomimisch dar. Zum Beispiel merkt sie – auf Rückfrage, was die Tiere machen – an, dass sie sich freuen, steht dann auf, hüpf dreimal auf der Stelle und reißt die Arme in die Luft (E4, Abs. 227). Ferner findet eine Perspektivübernahme statt, indem B. und A. in der ersten Person Singular Redeanteile der Figuren wiedergeben und den Dialog nachsprechen. Diese sind teils frei erfunden (E3, A, Abs. 103) oder an die Textpassagen im Buch angelehnt.

B: Dann ruft der Wombat: „Hey, komm hier!“

A: Nein, aber der sagt: „Nein, ich habe Angst! Und dann „Nein komm runter!“, aber der hat Angst. (E4, Abs. 29-31)

Die Nachahmungen jeglicher Art sprechen an dieser Stelle auch für eine verstehende Rezeption der Handlungsgeschichte und -logik (K4).

Überdies fällt auf, dass insbesondere B. einige Rückfragen zu Kimi stellt (K3.2). Diese beziehen sich nur bedingt auf seinen Gefühlszustand, machen aber dennoch deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit seiner Figur stattfindet. Von persönlicher Relevanz scheinen hier vor allem die Fragen zu sein, ob Kimi klein oder groß ist und, ob er beißen kann (z.B. E1, Abs. 7; E3, Abs. 22). Es lässt sich vermuten, dass diesen Fragen eine subjektive Involviertheit (K2) zugrunde liegt, die mit ihrer Angst vor großen Hunden in Verbindung steht.

Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen sich auch immer dann in die Perspektiven der Figuren hineinversetzen, wenn eine direkte Identifikation mit ihnen beziehungsweise eine Abgrenzung von ihnen stattfindet (K3.4). So kann A. zwar verstehen, dass Kimi aufgrund des Trubels der anderen Tiere auf der Erde nicht den Baum verlassen möchte, genießt selbst aber die Gesellschaft von vielen anderen Menschen. B. gefällt es dahingehend weniger gut mit vielen anderen Menschen und nimmt damit eher die Position von Kimi ein (E2, Abs. 85-93).

Grundsätzlich verdeutlicht die Auswertung der Kategorie K3, dass immer wieder Bezüge zu anderen Kategorien hergestellt werden können und eine strikte Abgrenzung der Kategorien nahezu unmöglich ist. Dies zeigt wiederum die Komplexität des literarischen Lernens sowie die enge Verzahnung der elf Aspekte auf (Kapitel 2.1).

Wie oben bereits erwähnt, *vollziehen* die Schüler:innen *die dramaturgische Handlungslogik nach* (K4). Dies äußert sich nicht nur in der Nachahmung der Dialoge,

sondern auch in der Herstellung innertextlicher Bezüge. Die Kategorienbeispiele lassen darauf schließen, dass die Schüler:innen Vorausdeutungen über nächste Handlungsschritte auf Grundlage des bisherigen Handlungsgeschehens treffen. So gehen B. und A. beispielsweise davon aus, dass Kimi trotz der Nachfragen des Wombats und der Kängurus auf dem Baum verbleibt (E2, Abs. 123-131, Abs. 141-151). Vermutungen wurden hier möglicherweise mit dem Wissen um Kimis zwiegespaltene Haltung zur Erde angestellt. Für diese Annahme spricht auch, dass B. weiterhin die Frage, wie sich Kimi nach Verlassen des Baums auf der Erde fühlen wird, mit der Aussage *Nicht gut oder der hat Angst* beantwortet (E4, Abs. 131-133).

Weiter vollziehen die Schüler:innen die Handlungslogik nach, indem sie innerbildliche Bezüge herstellen. So erkennt B. beispielsweise zu einem späteren Zeitpunkt im Bilderbuch *die Insel* – ihre Bezeichnung für den australischen Dschungel – als Handlungsort wieder (E2, Abs. 250). Und A. leitet aus den wiederholt abgebildeten Uhren ab, dass es sich jedes Mal um den Baum von Kimi handeln muss (E2, Abs. 282-286). Gleiches gilt für eine blaue Mütze, über die er die Tageszeiten in der Geschichte feststellt, da Kimi diese auf einer Doppelseite tagsüber trägt und nachts ablegt (E2, Abs. 294). Dass die Bilder grundsätzlich in die verstehende Rezeption der Handlungslogik einfließen, zeigt sich darüber hinaus an unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen für die Emotionen der Figuren sowie an Vorausdeutungen des Handlungsgeschehens. A. beschreibt zum Beispiel eine Fortführung der Geschichte, in der Kimi vom Krokodil aufgeessen wird (E2, Abs. 208-214) oder Kimi nach der Tat des Spechts *schreit* und vom Baum *fällt* (E3, Abs. 226-240). Einen Grund für Kimis Traurigkeit findet er beispielsweise im Regen (E2, Abs. 222; E3, Abs. 85-87). Indes wird der zu Beginn beschriebene Stellenwert von Bildern beziehungsweise Bilderbüchern für das literarische Lernen deutlich (Kapitel 2.3) – nicht zuletzt, weil sie die Sinnbildungsprozesse der Schüler:innen beeinflussen und unterstützen.

Dies führt zur Kategorie K5.2. *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen*. Die Kategorienzuordnung zeigt, dass sich die Schüler:innen auf die Offenheit der Geschichte einlassen und teils Mehrdeutigkeit im Verstehensprozess zulassen – wenngleich sie häufig eine sehr klare Vorstellung von dem haben, was zum Beispiel als Nächstes passiert oder ursächlich für eine Gefühlslage der Figuren ist. So kommt A. in der zweiten als auch dritten Einheit zu dem Schluss, dass Kimi mitunter aufgrund des Regens traurig ist und Angst hat, vom Krokodil gefressen zu werden (E2, Abs. 208-214, Abs. 220-222; E3, Abs. 85-101). Darüber hinaus sind B. und A. sehr entschieden in ihrer Annahme, dass Kimi nicht auf Anfrage der anderen Dschungeltiere vom Baum herunterkommt (E2, Abs. 123-131, Abs. 179-81), sogar *für immer* dort verbleibt (E2, Abs. 306-310). Wobei bei letzterer Aussage eine Beeinflussung durch die Fragestellung der vorlesenden Person nicht ausgeschlossen ist. Ungeachtet dessen findet im Verlauf der Vorlesesituationen kontinuierlich Sinnbildung statt. Spezifisch die Mehrdeutigkeit im Verstehensprozess zeigt sich bei einer unterschiedlichen Beantwortung der ein und derselben Frage. Während B. zum

Beispiel den weit geöffneten Mund von Kimi als Schreien interpretiert, sieht A. darin ein Gähnen (E1, Abs. 127-137). Auf die Frage, was Kimi nun wohl auf der Erde erlebt, antwortet A., dass Kimi da nun *den ganzen* Tag bleibt (E3, Abs. 320-322) und B., dass dieser *weiter traurig* ist (E3, Abs. 344-346) – wenn auch das eine das andere nicht ausschließt.

Die *aufmerksame Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung* (K5.1) wurde von der vorlesenden Person in ihren Fragen an die Schüler:innen nicht in den Fokus gestellt. Dennoch liegt nahe, dass A. und B. die Reimprosa als eine besondere sprachliche Gestaltung des Textes auditiv erfasst haben. Bei B. wird dies kurzzeitig an der Frage, ob nun *die nächste Strophe* gelesen werden könne, ersichtlich (E1, Abs. 172).

Im Kontext der *sonstigen Aspekte des literarischen Lernens* (K5) soll zuletzt auf die Kompetenz *Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden* (K5.3) eingegangen werden. Im Grunde können die Vorlesesituationen allein aufgrund der Konzeption der Methode des Dialogischen Lesens als ein literarisches Gespräch gewertet werden. So gesehen findet durch das Gespräch über die Geschichte und die Bilder ein stetiger Austausch über Text- und Bilderfahrungen statt. Der Austausch findet vorwiegend zwischen der vorlesenden Person und einem der beiden Schüler:innen statt. An zwei Stellen kann eine direkte Ansprache von einer:einem der beiden Schüler:innen an die jeweils andere Person verzeichnet werden. Diese können als ein direkter Austausch unter den Schüler:innen (E1, Abs. 45-49) oder Interesse an dem Sinnbildungsprozess der jeweils anderen Person (E3, Abs. 274-278, Abs. 322-340) gedeutet werden. In der vierten Einheit nehmen B. und A. über die wörtliche Rede der Figuren den Dialog miteinander auf (Abs. 27-31, Abs. 83-91). Zudem sind Miteinstiege vonseiten eines:einer Schüler:in in das Gespräch zwischen der vorlesenden Person und dem:der jeweils anderen Schüler:in zu beobachten (z.B. E1, Abs. 51-65).

Der folgende Teil der Ergebnisdarstellung und -interpretation fokussiert Kategorien (K6), die aus der Art der Durchführung des Dialogischen Lesens entstanden sind, jedoch trotzdem in Verbindung zu den elf Aspekten des literarischen Lernens stehen. Wie aufgrund der Konzeption des Dialogischen Lesens zu erwarten war, nehmen die Schüler:innen eine aktive Rolle innerhalb der Vorlesesituationen ein. Die Schüler:innen gehen durchweg in den Dialog mit der vorlesenden Person. Die *Interaktion zwischen den Schüler:innen* (K6.1) beschränkt sich auf einzelne direkte und indirekte Ansprachen des:der jeweils anderen Schüler:in (E1, Abs. 45-49; E3, Abs. 274-278, Abs. 322-340), eine Weitergabe der Materialien und Gegenstände untereinander (z.B. E1, 155) und das Nachsprechen eines Dialogs unter den Tieren (E3, Abs. 131-137). A. denkt B. zudem bei der Arbeit mit dem roten Faden mit und reicht ihr teils die Bilder an (z.B. E3, Abs. 266). Ungeachtet des letztens Beispiels fällt die Ähnlichkeit dieser Ergebnisse zu den Ergebnissen der Kategorie K5.3 auf. So kann gesagt werden, dass die interaktive Ausrichtung des Dialogischen Lesens das literarische Gespräch hervorbringt und umgekehrt das literarische Gespräch eine Interaktion

zwischen den Schüler:innen erfordert. Dahingehend zeichnet sich eine Passung zwischen der Methode des Dialogischen Lesens und dieser Zielkompetenz des literarischen Lernens ab. Wird das Nachsprechen von Aussagen der literarischen Figuren als Ansatz eines Rollenspiels interpretiert, offenbart sich darüber hinaus das Potential der Methode für weitere Unterrichtsverfahren mit szenischer Gestaltung im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Kapitel 2.2) – insbesondere in Anbetracht dessen, dass B. Textstellen auch pantomimisch darstellt (K3.2).

Die Schüler:innen *agieren* mit den bereitgestellten *Materialien und Gegenständen* (K6.2). Wie in der Auswertung zu Kategorie K1 bereits angenommen, scheinen Gegenstände die Rezeption und Vorstellungsentwicklung der Schüler:innen zu unterstützen (z.B. E1, Abs. 41-49). Diesbezüglich schaffen sie einen sinnlichen Zugang für die literarische Auseinandersetzung, was wiederum dem Anspruch von differenzierten Angeboten im inklusiven Literaturunterricht gerecht wird (Kapitel 2.2). Darüber hinaus lassen die Handlungen und Aussagen der Schüler:innen vermuten, dass beispielsweise die Heranziehung eines Kuscheltiers positiven Einfluss auf das Interesse und den Spaß am literarischen Lernen üben kann. So interagiert insbesondere B. immer wieder mit Kimi, drückt ihn zum Beispiel an sich (E2, Abs. 105) oder hält ihn winkend in die Kamera (E2, Abs. 7). Letzteres ist auch bei A. zu beobachten (E4, Abs. 29).

Es fällt auf, dass derartige *Interaktionen mit der Kamera* (K6.3) mit einer Vorstellung von Kimi verknüpft sind, die wiederum an ein imaginatives Publikum adressiert ist - *Hallo Leute, hier ist Kimi* (E2, B, Abs. 1). Die Ansprachen in die Kamera wirken infolge wie Aufnahmen von Social Media Videos. Dies bietet wiederum Möglichkeiten für anknüpfende Unterrichtsangebote, die Medienbildung und Handlungs- und Produktionsorientierung vereinen. In Anbetracht des hohen *Interesses*, welches die Schüler:innen zudem an dem von der Forschungsperson *aufgezeichneten Video* (K6.3) zeigen (z.B. E3, Abs. 350-354), erscheinen derartige Zugänge zum literarischen Lernen vielversprechend.

Die weitere kategorienbasierte Auswertung verzeichnet eine *motivierete Arbeitshaltung* der Schüler:innen (K6.4). Neben der generellen Mitarbeit, welche die Rezeption der Geschichte, das Wiederholen und Nachvollziehen der Handlung mit dem roten Faden und den dialogischen Austausch über das Buch betrifft, zeigen die Schüler:innen vermehrt Interesse weiterzulesen. Demzufolge möchte B. wiederholt wissen, was als Nächstes passiert. Dies lässt sie die vorlesende Person durch Fragen und Aufforderungen, zu lesen, spüren (z.B. E3, Abs. 208, E4, Abs. 177). Ihre Aussagen unterstreicht sie durch das Aufschlagen oder Berühren der nächsten Buchseite. Derartige Handlungen sind auch bei A. zu beobachten (z.B. Abs. 137-139). In Anbetracht seines positiven Feedbacks nach und seiner Mitarbeit während der Durchführungseinheiten, können diese Handlungen wahrscheinlich auch als Interesse an der Geschichte gewertet werden. Es ist nicht auszuschließen, dass die motivierete Arbeitshaltung

neben dem Gefallen am Buch *Trau dich, Koalabär* auf die Methode des Dialogischen Lesens zurückzuführen ist.

Schließlich lassen die Durchführungseinheiten, insbesondere die Wiederholungsphasen zu Beginn jeder Einheit (z.B. E4, Abs. 1-117), auf positive Effekte der *Arbeit mit dem roten Faden* (K6.5) schließen. Die Schüler:innen scheinen keine Schwierigkeiten zu haben, sich mithilfe der Bilder an das Handlungsgeschehen und die Abfolge zu erinnern und auch neu erarbeitete Handlungsgeschehnisse nachzuvollziehen. Darüber hinaus werden B. und A. von sich aus aktiv, die Bilder an den roten Faden zu hängen, kommen dieser Tätigkeit oft unaufgefordert nach oder fordern diese sogar von sich aus (z.B. E2, Abs. 248-252). Die Vorgehensweise scheint dahingehend gut von den Schüler:innen angenommen worden zu sein und eröffnet in diesem Zusammenhang einen weiteren Zugang zum literarischen Gegenstand.

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung und -interpretation wurde der Auswertungsprozess bereits in Hinblick auf die Trennschärfe und Überprüfbarkeit einzelner Kategorien kritisch reflektiert. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass teils innerhalb der Durchführung des Dialogischen Lesens eine Beeinflussung der Schüler:innen vonseiten der vorlesenden, gleichzeitig forschenden Person durch die Art ihrer Fragestellung nicht auszuschließen ist (E2, Abs. 306-310). Wenngleich die Methode des Dialogischen Lesens durch die Fragestrategie *Entscheidungsfragen*<sup>6</sup> (s.A.) zwangsläufig mit richtungsweisenden und verständnisgenerierenden Fragen arbeitet.

Hinsichtlich der Erhebungsmethode sei angemerkt, dass die Videografie den Vorteil hat, soziale Situationen mit Beteiligung mehrerer Akteur:innen, das heißt mehrere gleichzeitig in Raum und Zeit ablaufende sprachliche sowie nichtsprachliche Interaktionsprozesse erfassen zu können (Kochinka, 2010, S. 456; Tuma et al., 2013, S. 17, S. 13). „Genauer als der teilnehmende Beobachter, der selbst immer unter Handlungsdruck steht, können [Videos] [neben verbalen Äußerungen] Gesten, Blicke und Mimik erfass[en] und für spätere Analysen konserviert werden“ (Tuma et al., 2013, S. 12f.). Die Videografie ermöglichte der Forschungsperson also, sich voll und ganz auf die Vorlesesituation mit den Schüler:innen zu konzentrieren, da eine Dokumentation der Beobachtungen während des Vorlesens wegfiel. Darüber hinaus bot die Videografie den Vorteil, das audiovisuelle Datenmaterial wiederholend betrachten zu können (Kochinka, 2010, S. 455). Während der Erhebung läuft die Videografie die Gefahr, dass die beobachteten Personen von der Kamera abgelenkt sind und auf diese reagieren und damit zwangsläufig die Natürlichkeit der Situation verloren geht (Tuma et al., 2013, S.13f.). Wenn auch Interaktionen der Schüler:innen mit der Kamera beobachtet wurden, ist aufgrund der Ergebnisse jedoch nicht davon auszugehen, dass diese die Durchführung des Forschungsprojekts verfälscht haben, sondern diese letztendlich sogar Aufschluss über anknüpfende Unterrichtsangebote gegeben haben.

---

<sup>6</sup> Im Anhang kann bei Interesse eine quantitative Auswertung von den Häufigkeiten der angewendeten Strategien und Fragetechniken eingesehen werden (S. 64).

## 6 Fazit und Ausblick

Entgegen der eingangs aufgegriffenen und weit verbreiteten ableistischen Annahme verdeutlicht die kategorienbasierte Auswertung, dass Schüler:innen mit dem FSP GE sehr wohl eine sinnentnehmende Rezeption von literarischen Texten möglich ist. Die Methode des Dialogischen Lesens stellt, dem Bildungsreduktionismus zuwider, eine vielversprechende und scheinbar motivierende Methode zur Umsetzung expliziten literarischen Lernens in der Schule dar. Diese ermöglicht vor allem eine rezeptive Beschäftigung mit dem literarischen Gegenstand, bietet aber Anknüpfungspunkte für produktive Unterrichtsangebote im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (z.B. Rollenspiele, Standbilder, Steckbriefe). Die Methode scheint daher insbesondere als Einstieg in das literarische Lernen oder eine literarische Unterrichtsreihe geeignet zu sein. Über die Konzeption der Methode, spezifisch das interaktive Gespräch über die Geschichte oder die sprachanregenden Strategien lassen sich im Sinne Bükers und Spinners (Kapitel 2.1) Lehr- und Lernprozesse generieren, die bereits die vorhandenen literarischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler:innen hervorbringen und erweitern. Es hat sich gezeigt, dass die Methode des Dialogischen Lesens das Potential in sich birgt, die elf Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner – hier lag der Fokus auf sieben Aspekten – anzusprechen. Neben diesen eröffnet die Methode darüber hinaus die Chance, weiteren didaktischen Prinzipien beziehungsweise Anforderungen an einen inklusiven Literaturunterricht gerecht zu werden. Indem die Methode mit dem Vorlesen von Bilderbüchern arbeitet, baut sie von sich aus Barrieren im Bereich der Rezeption von Literatur ab, da diese dem erweiterten Lesebegriff gerecht wird. Dahingehend eröffnet die Methode differenzierte Zugänge zum literarischen Gegenstand und berücksichtigt durch den Text, die Bilder und zusätzliche Gegenstände und Materialien Aneignungsmöglichkeiten auf basal-perzeptiver bis abstrakt-begrifflicher Ebene. Je nach Lernausgangslagen der Lerngruppe bietet die Methode Möglichkeiten zur Modifikation – sei es zum Beispiel der Einsatz von mehr oder weniger Gegenständen zur sinnlichen Wahrnehmung oder die zusätzliche Arbeit mit einem roten Faden. Mit der Wahl des Bilderbuches kann zudem an die Interessen der Schüler:innen angeknüpft werden und dem Prinzip der Lebensweltorientierung Rechnung getragen werden. Schließlich gewährleistet die aktive Rolle der Schüler:innen eine Schüler:innen- und Subjektorientierung während der Vorlesesituationen.

Im Rahmen dieses Projekts wurde das Dialogische Lesen mit zwei verbalsprachlich kommunizierenden Schüler:innen durchgeführt. Eine Durchführung mit unterstützten kommunizierenden Schüler:innen könnte als Ausblick für weitere Forschungsprojekte formuliert werden. Interessant wäre es, wie sich die Methode des Dialogischen Lesens mit Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation vereinen lässt und welche Chancen sich sogar aus dieser Verknüpfung für das literarische Lernen bei diesen Schüler:innen ergeben.

## Literaturverzeichnis

- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bildungsserver Berlin Brandenburg [bbb]: Roter Faden. Verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/roter-faden> [29.02.2024].
- Bright, R. & Field, J. (2017). *Trau dich, Koalabär*. Deutsche Übersetzung von P. Jüngert. Bamberg: Magellan GmbH & Co. KG.
- Büker, P. (2002). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 120-133). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 229-239. Verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/1010-0652/a000109> [09.08.2023].
- Frickel, D.-A. (2022). Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik* (S. 103-119). Verfügbar unter <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223> [02.08.2023].
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1) [09.08.2023].
- Kappler-Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden Dialogisches Lesen*. Brugg-Windisch.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 449-461). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (Hg.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_PS/ps\\_lp\\_sammelband\\_2021\\_08\\_02.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf) [10.08.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (Hg.) (2022). Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenzierten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen – Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg\\_ge\\_spuko\\_uvorgaben\\_2022\\_06\\_09.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf) [10.08.2023].
- Mol, S., Bus, A., Jong, M. & Smeets, D. (2008). Added Value of Dialogic ParentChild Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19 (1), 7-26. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/10409280701838603> [09.08.2023].
- Proksch, J. & Tuttas, G. (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In C. Ratz (Hg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 83-104). Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Simsek, Z. C. & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children’s Language Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172> [09.08.2023].
- Spinner, K.-H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6-16.
- Spinner, K.-H. (2020). Literarisches Lernen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 405-407). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.

- Weinkauff, G. & Glasenapp, G. (2018). *Kinder- und Jugendliteratur* (3. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Wilke, J. (2016). *Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wrobel, D. (2022). Literarisches Lernen. In T. v. Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 141-155). Hannover: Klett, Kallmeyer Verlag.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. Verfügbar unter <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f845440e9122b8277f15af7922f955455088d2aa> [08.08.2023].

## **Anhang**

Anhang A: Strategien und Fragetechniken beim Dialogischen Lesen.....	22
Anhang B: Beschreibung des Bilderbuches <i>Trau dich, Koalabär</i> .....	24
Anhang C: Transkriptionsregeln.....	25
Anhang D: Videotranskripte und Beobachtungen .....	26
Anhang E: Kategoriensystem .....	27
Anhang F: Kodierliste .....	34
Anhang G: Quantitative Auswertung der angewendeten Strategien.....	64

## Anhang A: Strategien und Fragetechniken beim Dialogischen Lesen

Im Folgenden werden in Anlehnung an Baldaeus et al. (2021) ausgewählte sprachförderliche Strategien aufgezeigt werden, die vor allem im Kontext des literarischen Lernens sinnvoll erscheinen. Es lassen sich vier zentrale Funktionen unterscheiden (S. 36-39). Zum Verständnis werden die Strategiebeschreibungen durch adaptierte Beispiele zum Bilderbuch *Trau dich, Koalabär* versehen.

Funktion	Strategie	Strategiebeschreibung
Anregung der Sprachproduktion	Entscheidungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufforderung des Kindes zur verbalen Äußerung durch Zustimmung oder Ablehnung.</li> </ul> Bsp.: Was meinst du, ist Kimi traurig? Ist es okay, Angst zu haben? Kind: Ja.
	Alternativfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufforderung des Kindes aus mindestens zwei Antwortmöglichkeiten auszuwählen.</li> </ul> Bsp.: Ist Kimi nun oben im Baum oder unten auf der Erde? Kind: Auf der Erde.
	Ergänzungsfragen/ Detailfragen (oft W-Fragen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anregung des Kindes zum Beispiel Objekte und Handlungen zu benennen, zu beschreiben oder zu erklären.</li> </ul> Bsp.: Was ist das für ein Tier? Was haben die anderen Tiere Kimi gefragt? Wie geht es Kimi? Was ist gerade passiert?
	Rück-/ Erinnerungsfragen (Im Kontext literarischen Lernens vielleicht auch Fragen zur Vorausdeutung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anregung des Kindes, sich an bestimmte Aspekte einer Geschichte zu erinnern und sich die Handlung zu vergegenwärtigen.</li> </ul> Bsp.: Warum möchte Kimi den Baum nicht verlassen? Glaubst du, Kimi verlässt den Baum noch?
	Weiterführende Fragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufrechterhaltung des Dialogs.</li> </ul> Bsp.: Was mag Kimi nicht? Kind: zu laut Was mag Kimi noch nicht?
	Redirect	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weiterleitung einer Äußerung bzw. Frage eines Kindes an ein anderes Kind zur Anregung der Interaktion zwischen den Kindern.</li> </ul>
	Verbale und/oder nonverbale Impulse	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmten Sachverhalt (z.B. durch die Zeigegeste).</li> </ul> Bsp.: Schau mal, da!
	Lückensätze	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anbieten von Lückensätzen zur Vervollständigung durch das Kind.</li> </ul>

		<p>Bsp.: „Am liebsten saß Kimi im ... in der Sonne“          Kind: Baum          Hier Unterstützung durch Zeigegesten</p>
<b>Verstärkung</b>	Bestätigung, Zustimmung, Lob	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestätigung einer Äußerung und Lob zur Stärkung der Selbstwahrnehmung und zum Ausdruck von Anerkennung.</li> </ul> <p>Bsp.: Ja das stimmt, Kimi entdeckt neue Sachen</p>
<b>Modellierung</b>	Korrektives bzw. indirektes Feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrigieren einer fehlerhaften Äußerung durch eine verbesserte Wiederholung, ohne das Kind direkt auf seinen Fehler hinzuweisen.</li> </ul> <p>Bsp.: Kind: Da ist ein großes Tier. Da ist ein Löwe.</p>
	Erweiterung als Extension	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliche Anreicherung und thematische Fortführung der Äußerung des Kindes.</li> </ul> <p>Bsp.: Guck mal, ein Blatt! Ja genau, Kimi isst gerne Blätter. Das sind Eukalyptusblätter.</p>
<b>Absicherung des Verständnisses</b>	Anbieten von Hilfestellungen, z.B. Hinzuziehen eines (Real-)Gegenstandes oder Vormachen einer Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung des Erwerbs neuer Wörter und ihrer Bedeutungen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder den Wortschatz eines Buches bereits kennen oder Handlungen innerhalb einer Geschichte verstehen. Auswahl der Hilfestellungen in Abhängigkeit vom Sprachentwicklungsstandes des Kindes und der Buchstruktur.</li> </ul>

## Anhang B: Beschreibung des Bilderbuches *Trau dich, Koalabär*

*Trau dich, Koalabär* ist die deutsche, von Pia Jüngert übersetzte und 2017 erschienene Version der englischen Originalausgabe *The Koala who could* von Rachel Bright und Jim Field. Es handelt sich um ein Bilderbuch, welches in Reimprosa verfasst ist. Inhaltlich greift es die Themen Angst, Mut, Überwindung und Freundschaft auf. Die Handlung kann wie folgt zusammengefasst werden:

Kimi, der Koala, ist ein bewegungsfauler Bewohner des Dschungels in Australien. Er lebt in seinem Eukalyptusbaum und hat diesen noch nie verlassen, weil ihm das Leben unten auf der Erde nicht geheuer erscheint. Er vermutet hinter jeder Veränderung eine Gefahr, weshalb er trotz vieler Bitten und Rückfragen der anderen Dschungeltiere nach unten zu kommen, auf dem Baum verbleibt. Eines Tages bohrt sich der Specht ein Loch durch den Baumstamm. Kimi ist dazu gezwungen den Baum zu verlassen. Er erkennt das Neues durchaus schön sein kann und hat viel Freude daran neue Dinge mit seinen Freund:innen zu entdecken.

Die Moral des Buches besteht darin, dass Ängste vor dem Unbekannten durchaus berechtigt sind, es aber schlussendlich wichtig ist, Vertrauen in die eigene Person zu haben und sich nicht von den Ängsten aufhalten zu lassen.

Die Handlung lässt sich in folgende Sinneinheiten gliedern.

<b>Einheit I</b> (S. 1-4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einführung in den Handlungsort</li><li>• Vorstellung des Protagonisten Kimi</li></ul>
<b>Einheit II</b> (S. 5-16)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Thematisierung von Kimis Bedenken hinsichtlich des Lebens unten auf der Erde</li><li>• Gespräch zwischen Kimi und den anderen Tieren mit Einladung herunter zu kommen</li><li>• Verbleib von Kimi auf dem Baum</li></ul>
<b>Einheit III</b> (S. 16-22)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kimi verlässt den Baum (Höhepunkt und Wendepunkt der Handlung)</li></ul>
<b>Einheit IV</b> (S. 23-29)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kimi entwickelt Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen</li><li>• Kimi hat Freude daran, Neues zu entdecken</li></ul>

Inhaltlich kann das Bilderbuch entsprechend zur Thematisierung von Erfahrungen und Gefühlen im Kontext von (anstehenden) Veränderungen und unerprobten Handlungen nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus bietet sich die Geschichte thematisch bei Kindern an, die über ein geringes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten verfügen. Im Kontext des literarischen Lernens bietet es – allein, weil es ein Bilderbuch ist – zahlreiche Möglichkeiten den elf Aspekten des literarischen Lernens nach Spinner im Dialogischen Lesen Rechnung zu tragen.

## Anhang C: Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln sind angelehnt an Kuckartz (2018, S. 167f.) und Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200f.).

<b>Transkriptionszeichen</b>	<b>Bedeutung</b>
(.)	Kurze Pause
(...)	Lange Pause
<u>Hallo</u>	Besondere Betonung des Begriffs durch Unterstreichung
HALLO	Kenntlichmachen lauten Sprechens durch Großschreibung
(I:/B: Hallo)	Einwurf der jeweils anderen Person in Klammern
- Hallo -	Einschub eines Gedankenganges
(unv.)	Unverständliche Wörter
(Hallo?)	Wörter, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird
Ähm	Planungspause
Mhm	Zustimmung
„Hallo, wie geht es dir?“	Kenntlichmachen von wörtlicher Rede durch Anführungszeichen

## **Anhang D: Videotranskripte und Beobachtungen**

**Anmerkung:** Die Videotranskripte und Beobachtungen wurden aufgrund des Formats und der Anzahl der Seiten als eine zusätzliche PDF-Datei mitgeschickt.

## Anhang E: Kategoriensystem

<b>K1 – Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</b>
<b>K2 – Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung</b>
<b>K3 – Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen</b>
K3.1 – Beschreibung des Gefühlszustands der Figuren
K3.2 – Rückfragen zu Figuren
K3.3 – Nachahmung der Figuren
K3.4 – Direkte Identifikation bzw. Abgrenzung
<b>K4 – Dramaturgische Handlungslogik verstehen</b>
<b>K5 – Sonstige Aspekte des literarischen Lernens</b>
K5.1 – Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
K5.2 – Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
K5.3 – Mit literarischem Gespräch vertraut machen
<b>K6 – Dialogisches Lesen</b>
K6.1 – Interaktion zwischen den Schüler:innen
K6.2 – Agieren mit Gegenständen und Materialien
K6.3 – Interaktion mit der Kamera und Interesse an Videoaufnahme
K6.4 – Motivierte Arbeitshaltung
K6.5 – Arbeit mit rotem Faden

**Anmerkung:** Die Definitionen der Kategorien K1 bis K5.3 wurden in Anlehnung an die elf Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner (2006) definiert (S. 8-13).

### **K1 – Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die darauf schließen lassen, dass sich die Schüler:innen die Geschichte durch eine sinnliche Wahrnehmung imaginativ vergegenwärtigen und in Folge ein sowohl produktiver als auch kommunikativer Auseinandersetzungs- bzw. Verstehensprozess zu erkennen ist.

Beispiel:

**B:** „Die Wärmflasche fühlt sich sehr warm an.“ B. drückt mehrmals mit ihrer Hand auf die Wärmflasche.“

(...)

**B:** „Wie in der Geschichte, A.“

(E1, Abs. 41-49)

## **K2 – Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die darauf schließen lassen, dass sich die Schüler:innen persönlich durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte persönlich angesprochen fühlen und infolgedessen eine genaue Text- und Bildwahrnehmung stattfindet – und umgekehrt.

Beispiel:

**A:** „Guck mal, der hat hier seine Beine ganz breit. Der sagt: „Nein Krokodil, ich will nicht gebissen werden“

A. zeigt mit dem Finger auf die Abbildung und betrachtet diese.

(E3, Abs. 103)

## **K3 – Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die darauf schließen lassen, dass sich die Schüler:innen mit den Gefühlen, Gedanken und Handlungen der Figuren auseinandersetzen und die Perspektiven dieser nachvollziehen inklusive Rückfragen zu den Figuren, Nachahmungen dieser Figuren und Aussagen und Handlungen, die einen Identifikations- bzw. Abgrenzungsprozess sichtbar machen.

### **K3.1 – Beschreibung des Gefühlszustands der Figuren**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen, die verdeutlichen, dass die Schüler:innen den Gefühlszustand der literarischen Figuren wahrnehmen und nachvollziehen.

Beispiel:

**G:** „Genau. Und wie findet ihr, sieht er aus? (.) Sieht er glücklich aus?“

**B:** „Ja, sieht glücklich aus.“

(Abs. 89-91)

(...)

**G:** „Oder ist er vielleicht auch bisschen traurig?“

**B:** „Der ist glücklich.“

(E1, Abs. 101-103)

### **K3.2 – Rückfragen zu Figuren**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen, die Rückfragen der Schüler:innen zu den literarischen Figuren enthalten und deren Beantwortung eine bessere Vorstellung von den literarischen Figuren bei den Schüler:innen hervorrufen zu scheinen.

Beispiel:

**B:** „Boah ein Koalabär. Kann der auch beißen?“  
(E1, Abs. 7)

### **K3.3 – Nachahmung der Figuren**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, mit denen die Schüler:innen die literarischen Figuren auf Sprach-/Stimm bzw. Bewegungsebene nachahmen oder imitieren.

Beispiel:

**B:** „Der schläft so.“  
B. lehnt sich zurück, schließt die Augen und macht Schlaf-/Schnarchgeräusche nach. Sie lacht.  
(E1, Abs. 156)

### **K3.4 – Direkte Identifikation bzw. Abgrenzung**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen, in denen sich die Schüler:innen explizit mit den literarischen Figuren identifizieren oder sich von ihnen abgrenzen.

Beispiel:

**G:** „Die ganzen anderen Tiere sind ihm zu laut. Und die sind zu schnell. Er kennt die alle nicht, und deswegen möchte er lieber oben im Baum bleiben. (B: Jeden Tag?) Jeden Tag. Könnt ihr das verstehen, dass er das nicht mag?“  
**A:** „Mhm.“  
**G:** „Oder mögt ihr das gerne mit vielen anderen?“  
**B:** „Nein.“  
(E2, Abs. 85-91)

### **K4 – Dramaturgische Handlungslogik verstehen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die verdeutlichen, dass die Schüler:innen die dramaturgische Handlungslogik der Geschichte samt ihrem Handlungsablauf verstehen, und dahingehend innertextliche und innerbildliche Bezüge herstellen.

Beispiel:

**G:** „Okay, ich hatte noch eine letzte Frage an euch. Kimi ist ja jetzt auf der Erde. Und was glaubt ihr? Hat er dann weiter Angst? Wie könnte die Geschichte weitergehen?“

**B:** „Hmm, der hat sehr Angst, aber der kann nicht so gut (.) der hat Angst.“  
(E3, Abs. 288-290)

## **K5 – Sonstige Aspekte des literarischen Lernens**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen der Schüler:innen, die literarisches Lernen sichtbar machen und, die in der Theorie weiteren Aspekten des literarischen Lernens nach Spinner zugeordnet werden können, jedoch in der Auswertung in der Frequenz weniger häufig festgestellt werden konnten und damit nicht das Hauptaugenmerk in der Auswertung bilden.

### **K5.1 – Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen, die darauf schließen lassen, dass die Schüler:innen die besondere sprachliche Gestaltung des Bilderbuches aufmerksam wahrnehmen.

Beispiel:

**B:** „Können wir jetzt die nächste Strophe?“  
(E1, Abs. 172)

### **K5.2 – Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle relevanten Stellen, die darauf schließen lassen, dass sich die Schüler:innen auf die (inhaltliche) Offenheit der Geschichte einlassen und Mehrdeutigkeit im Verstehensprozess und der Sinnbildung zulassen.

Beispiel:

**G:** „Und was macht er?“

**B:** „Der schreit so ‚Ahh‘“

**G:** „Der schreit, meinst du?“

**B:** „Ja, so: ‚Ahh!‘“

**G:** „Und N., was meinst du, was der macht?“

**A:** „Der ist am Gähnen.“

(E1, Abs. 127-137)

### **K5.3 - Mit literarischem Gespräch vertraut werden**

Definition: Die Kategorie umfasst alle relevanten Stellen, die das offene Gespräch über das Bilderbuch unter den Schüler:innen verdeutlichen, also zum Beispiel einen Austausch über Texterfahrungen sichtbar machen.

Beispiel:

**A:** „Dann bleibt er da den ganzen Tag.“

[...]

**G:** „Könnte sein, ne. Und was macht er da dann so?“

**A:** „Hmm, weiß ich gar nicht.“

**G:** „Weißt du noch nicht?“

**A:** „Vielleicht kann die B. noch was sagen?“

**G:** „Guck mal, A. hat dich etwas gefragt.“

**B:** „Was?“

**A:** „Magst du vielleicht?“

(E3, Abs. 322-340)

### **K6 – Dialogisches Lesen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle relevanten Stellen, die Auswirkungen bzw. positive Effekte auf das literarische Lernen verdeutlichen, die sich explizit aus der Methode des Dialogischen Lesens ergeben.

#### **K6.1 – Interaktion zwischen Schüler:innen**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die verdeutlichen, dass die Schüler:innen interagieren.

Beispiel:

**G:** „Genau, die Sachen fliegen auch mit durch die Luft. Und was glaubt ihr? Wie geht's dem Kimi jetzt, als er da mit dem Baumstamm herunterfällt?“

**A:** „Ich glaube, die fangen den auf.“

**A:** „Was denkst du, B.?“

B. nickt lautlos.

(E3, Abs. 274-278)

#### **K6.2 – Agieren mit Gegenständen und Materialien**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Handlungen, in denen die Schüler:innen mit den Gegenständen und Materialien agieren.

Beispiel:

**B:** „Und der Kimi freut sich und freut sich.“

B. wirft das Kuschartier in die Luft.

(E4, Abs. 215)

### **K6.3 – Interaktion mit Kamera und Interesse an der Videoaufnahme**

Definition: Die Kategorie umfasst alle Aussagen und Handlungen, die von den Schüler:innen in bzw. an die Kamera gerichtet sind sowie Aussagen, in denen nach der Videoaufnahme gefragt wird.

Beispiel:

**B:** „Also die Geschichte bei Kimi, also der, also der, also der Kimi bleibt jeden Tag im Baum. Also das ist der Kimi, hier steht auch sein Namen auf dem Schild. Also der bleibt jeden Tag im Baum. Warum bleibt er jeden Tag im Baum? Er hat Angst.“

B. dreht sich zur Kamera und spricht in diese.

B. greift hinter sich, nimmt das Koala Kuschartier in die Hand und hält es in die Kamera.

(E2, Abs. 304)

### **K6.4 – Motivierte Arbeitshaltung**

Definition:

Die Kategorie umfasst explizite Aussagen und Handlungen der Schüler:innen, die eine motivierte Arbeitshaltung der Schüler:innen zeigen, die sich wiederum in einem Interesse weiterzulesen äußert.

Beispiel:

**B:** „Was steht hier noch auf der Seite?“

I. zeigt auf den Text.

[...]

**B:** „Und auf der anderen Seite?“

B. möchte die nächste Seite aufschlagen.

(E4, Abs. 201-205)

### **K6.5 – Arbeit mit rotem Faden**

Definition:

Die Kategorie umfasst Aussagen und Handlungen der Schüler:innen, die verdeutlichen, dass die Schüler:innen mithilfe der Bilder vom roten Faden die

Handlungsgeschichte nachvollziehen und von sich aus aktiv werden, die Bilder der Geschichte an den roten Faden zu hängen.

Beispiel:

**G:** „Manchmal, wenn ich noch nicht weiß, was auf mich (**A:** „Guck mal, das Bild.“) was passiert.“

A. nimmt **Bild 5** hoch, welches auf dem Buch liegt.

**B:** „Ist da wieder die Insel?“ (**A:** „Darf ich das aufhängen?“)

**G:** „Genau das darfst du wieder aufhängen. (**B:** „Darf ich das hier?“) Du darfst das hier gleich aufhängen okay?“

A. steht auf und hängt das **Bild 5** auf.

B. zeigt auf **Bild 6**, welches G. verdeckt in der Hand hält.

(E2, Abs. 248-252)

## Anhang F: Kodierliste

K1 – Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln		
Einheit	A.	B.
E1	<p><b>G:</b> „Das hier ist ein (.) Kennt ihr das Tier?“  <b>A:</b> hält das Koala Kuscheltier in der Hand und legt es auf das Buchcover, welches Kimi, den Koalabären, abbildet. (Abs. 5)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Und was glaubt ihr? Ist es da warm?“  <b>A:</b> „Ja“  (Abs. 29-31)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Ja. Hmm ein bisschen warm.“  A. fährt mit seiner Hand mehrmals über die Wärmflasche.  (Abs. 45)</p> <hr/> <p><b>G:</b> Und wisst ihr noch, wie der hieß?  <b>G:</b> Kimi ne? Ihr dürft ihn auch gerne mal anfassen. Der begleitet uns jetzt immer. Vom Kopf bis zum Fuß war sein Fell flauschig weich. Fühlt sich der auch weich an?  A. berührt das Kuscheltier.  (Abs. 113-119)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Und wisst ihr was Koalabären gerne essen? (.) Die lieben Eukalyptusblätter, davon ernähren die sich. (...) Ihr könnt die auch mal fühlen oder riechen.“  <b>A:</b> hält seine Nase an den Zweig.  <b>A:</b> „Die riechen wie Kaugummi.“  <b>A:</b> „Die riechen so wie scharfe Kaugummi.“  (Abs. 143-149)</p>	<p><b>G:</b> „Und was glaubt ihr? Ist es da warm?“  <b>B:</b> „Ja, sehr warm.“  (Abs. 29-31)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Die Wärmflasche fühlt sich sehr warm an.“ B. drückt mehrmals mit ihrer Hand auf die Wärmflasche.“  (...)  <b>B:</b> „Wie in der Geschichte, A.“  (Abs. 41-49)</p> <hr/> <p><b>G:</b> Und wisst ihr noch, wie der hieß?  <b>G:</b> Kimi ne? Ihr dürft ihn auch gerne mal anfassen. Der begleitet uns jetzt immer. Vom Kopf bis zum Fuß war sein Fell flauschig weich. Fühlt sich der auch weich an?  B. nimmt es in die Hand und legt es sich in den Arm.  <b>B:</b> „Sehr. Den Kimi finde ich sehr weich.“  B. drückt Kimi an ihr Gesicht und lächelt. Sie drückt ihn fest an ihren Oberkörper.  (Abs. 113-121)</p> <hr/> <p>B. nimmt den Zweig und hält sich diesen an die Nase.  <b>G:</b> „Kaugummi sind auch häufig mit Eukalyptus.“  <b>B:</b> „Riechen die wie Kaugummi?“  (Abs. 145-147)</p>
E2	<p><b>G:</b> „Sonnig genau, ganz ganz warm, ist es da.“</p>	<p><b>G:</b> „Ja. Wie fühlt sich der an?“  <b>B:</b> „Sehr weich fühlt sich der an.“  (Abs. 15-17)</p>

	<p>A. neigt seinen Kopf nach hinten, blickt nach oben und schließt die Augen und lächelt. (Abs. 32)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja, der ist den ganzen Tag Blätter von einem Baum, und zwar ist das ein Eukalyptusbaum. Weißt du noch, beim letzten Mal hast du gesagt, das riecht, wie? Weißt du noch?“</p> <p><b>A:</b> „Wie Kaugummi.“</p> <p>G. hält Bild 2 der Bilderreihe in der Hand, an welchem ein Eukalyptuszweig geheftet ist. Sie hält Bild mit Zweig an As. Nase. (Abs. 70)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Schade“, rief Kim, „du musst mir verzeihen, ich bin sehr beschäftigt. Ich kann jetzt nicht, nein!““</p> <p>A. schaut in die Luft und lächelt leicht. (Abs. 133)</p>	
E3	<p><b>A:</b> „Boah, diese Heizung ist voll warm hier.“</p> <p><b>G:</b> „So warm ist es auch im Dschungel, mindestens so warm wie die Heizung.“</p> <p><b>A:</b> „Boah, (unv.)“ (Abs. 57-61)</p>	<p><b>G:</b> „(...) Wie riecht das?“</p> <p><b>B:</b> „Kaugummi.“</p> <p>B. kommt zurück zum Sofa und hält den Eukalyptuszweig in der Hand.</p> <p>B. riecht an dem Zweig und setzt sich wieder auf das Sofa. (Abs. 45-47)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Scheu linste Kimi durch Zweige und Blätter, entdeckte sogleich seine Freunde, die Retter. Pfote für Pfote ließ er langsam los - und fühlte sich GLÜCKLICH, FREI und soo GROSS!“</p> <p>A. schaut in die Luft und lächelt. (Abs. 139)</p>	
<b>K2 – Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung</b>		
	<b>A.</b>	<b>B.</b>
E1	<p><b>A:</b> „Ähm, plötzlich hat der sich versteckt.“</p> <p><b>G:</b> „Wer hat sich versteckt?“</p>	<p><b>B:</b> „Boah ein Koalabär. Kann der auch beißen?“</p> <p>B. schaut G. an.</p>

	<p><b>A:</b> „Der.“ A. macht eine Zeigege- ste in Richtung des Buches. <b>G:</b> Der Koala? <b>A:</b> „Ja.“ <b>G:</b> „Der hat sich versteckt.“ <b>A:</b> „Ja“. A. und B. zeigen mit dem Finger im Buch auf den Koalabären, der sich im Baum versteckt hat. (Abs. 51-65)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Von Kopf bis Fuß.“ <b>A:</b> „Hier sind so viele.“ A. zeigt mit dem Finger auf die abgebildeten Koalas (Kimis) im Buch. <b>G:</b> „Was ist da so viele?“ <b>A:</b> „So viele Koalas.“ (Abs. 107-111)</p>	<p>(Abs. 7)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Der Koala?“ <b>A:</b> „Ja.“ <b>G:</b> „Der hat sich versteckt.“ <b>A:</b> „Ja“. <b>B:</b> „Das ist der.“ A. und B. zeigen mit dem Finger im Buch auf den Koalabären, der sich im Baum versteckt hat. (Abs. 57-65)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Habt ihr noch andere Tiere entdeckt?“ (...) <b>B:</b> „Kängurus, Fuchs.“ B. bewegt ihren Kopf näher an das Buch und zeigt mit ihrem Fin- ger auf die unterschiedlichen Tiere. (Abs. 67-69)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Okay, wir schauen mal rein. Mal gucken, was passiert.“ <b>B:</b> „Da ist der.“ B. nähert sich mit ihrem Kopf der neuen aufgeschlagenen Doppel- seite. (Abs. 105-107)</p>
E2	<p><b>G:</b> „(...) Und manchmal fällt ei- nem das vielleicht am Anfang ein bisschen schwer trotzdem ins Be- cken zu gehen und das zu lernen. (...)“ <b>A:</b> „Guck mal, der hat eine Uhr.“ A. zeigt mit seinem Finger auf die abgebildete Uhr. (Abs. 119)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Guck mal hier!“ A. zeigt mit seinem Finger auf die Seite (nicht erkennbar, worauf er genau zeigt). (Abs. 139)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Weil das Leben auf der Erde, das kennt er nicht so gut. Die Kängurus konnten das gar nicht verstehen, und die Dingos - das</p>	

	<p>sind die hier - riefen ‚Was soll schon geschehen?‘“</p> <p><b>A:</b> ‚Da sind eine Uhr und Bücher.‘</p> <p>A. zeigt auf die benannten abgebildeten Gegenstände. (Abs. 143)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Genau, dann gucken wir mal weiter. (...) Also wo ist Kimi auf diesem Bild?‘</p> <p><b>A:</b> ‚Ohh, die machen bestimmt Musik. (G: Mhm!) Ohh und der ist immer noch da oben!‘</p> <p>A. zeigt auf den abgebildeten Kimi im Baum. (Abs. 196-198)</p> <hr/> <p><b>A:</b> ‚Guck mal, der hat seine Arme und Füße ausgebreitet.‘ (Abs. 218)</p> <hr/> <p><b>A:</b> ‚Da ist Insel. Oh es ist Nacht, das ist der Koalabär, der ist eingeschlafen.‘</p> <p>A. fährt mit seinem Finger über die Seite. (Abs. 263)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Und was macht der Kimi da?‘</p> <p><b>A:</b> ‚Ähm, der genießt die also ja!‘</p> <p><b>G:</b> ‚Was genießt er?‘</p> <p><b>A:</b> ‚Die Sonne.‘ (Abs. 269-275)</p> <hr/> <p><b>A:</b> ‚Guck mal, da sind immer die gleichen Uhren.‘</p> <p>N. zeigt auf die abgebildeten Uhren im Baum. (Abs. 282)</p>	
E3	<p><b>G:</b> ‚Und deswegen ist er traurig, weil er eigentlich gerne bei seinen Freunden wäre, aber er sich nicht traut.‘</p> <p><b>A:</b> ‚Ja und jetzt ist der hier ganz nass (unv.) und dann hier, das Krokodil. Da hat er Angst.‘</p>	<p><b>G:</b> ‚Mhm. Wie sieht er aus?‘</p> <p><b>B:</b> ‚Groß.‘</p> <p><b>G:</b> ‚Und was macht er für ein Gesicht?‘</p> <p><b>B:</b> ‚Große Augen.‘ (Abs. 73-79)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Also Kimi schläft und plötzlich wird es ganz, ganz laut. Was</p>

	<p>A. begleitet seine Erzählungen durch Zeigegesten auf der Doppelseite. (Abs. 97-99)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Guck mal, der hat hier seine Beine ganz breit. Der sagt: „Nein Krokodil, ich will nicht gebissen werden“ A. zeigt mit dem Finger auf die Abbildung und betrachtet diese. (Abs. 103)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Es ist auf jeden Fall schon mal ein Vogel. Genau genommen ist es ein Specht, und der kommt angefliegen.“ <b>A:</b> „Mhm. Guck mal, kann das Wasser gegen den Mond sehen.“ A. zeigt auf den abgebildeten Mond. (Abs. 169-171)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Schau mal DAA! Da ist noch einer, der macht auch kaputt“ N. zeigt auf den Specht der nächsten Abbildung. (Abs. 236)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, der Specht macht den Baumstamm immer weiter kaputt. Und was macht Kimi?“ <b>A:</b> „Und weißt du, was noch passiert ist? Der schreit und schreit, und der fällt runter.“ A. berührt Gs. Unterarm und fährt dann mit dem Finger über die Buchseite. (Abs. 238-240)</p>	<p>glaubt ihr denn, könnte passieren? Warum ist es laut?“ <b>A:</b> „Ähm, weil das ähm Nacht ist.“ <b>G:</b> „Weil es Nacht ist, ist es laut? Aber eigentlich ist es nachts doch eher ganz leise, oder? (<b>A:</b> Mhm) Oder wenn ihr schlaft, ist es doch meist bestimmt eher leise?“ <b>B:</b> Kann der beißen? So hamham. Die Kinder? (Abs. 151-157)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Also I. hat schon gesagt, der macht Autsch!“ <b>B:</b> „Ja, weil der hat einen Piepser.“ B. zeigt auf den abgebildeten Schnabel des Spechts. (Abs. 198-200)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Was macht er da dann so?“ <b>A:</b> „(...) Vielleicht kann die B. noch etwas sagen.“ <b>G:</b> „N. hat dich etwas gefragt.“ <b>B:</b> „Was?“ <b>A:</b> „Magst du vielleicht?“ <b>B:</b> „Ich habe Angst vor Hunden.“ (Abs. 328-342)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Ja, das sind die Dingos, die sehen aber so ähnlich aus wie Füchse.“ <b>A:</b> „Guck mal, der Wombat gibt die Hand.“ (Abs. 161-163)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Richtig glücklich, ja!“ <b>A:</b> „Der Wombat ähm, auf dem Kopf.“</p>	<p><b>G:</b> „Also es macht erst einmal RUMMMMSSS und der Koala ruft ‚Ich kann das nicht!‘. Er fürchtet sich noch, aber der Baum bricht“ G. schlägt die nächste Doppelseite auf. <b>B:</b> „Jetzt ist Kimi nicht mehr im Baum.“</p>

	(Abs. 185-187)	B. zeigt auf den abgebildeten Kimi im Buch. (Abs. 125-127)
<b>K3 – Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen</b>		
<b>K3.1 – Beschreibung des Gefühlszustands der Figuren</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>G:</b> „Genau. Und wie findet ihr, sieht er aus? (.) Sieht er glücklich aus?“</p> <p><b>B:</b> „Ja, sieht glücklich aus.“</p> <p><b>G:</b> „Was findest du A., wie der aussieht?“</p> <p><b>A:</b> „Ja.“ (Abs. 89-95)</p>	<p><b>G:</b> „Genau. Und wie findet ihr, sieht er aus? (.) Sieht er glücklich aus?“</p> <p><b>B:</b> „Ja, sieht glücklich aus.“ (Abs. 89-91)</p> <p>(...)</p> <p><b>G:</b> „Oder ist er vielleicht auch bisschen traurig?“</p> <p><b>B:</b> „Der ist glücklich.“ (Abs. 101-103)</p>
E2	<p><b>G:</b> „(...) Doch Kimi hing reglos im dichten Geäst. Er sagte: ‚Es geht nicht. Ich halte mich fest.‘ Wie sieht er denn aus, der Kimi?“</p> <p><b>A:</b> „Hmm, traurig.“</p> <p>A. verzieht seine Mundwinkel nach unten und senkt seine Stimme. (Abs. 183-185)</p> <p><b>A:</b> „Und dann ist er ganz traurig, weil es soo regnet.“ (Abs. 222)</p>	<p><b>G:</b> „Ja, aber ist das denn wirklich schlimm, wenn irgendeine Person oder ein Tier Angst vor etwas hat?“</p> <p><b>B:</b> Ja. Kimi hat sehr Angst. (Abs.159-161)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Warum ist er traurig? (...)“</p> <p><b>B:</b> „Das ist zu laut für ihn.“ (Abs. 208-210)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Aber der arme Kimi, der hat soo Angst.“ (Abs. 256)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „(...) Also wovor hat der Kimi Angst?“</p> <p><b>B:</b> „Der hat ein bisschen Angst vor Tiere.“ (Abs. 259)</p>
E3	<p><b>G:</b> „Ja der macht ganz große Augen! N., was würdest du sagen? Wie sieht der aus?“</p> <p><b>A:</b> „Der ist traurig wegen dem Regen.“ (Abs. 81-83)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Na und jetzt ist der hier ganz nass (unv.) und dann hier, das Krokodil. Da hat er Angst.“ (Abs. 99)</p>	<p><b>G:</b> „Und was macht er für ein Gesicht?“</p> <p><b>B:</b> „Große Augen!“ (Abs. 77-79)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Traurig, ne. Und meint ihr, der kommt jetzt von alleine herunter?“</p> <p><b>B:</b> „Ne, wir gucken mal.“ (Abs. 246-250)</p>

	<p><b>G:</b> „Okay, du meinst der fällt herunter. Aber genau, die Freunde rufen erst mal: ‚Lass los!‘, schrien die Freunde. ‚Komm, lass dich doch fallen!‘ ‚Kimi, lass los! Und wir werden dich fangen!‘ (.) Wie schaut Kimi aus?“</p> <p><b>A:</b> „Ähm, traurig.“</p> <p><b>G:</b> „Traurig, ne. Und meint ihr, der kommt jetzt von alleine herunter?“</p> <p><b>A:</b> „Nöö.“ (Abs. 242-244)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Weißt du nicht, okay. Also die sagen: ‚Kimi, lass los! Und wir fangen dich auf!‘ Guckt mal, die sind so lieb und fangen ihn auf. Und dann (<b>A:</b> „Der hat Angst“) Der hat Angst, genau! (...)“ (Abs. 266)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Oh je, unmöglich, das kann iccchhh (.) NIICCCHHHTT!‘ RUMMMMSSS! macht es, da bricht der Ast. Es knirschte und ächzte, dann fiel der Baum um mit Kimi Koala und lautem KRAWUMM!“</p> <p><b>A:</b> „Oh nein, alle Sachen verloren!“</p> <p>A. zeigt auf die abgebildete Uhr und die Gegenstände von Kimi, die durch die Luft fliegen. Er zieht die Mundwinkel nach unten. (Abs. 270-272)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Party, genau. Und wie geht es Kimi dort oben?“</p> <p><b>A:</b> „Ähm, nicht so gut.“</p> <p><b>G:</b> „Genau, nicht so gut. Und dann bleibt er Tag für Tag, Woche um Woche bleibt er oben auf dem Baum.“</p> <p><b>A:</b> „Ja, Tag für Tag. Der arme Kimi!“</p>

	<p>(Abs. 45-51)</p> <p><b>G:</b> „Also was glaubt ihr, wie geht’s Kimi jetzt?“</p> <p><b>A:</b> „Gut!“</p> <p>(Abs. 165-169)</p> <p><b>G:</b> „Gut ne, vor allem, warum geht es ihm gut?“</p> <p><b>A:</b> „Weil der Wombat den umarmt.“</p> <p>(Abs. 171-173)</p> <p><b>G:</b> „Wie sieht denn der Kimi jetzt aus?“</p> <p><b>A:</b> „Glücklich!“</p> <p>(Abs. 179-181)</p> <p><b>G:</b> „Genau, wir sind immer noch in Australien. Und wie fühlt sich Kimi jetzt?“</p> <p><b>A:</b> „Glücklich und freundlich.“</p> <p>(Abs. 219-223)</p>	<p><b>B:</b> „Gut!“</p> <p>(Abs. 165-169)</p> <p><b>G:</b> „Wie sieht denn der Kimi jetzt aus?“</p> <p><b>B:</b> „Glücklich!“</p> <p>(Abs. 179-183)</p> <p><b>B:</b> „Und der Kimi freut sich und freut sich.“</p> <p>(Abs. 215)</p> <p><b>G:</b> „Genau, wir sind immer noch in Australien. Und wie fühlt sich Kimi jetzt?“</p> <p><b>B:</b> „Glücklich und freund.“</p> <p>(Abs. 219-221)</p> <p><b>G:</b> „Was machen die ganzen Tiere?“</p> <p><b>B:</b> Die freuen sich alle so.“</p> <p>(Abs. 225-227)</p>
<b>K3.2 – Rückfragen zu Figuren</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>G:</b> „(...)Am liebsten hängt der einfach nur im Baum und macht gar nichts.“</p> <p><b>A:</b> „Und der schläft oder?“</p> <p>(Abs. 151-153)</p>	<p><b>B:</b> „Boah ein Koalabär. Kann der auch beißen?“</p> <p>(Abs. 7)</p> <p><b>G:</b> „Ja Kimi war König bewegungslos!“</p> <p><b>B:</b> „WAS, der war der König?“</p> <p>(Abs. 160)</p>
E2		<p><b>G:</b> „Die ganzen anderen Tiere sind ihm zu laut. Und die sind zu schnell. Er kennt die alle nicht, und deswegen möchte er lieber oben im Baum bleiben.“</p> <p><b>B:</b> „Jeden Tag?“</p> <p><b>G:</b> „Aber wie ist es denn in den Pausen? Da spielt ihr ja eigentlich immer gerne mit anderen Kindern, oder?“</p> <p><b>B:</b> „Hä, in den Pausen spielt Kimi gerne?“</p> <p>(Abs. 95-97)</p> <p><b>B:</b> „Ist der Kimi ein großer Tier oder ein kleines Tier?“</p>

		(Abs. 105) <b>B:</b> „Hat der Kimi Angst vor Kindern?“ (Abs. 121) <b>B:</b> „Hat der wirklich Angst vor Kindern?“ (Abs. 135)
E3		<b>B:</b> „Frau Kröger, ist der Kimi groß oder ist der klein?“ (Abs. 22) <b>B:</b> „Äh, ist der Kimi groß oder klein?“ (Abs. 27) <b>B:</b> „Kann der beißen? So hamham. Die Kinder?“ (Abs. 157)
E4		
<b>K3.3 – Nachahmung der Figuren</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1		<b>B:</b> Der schreit so "Ahh" B. reißt die Arme in die Luft, bewegt ihren Körper nach hinten, öffnet weit ihren Mund und ruft „Ahh“. <b>G:</b> „Der schreit, meinst du?“ <b>B:</b> „Ja so ‚Ahh‘“ (Abs. 129) <b>G:</b> „Ich glaube auch, der ist am Gähnen. ( <b>B:</b> So „Ahh.“) (...).“ B. bewegt ihren Körper erneut nach hinten und öffnet weit ihren Mund und ruft „Ahh“. Sie lacht. (Abs. 139) <b>B:</b> „Der schläft so.“ B. lehnt sich zurück, schließt die Augen und macht Schlaf-/Schnarchgeräusche nach. Sie lacht. (Abs. 156)
E2	<b>G:</b> „Traurig, ja das finde ich auch: Guck mal, magst du dieses Bild auch noch aufhängen? Da fragen ja dieses mal die Dingos ‚Kommst du herunter?‘ und dann hat er aber	<b>B:</b> „Also, was macht der Kimi denn da. Also so macht Kimi.“ B. neigt ihren Kopf nach hinten, schließt die Augen und macht Schlaf-/Schnarchgeräusche.

	<p>immer noch Angst und bleibt oben, ne?  <b>A:</b> „Neein, ich will nicht, ich habe Angst!“  (Abs. 187-189)</p>	<p>(Abs. 34)  <b>A:</b> Und hier ist der eingeschlafen (.)  <b>(B:</b> Ja genau der Kimi, der sagt: "Hallo." Hier seht ihr Kimi) (...).“  B. wendet sich der Kamera zu, hält Kimi in die Luft und spricht zur Kamera. Beim „Hallo“ verstellt sie ihre Stimme.  (Abs. 64)  <b>G:</b> Genau, der schläft den ganzen Tag, bewegt sich überhaupt nicht, kommt nicht den Baum herunter ne?  B. atmet mehrmals geräuschvoll tief ein und aus und macht Schnarchgeräusche.  (Abs. 66)  <b>G:</b> „Die Kängurus konnten das gar nicht verstehen, und die Dingos - das sind die hier - riefen ‚Was soll schon geschehen?‘  <b>B:</b> „Und dann sagt Kimi: ‚Nein, nein!‘“  (Abs. 141-149)  <b>G:</b> „Traurig, ja das finde ich auch: Guck mal, magst du dieses Bild auch noch aufhängen? Da fragen ja dieses mal die Dingos ‚Kommst du herunter?‘ und dann hat er aber immer noch Angst und bleibt oben, ne?  <b>B:</b> „Nein, ich habe Angst“, sagt er.“  <b>B:</b> „(...) Aber der arme Kimi, der hat soo Angst. Das ist der Kimi. Gleich macht der so.“  B. macht Schlafgeräusche und wiegt Kimi im Arm.  (Abs. 256)</p>
E3	<p><b>A:</b> „Komm!“ Aber er sagt, er müsste besser im Baum bleiben. ‚Nein, ich bleibe besser im Baum!‘“</p>	<p><b>B:</b> „Ja. Der sagt: ‚Kimi, komm hier!‘ Dann sagt er: ‚Nein, ich habe Angst!‘“  (Abs. 51)</p>

	<p>(Abs. 65)</p> <p><b>A:</b> „Der sagt: ‚Nein Krokodil, ich will nicht gebissen werden.‘“ (Abs. 103)</p>	<p><b>B:</b> „Der piepst seine Finger. So (.) Au, autsch!“ B. lehnt sich mit ihrem Oberkörper nach vorne und bewegt ihren Kopf auf und ab. Dabei schließt und öffnet sie den Bund. B. berührt den abgebildeten Schnabel mit ihrem Finger, zieht den Finger schlagartig zurück und bewegt ihn nach links und rechts, ruft dabei „Autsch“ und führt ihn zum Mund. (Abs. 187)</p> <p><b>B:</b> „Tock, tock, tock, tock, tock, tock.“ B. bewegt ihren Kopf zu den Geräuschen. (Abs. 216)</p>
E4	<p><b>B:</b> „Dann ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“ <b>A:</b> „Nein, aber der sagt: ‚Nein, ich habe Angst!‘ Und dann ‚Nein, komm runter!‘, aber der hat Angst. (Abs. 29-31)</p> <p><b>G:</b> „Das ist der Specht (<b>I:</b> Specht) und mit seinem Schnabel hämmert er ein Loch in den Baumstamm. Und was rufen die Freunde?“ <b>B:</b> „Sagen: ‚Hey, komm, lass es!‘“ <b>A:</b> „Lass looos!“ (...) <b>G:</b> „Und was sagt Kimi?“ <b>A:</b> „Der sagt: ‚Komm runter!‘ und er ‚Nein, ich habe Angst!‘“ (Abs. 95)</p>	<p><b>B:</b> „Dann ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“ (Abs. 29)</p> <p><b>B:</b> „Der macht tock tock tock tock.“ B. bewegt ihren Kopf auf und ab (macht die Bewegung des Spechts nach). (Abs. 59)</p> <p><b>G:</b> „Das ist der Specht (<b>B:</b> Specht) und mit seinem Schnabel hämmert er ein Loch in den Baumstamm. Und was rufen die Freunde?“ <b>B:</b> „Sagen: ‚Hey, komm, lass es!‘“ <b>A:</b> „Lass looos!“ <b>B:</b> „Jaaa, komm!“ (Abs. 83-91)</p> <p><b>B:</b> „Die machen so.“ B. steht auf und hüpfte über den Boden. (Abs. 193)</p> <p><b>G:</b> „(...) Und was machen die ganzen Tiere da?“ <b>B:</b> „Die freuen sich alle so.“</p>

		B. steht auf und hüpft dreimal auf der Stelle und reißt dabei die Arme in die Luft. (Abs. 227)
<b>K3.4 – Direkte Identifikation bzw. Abgrenzung</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1		
E2	<p><b>G:</b> „Die ganzen anderen Tiere sind ihm zu laut. Und die sind zu schnell. Er kennt die alle nicht, und deswegen möchte er lieber oben im Baum bleiben. (I: Jeden Tag?) Jeden Tag. Könnt ihr das verstehen, dass er das nicht mag?“</p> <p><b>A:</b> „Mhm.“</p> <p><b>G:</b> „Oder mögt ihr das gerne mit vielen anderen?“</p> <p>(...)</p> <p><b>A:</b> „Ja.“ (Abs. 85-93)</p>	<p><b>G:</b> „Die ganzen anderen Tiere sind ihm zu laut. Und die sind zu schnell. Er kennt die alle nicht, und deswegen möchte er lieber oben im Baum bleiben. (I: Jeden Tag?) Jeden Tag. Könnt ihr das verstehen, dass er das nicht mag?“</p> <p><b>A:</b> „Mhm.“</p> <p><b>G:</b> „Oder mögt ihr das gerne mit vielen anderen?“</p> <p><b>B:</b> „Nein.“ (Abs. 85-91)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, aber an sich ist das ja nicht schlimm. Du hast ja auch ein bisschen Angst vor Hunden.“</p> <p><b>B:</b> „Ja, ich habe auch sehr Angst vor diese Tiere.“ (Abs. 165)</p>
E3		
E4		
<b>K4 – Dramaturgische Handlungslogik verstehen</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1		<p><b>A:</b> „Ja. Hmm ein bisschen warm.“ (...)</p> <p><b>B:</b> „Wie in der Geschichte, N.“</p>
E2	<p><b>G:</b> „[...]Ein Wombat lud Kimi Koala mal ein ‚Hey Kimi, komm runter, wär spielen nicht fein?‘“ [...]</p> <p><b>G:</b> Meint ihr, der Kimi kommt daraufhin runter vom Baum?</p> <p><b>A:</b> „Nein.“ (Abs. 123-129)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, die feiern. Warum ist Kimi traurig? B. hat es gerade gefragt.“</p>	<p><b>G:</b> „[...]Ein Wombat lud Kimi Koala mal ein ‚Hey Kimi, komm runter, wär spielen nicht fein?‘“ [...]</p> <p><b>G:</b> Meint ihr, der Kimi kommt daraufhin runter vom Baum?</p> <p><b>B:</b> „Ne.“ (Abs. 123-131)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Die Kängurus konnten das gar nicht verstehen, und die</p>

	<p><b>B:</b> „Das ist zu laut für ihn.“ [...]</p> <p><b>A:</b> „Und dann kommt ein Krokodil und will den Koalabär fressen.“ (Abs. 208-214)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Und dann ist er ganz traurig, weil es soo regnet.“ (Abs. 222)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Guck mal, da sind immer die gleichen Uhren.“</p> <p><b>G:</b> „Mhm, das ist immer der gleiche Baum. Erkennt ihr das?“</p> <p><b>A:</b> „Ja!“ (Abs. 282-286)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Guck mal, die blaue und da hat er sie sogar auf. (<b>G:</b> „Stimmt, da hat er sie dann sogar auf!“) die dann auch. Gestern ist Nacht, da hat er die Mütze dann wieder ausgezogen und schläft. A. zeigt auf abgebildeten Mützen von Kimi.“ (Abs. 294)</p>	<p>Dingos - das sind die hier - riefen ,Was soll schon geschehen?‘‘</p> <p><b>B:</b> „Und äh die hier sagen ,Komm!‘‘</p> <p><b>G:</b> „Ja genau! ,Komm herunter!‘ , sagen die ne?“</p> <p><b>B:</b> „Und dann sagt Kimi: ,Nein, nein!‘‘ (Abs. 141-151)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, die feiern. Warum ist Kimi traurig? B. hat es gerade ge- fragt.“</p> <p><b>B:</b> „Das ist zu laut für ihn.“ (Abs. 208-210)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Ist da wieder die Insel?“ B. zeigt auf Bild 6, welches G. verdeckt in der Hand hält. (Abs. 250)</p>
E3	<p><b>G:</b> „Genau, er ist ganz traurig, und warum ist er traurig?“</p> <p><b>A:</b> „Weil es am Regnen ist.“ (Abs. 85-87)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Ja und jetzt ist der hier ganz nass (unv.) und dann hier, das Krokodil. Da hat er Angst.“ (Abs. 101)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau da ist es wieder mor- gens, das heißt, er sitzt Woche um Woche, oder Tag für Tag sitzt er weiter oben im Baum.“</p> <p><b>A:</b> „Hmm. Da ist es wieder spät“ (Abs. 135-137)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] Wisst ihr, warum es laut sein könnte? Es gibt kein richtig oder falsch hier als Antwort. Was glaubt ihr? Was könnte der Vogel machen, dass es laut ist?“</p> <p><b>A:</b> „Weil der macht Geräusche.“</p>	<p><b>G:</b> „Okay, ich hatte noch eine letzte Frage an euch. Kimi ist ja jetzt auf der Erde. Und was glaubt ihr? Hat er dann weiter Angst? Wie könnte die Geschichte wei- tergehen?“</p> <p><b>B:</b> „Hmm, der hat sehr Angst, aber der kann nicht so gut (.) der hat Angst.“ (Abs. 288-290)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Mhm, der A. wollte gerade wissen, was du glaubst, was der Kimi dann den ganzen Tag auf der Erde macht?“</p> <p><b>B:</b> „Weiter traurig.“ (Abs. 344-346)</p>

	<p>(Abs. 173-175)</p> <p><b>G:</b> „Dann schaut euch mal die Bilder an. Was passiert denn jetzt hier? Was macht der Specht?“</p> <p><b>A:</b> „Boah. Der macht weiter da alles kaputt.“</p> <p>[...]</p> <p><b>A:</b> „Schau mal DAA! Da ist noch einer, der macht auch kaputt.“</p> <p>[...]</p> <p><b>A:</b> „Und weißt du, was noch passiert ist? Der schreit und schreit, und der fällt runter.“</p> <p>(Abs. 226-240)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Weißt du nicht, okay. Also die sagen: "Kimi, lass los! Und wir fangen dich auf!" Guckt mal, die sind so lieb und fangen ihn auf. Und dann (<b>A:</b> Der hat Angst) Der hat Angst, genau! [...]"</p> <p>(Abs. 266)</p>	
E4		<p><b>G:</b> „Okay du hast es schon gesagt B., Kimi ist jetzt nicht mehr im Baum. Wie fühlt er sich denn jetzt wohl, wenn er jetzt auf der Erde ist?“</p> <p><b>B:</b> „Nicht gut oder der hat Angst.“</p> <p>(Abs. 131-133)</p>
<b>K5 – Sonstige Aspekte des literarischen Lernens</b>		
<b>K5.1 – Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1		<b>B:</b> „Können wir jetzt die nächste Strophe?“ (Abs. 172)
E2		
E3		
E4		
<b>K5.2 – Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>G:</b> „Und was macht er?“</p> <p><b>B:</b> „Der schreit so ‚Ahh‘“</p> <p><b>G:</b> „Der schreit, meinst du?“</p> <p><b>B:</b> „Ja, so: ‚Ahh!‘“</p>	<p><b>G:</b> „Und was macht er?“</p> <p><b>B:</b> „Der schreit so ‚Ahh‘“</p> <p><b>G:</b> „Der schreit, meinst du?“</p> <p><b>B:</b> „Ja, so: ‚Ahh!‘“</p>

	<p><b>G:</b> „Und N., was meinst du, was der macht?“  <b>A:</b> „Der ist am Gähnen.“  (Abs. 127-137)</p>	(Abs. 127-133)
E2	<p><b>G:</b> „[...]Ein Wombat lud Kimi Koala mal ein ‚Hey Kimi, komm runter, wär spielen nicht fein?‘“  [...]  <b>G:</b> Meint ihr, der Kimi kommt daraufhin runter vom Baum?  <b>A:</b> „Nein.“  (Abs. 123-129)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Okay, dann kommen die Dingos und fragen: "Was soll schon geschehen?" Doch Kimi meinte (.) Oder kommt er jetzt herunter?“  <b>A:</b> „Nein!“  (Abs. 179-181)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, die feiern. Warum ist Kimi traurig? B. hat es gerade gefragt.“  <b>B:</b> „Das ist zu laut für ihn.“  [...]  <b>A:</b> „Und dann kommt ein Krokodil und will den Koalabär fressen.“  (Abs. 208-214)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Doch als er sie sah - also als Kimi die ganzen Tiere sah - diese fröhliche Schar, wünschte er schon, er wäre auch da!“  <b>A:</b> „Und dann ist er ganz traurig, weil es soo regnet.“  (Abs. 220-222)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, er hat Angst herunterzukommen. Und was glaubt ihr? Glaubt ihr, die Geschichte geht noch weiter, und da bleibt er jetzt einfach für immer in dem Baum sitzen?“  [...]  <b>A:</b> „Der bleibt im Baum sitzen.“  (Abs. 306-310)</p>	<p><b>G:</b> „[...]Ein Wombat lud Kimi Koala mal ein ‚Hey Kimi, komm runter, wär spielen nicht fein?‘“  [...]  <b>G:</b> Meint ihr, der Kimi kommt daraufhin runter vom Baum?  <b>B:</b> „Ne.“  (Abs. 123-131)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Okay, dann kommen die Dingos und fragen: "Was soll schon geschehen?" Doch Kimi meinte (.) Oder kommt er jetzt herunter?“  <b>B:</b> „Ne“  (Abs. 179-181)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, die feiern. Warum ist Kimi traurig? I. hat es gerade gefragt.“  <b>B:</b> „Das ist zu laut für ihn.“  (Abs. 208-210)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, er hat Angst herunterzukommen. Und was glaubt ihr? Glaubt ihr, die Geschichte geht noch weiter, und da bleibt er jetzt einfach für immer in dem Baum sitzen?“  [...]  <b>B:</b> „Bleibt für immer im Baum sitzen.“  (Abs. 306-308)</p>

E3	<p><b>G:</b> „Genau, er ist ganz traurig, und warum ist er traurig?“  <b>A:</b> „Weil es am Regnen ist.“  [...]  <b>A:</b> „Ja und jetzt ist der hier ganz nass (unv.) und dann hier, das Krokodil. Da hat er Angst.“  (Abs. 85-101)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Also Kimi schläft und plötzlich wird es ganz, ganz laut. Was glaubt ihr denn, könnte passieren? Warum ist es laut?“  <b>A:</b> „Ähm, weil das ähm Nacht ist.“  (Abs. 153)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] Wisst ihr, warum es laut sein könnte? Es gibt kein richtig oder falsch hier als Antwort. Was glaubt ihr? Was könnte der Vogel machen, dass es laut ist?“  <b>A:</b> „Weil der macht Geräusche.“  (Abs. 173-175)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, der Specht macht den Baumstamm immer weiter kaputt. Und was macht Kimi?“  <b>G:</b> „Okay, du meinst der fällt herunter. Aber genau, die Freunde rufen erst mal: ‚Lass los!‘, schrien die Freunde. ‚Komm, lass dich doch fallen!‘ ‚Kimi, lass los! Und wir werden dich fangen!‘ [...]“  <b>G:</b> „Und meint ihr, der kommt jetzt von alleine herunter?“  <b>A:</b> „Nöö.“  (Abs. 240-248)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] Okay, was glaubt ihr, wie geht die Geschichte weiter, wenn der auf der Erde ist?“  <b>A:</b> „Dann bleibt er da den ganzen Tag.“  (Abs. 320-322)</p>	<p><b>G:</b> „[...] Wisst ihr, warum es laut sein könnte? Es gibt kein richtig oder falsch hier als Antwort. Was glaubt ihr? Was könnte der Vogel machen, dass es laut ist?“  <b>A:</b> „Weil der macht Geräusche.“  <b>G:</b> „Was denkst du I?“  <b>B:</b> „Vielleicht.“  (Abs. 173-179)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, der Specht macht den Baumstamm immer weiter kaputt. Und was macht Kimi?“  <b>G:</b> „Okay, du meinst der fällt herunter. Aber genau, die Freunde rufen erst mal: ‚Lass los!‘, schrien die Freunde. ‚Komm, lass dich doch fallen!‘ ‚Kimi, lass los! Und wir werden dich fangen!‘ [...]“  <b>G:</b> „Und meint ihr, der kommt jetzt von alleine herunter?“  [...]  <b>B:</b> „Ne, wir gucken mal.“  (Abs. 240-250)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Okay, ich hatte noch eine letzte Frage an euch. Kimi ist ja jetzt auf der Erde. Und was glaubt ihr? Hat er dann weiter Angst? Wie könnte die Geschichte weitergehen?“  <b>B:</b> „Hmm, der hat sehr Angst, aber der kann nicht so gut (.) der hat Angst.“  (Abs. 288-290)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Mhm, der N. wollte gerade wissen, was du glaubst, was der Kimi dann den ganzen Tag auf der Erde macht?“  <b>B:</b> „Weiter traurig.“  (Abs. 344-346)</p>
E4		
<b>K5.3 – Mit literarischem Gespräch vertraut werden</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>

E1	<p><b>A:</b> „Ähm, plötzlich hat der sich versteckt.“  <b>G:</b> „Wer hat sich versteckt?“  <b>A:</b> „Der.“  <b>G:</b> „Der Koala?“  <b>A:</b> „Ja.“  <b>G:</b> „Der hat sich versteckt?“  <b>A:</b> „Ja.“  <b>B:</b> „Da ist der.“  B. und A. zeigen mit dem Finger im Buch auf den Koalabären, der sich im Baum versteckt hat.  (Abs. 51-65)</p>	<p><b>A:</b> „Ja. Hmm ein bisschen warm.“  (...)  <b>B:</b> „Wie in der Geschichte, A.“  (Abs. 45-49)</p>
E2		
E3	<p><b>A:</b> „Dann bleibt er da den ganzen Tag.“  [...]  <b>G:</b> „Könnte sein, ne. Und was macht er da dann so?“  <b>A:</b> „Hmm, weiß ich gar nicht.“  <b>G:</b> „Weißt du noch nicht?“  <b>A:</b> „Vielleicht kann die I. noch was sagen?“  <b>G:</b> „Guck mal, A. hat dich etwas gefragt.“  <b>B:</b> „Was?“  <b>A:</b> „Magst du vielleicht?“  (Abs. 322-340)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, die Sachen fliegen auch mit durch die Luft. Und was glaubt ihr? Wie geht's dem Kimi jetzt, als er da mit dem Baumstamm herunterfällt?“  <b>A:</b> „Ich glaube, die fangen den auf.“  <b>A:</b> „Was denkst du, I.?“  B. nickt lautlos.  (Abs. 274-278)</p>	
E4	<p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“  <b>B:</b> „Dann ruft der (<b>A:</b> „Hier ist der Kimi.“) Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> „Der Wombat“) .Dann</p>	<p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“  <b>B:</b> „Dann ruft der (<b>A:</b> „Hier ist der Kimi.“) Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> „Der Wombat“) .Dann</p>

	<p>ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“</p> <p><b>A:</b> ‚Nein, aber der sagt: ‚Nein, ich habe Angst!‘ Und dann ‚Nein, komm runter!‘, aber der hat Angst.“</p> <p>A. ist B. zugewandt. (Abs. 27-31)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Das ist der Specht (B: Specht) und mit seinem Schnabel hämmert er ein Loch in den Baumstamm. Und was rufen die Freunde?‘</p> <p><b>B:</b> ‚Sagen: ‚Hey, komm, lass es!‘“</p> <p>[...]‘</p> <p><b>A:</b> ‚Lass loos!‘“</p> <p><b>B:</b> ‚Jaaa, komm!‘“</p> <p>(Abs. 83-91)</p>	<p>ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“</p> <p><b>A:</b> ‚Nein, aber der sagt: ‚Nein, ich habe Angst!‘ Und dann ‚Nein, komm runter!‘, aber der hat Angst.“</p> <p>A. ist B. zugewandt. (Abs. 27-31)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Das ist der Specht (B: Specht) und mit seinem Schnabel hämmert er ein Loch in den Baumstamm. Und was rufen die Freunde?‘</p> <p><b>B:</b> ‚Sagen: ‚Hey, komm, lass es!‘“</p> <p>[...]‘</p> <p><b>A:</b> ‚Lass loos!‘“</p> <p><b>B:</b> ‚Jaaa, komm!‘“</p> <p>(Abs. 83-91)</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## K6 – Dialogisches Lesen

### K6.1 – Interaktion zwischen Schüler:innen

	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>A:</b> ‚Ja. Hmm ein bisschen warm.“</p> <p>N. fährt mit seiner Hand mehrmals über die Wärmflasche. (...)</p> <p><b>B:</b> ‚Wie in der Geschichte, A.“</p> <p>B. greift zur Wärmflasche und zieht sie an sich heran. (Abs. 45-49)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Genau, und der schläft. Genau richtig. Macht ihr das auch gerne?‘</p> <p>A. reicht die Wärmflasche an B. und greift nach dem Koala Kuscheltier, welches bei B. auf dem Schoß liegt. (Abs. 155)</p>	<p><b>A:</b> ‚Ja. Hmm ein bisschen warm.“</p> <p>N. fährt mit seiner Hand mehrmals über die Wärmflasche. (...)</p> <p><b>B:</b> ‚Wie in der Geschichte, A.“</p> <p>B. greift zur Wärmflasche und zieht sie an sich heran. (Abs. 45-49)</p> <hr/> <p><b>G:</b> ‚Genau, und der schläft. Genau richtig. Macht ihr das auch gerne?‘</p> <p>A. reicht die Wärmflasche an B. und greift nach dem Koala Kuscheltier, welches bei B. auf dem Schoß liegt. (Abs. 155)</p>
E2		
E3	<p><b>G:</b> ‚Weißt du nicht, okay. Also die sagen: ‚Kimi, lass los! Und wir fangen dich auf!‘ Guckt mal, die sind so lieb und fangen ihn</p>	<p><b>G:</b> ‚Weißt du nicht, okay. Also die sagen: ‚Kimi, lass los! Und wir fangen dich auf!‘ Guckt mal, die sind so lieb und fangen ihn</p>

<p>auf. Und dann (<i>A:</i> „Der hat Angst.“) Der hat Angst, genau! Er ruft nämlich: ‚Loslassen?!‘, rief Kimi. ‚Ich fürchte mich!‘ Schau hier ist das Bild (G. reicht <i>A. Bild 8.</i>) ‚Lass los, Kimi!‘ und hier sagt er wieder ‚Nein, ich habe Angst, ich fürchte mich.‘ (G. hält <i>Bild 9</i> hoch. <i>A.</i> nimmt es und reicht es <i>B.</i>)  Erst das Bild, welches <i>A.</i> hat und dann das, welches <i>B.</i> hat.“  <i>A.</i> steht auf und läuft zum roten Faden. <i>B.</i> folgt ihm.  (Abs. 266)</p>	<p>auf. Und dann (<i>A:</i> „Der hat Angst.“) Der hat Angst, genau! Er ruft nämlich: ‚Loslassen?!‘, rief Kimi. ‚Ich fürchte mich!‘ Schau hier ist das Bild (G. reicht <i>A. Bild 8.</i>) ‚Lass los, Kimi!‘ und hier sagt er wieder ‚Nein, ich habe Angst, ich fürchte mich.‘ (G. hält <i>Bild 9</i> hoch. <i>A.</i> nimmt es und reicht es <i>B.</i>)  Erst das Bild, welches <i>A.</i> hat und dann das, welches <i>B.</i> hat.“  <i>A.</i> steht auf und läuft zum roten Faden. <i>B.</i> folgt ihm.  (Abs. 266)</p>
<p><i>G:</i> „Genau, die Sachen fliegen auch mit durch die Luft. Und was glaubt ihr? Wie geht's dem Kimi jetzt, als er da mit dem Baumstamm herunterfällt?“  <i>A:</i> „Ich glaube, die fangen den auf.“  <i>A:</i> „Was denkst du, <i>B.</i>?“  <i>B.</i> nickt lautlos.  (Abs. 274-278)</p>	<p><i>G:</i> „Genau, die Sachen fliegen auch mit durch die Luft. Und was glaubt ihr? Wie geht's dem Kimi jetzt, als er da mit dem Baumstamm herunterfällt?“  <i>A:</i> „Ich glaube, die fangen den auf.“  <i>A:</i> „Was denkst du, <i>B.</i>?“  <i>B.</i> nickt lautlos.  (Abs. 274-278)</p>
<p><i>G:</i> „Der arme Kimi. sagst du (.). Möchtest du das noch aufhängen? Das letzte Bild?“  <i>A:</i> „Das kann doch <i>B.</i> machen.“  <i>B.</i> nimmt es, geht nach vorne und hängt Bild das Bild an den roten Faden.</p>	<p><i>G:</i> „Der arme Kimi. sagst du (.). Möchtest du das noch aufhängen? Das letzte Bild?“  <i>A:</i> „Das kann doch <i>B.</i> machen.“  <i>A.</i> nimmt es, geht nach vorne und hängt Bild das Bild an den roten Faden.</p>
<p><i>A:</i> „Dann bleibt er da den ganzen Tag.“  [...]  <i>G:</i> „Könnte sein, ne. Und was macht er da dann so?“  <i>A:</i> „Hmm, weiß ich gar nicht.“  <i>G:</i> „Weißt du noch nicht?“  <i>A:</i> „Vielleicht kann die <i>B.</i> noch was sagen?“  <i>G:</i> „Guck mal, <i>A.</i> hat dich etwas gefragt.“  <i>B:</i> „Was?“</p>	<p><i>A:</i> „Dann bleibt er da den ganzen Tag.“  [...]  <i>G:</i> „Könnte sein, ne. Und was macht er da dann so?“  <i>A:</i> „Hmm, weiß ich gar nicht.“  <i>G:</i> „Weißt du noch nicht?“  <i>A:</i> „Vielleicht kann die <i>B.</i> noch was sagen?“  <i>G:</i> „Guck mal, <i>A.</i> hat dich etwas gefragt.“  <i>B:</i> „Was?“</p>

	<p><b>A:</b> „Magst du vielleicht?“ (Abs. 322-340)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“</p> <p><b>B:</b> „Dann ruft der (A: „Hier ist der Kimi.“) Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> „Der Wombat“) .Dann ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“</p> <p><b>A:</b> „Nein, aber der sagt: ‚Nein, ich habe Angst!‘ Und dann ‚Nein, komm runter!‘, aber der hat Angst.“</p> <p>A. ist B. zugewandt. (Abs. 27-31)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Okay du hast es schon gesagt B., Kimi ist jetzt nicht mehr im Baum. Wie fühlt er sich denn jetzt wohl, wenn er jetzt auf der Erde ist?“</p> <p><b>I:</b> „Nicht gut oder der hat Angst.“</p> <p><b>G:</b> „Nicht gut?“</p> <p><b>A:</b> „Mhm. I?“</p> <p>A. schüttelt den Kopf. A. reicht B. das Kuschartier. (Abs. 131-137)</p>	<p><b>A:</b> „Magst du vielleicht?“ (Abs. 322-340)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“</p> <p><b>B:</b> „Dann ruft der (A: „Hier ist der Kimi.“) Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> „Der Wombat“) .Dann ruft der Wombat: ‚Hey, komm hier!‘“</p> <p><b>A:</b> „Nein, aber der sagt: ‚Nein, ich habe Angst!‘ Und dann ‚Nein, komm runter!‘, aber der hat Angst.“</p> <p>A. ist B. zugewandt. (Abs. 27-31)</p> <hr/>
E4		
<b>K6.2 – Agieren mit Gegenständen und Materialien</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>G:</b> „Das hier ist ein (.) Kennt ihr das Tier?“</p> <p>A. hält das Koala Kuschartier in der Hand und legt es auf das Buchcover, welches Kimi, den Koalabären, abbildet. (Abs. 5)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Ja. Hmm ein bisschen warm.“</p> <p>A. fährt mit seiner Hand mehrmals über die Wärmflasche. (...) (Abs. 45)</p> <hr/> <p><b>G:</b> Und wisst ihr noch, wie der hieß?</p>	<p><b>B:</b> „Die Wärmflasche fühlt sich sehr warm an.“</p> <p>B. drückt mehrmals mit ihrer Hand auf die Wärmflasche.“ (...)</p> <p><b>B:</b> „Wie in der Geschichte, A.“</p> <p>B. greift zur Wärmflasche und zieht sie an sich heran. (Abs. 41-49)</p> <hr/> <p><b>G:</b> Und wisst ihr noch, wie der hieß?</p> <p><b>G:</b> Kimi ne? Ihr dürft ihn auch gerne mal anfassen. Der begleitet uns jetzt immer. Vom Kopf bis</p>

	<p><b>G:</b> Kimi ne? Ihr dürft ihn auch gerne mal anfassen. Der begleitet uns jetzt immer. Vom Kopf bis zum Fuß war sein Fell flauschig weich. Fühlt sich der auch weich an? A. berührt das Kuscheltier. (Abs. 113-119)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Und wisst ihr was Koalabären gerne essen? (.) Die lieben Eukalyptusblätter, davon ernähren die sich. (...) Ihr könnt die auch mal fühlen oder riechen.“ A. hält seine Nase an den Zweig. <b>A:</b> „Die riechen wie Kaugummi.“ <b>A:</b> „Die riechen so wie scharfe Kaugummis.“ B. legt den Zweig zurück auf Gs. Schoß. A. nimmt den Zweig und hält sich diesen an die Nase und legt ihn zurück. (Abs. 143-150)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja Kimi war König bewegungslos?“ A. betrachtet das Kuscheltier von Nahem. (Abs. 158)</p>	<p>zum Fuß war sein Fell flauschig weich. Fühlt sich der auch weich an? B. nimmt es in die Hand und legt es sich in den Arm. <b>B:</b> „Sehr. Den Kimi finde ich sehr weich.“ B. drückt Kimi an ihr Gesicht und lächelt. Sie drückt ihn fest an ihren Oberkörper. (Abs. 113-121)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Die riechen wie Kaugummi.“ B. nimmt den Zweig und hält sich diesen an die Nase. <b>G:</b> „Kaugummis sind auch häufig mit Eukalyptus.“ <b>B:</b> „Riechen die wie Kaugummi?“ (Abs. 145-147)</p>
E2		<p><b>B:</b> „Hallo Leute. Hier ist Kimi.“ B. sitzt auf dem Sofa, schaut in die Kamera und hält Kimi, das Koala Kuscheltier in die Kamera. (Abs. 1)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Guckt mal. Wisst ihr noch, wer das ist?“ <b>B:</b> „Kimi!“ B. hält das Kuscheltier winkend in die Kamera und lacht. (Abs. 7)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja, und der hat ein ganz weiches Fell, das kann man hier auch fühlen.“ B. wendet sich der Kamera zu, hält Kimi in die Luft und spricht zur Kamera.</p>

		<p><b>B:</b> „Ist der Kimi ein großer Tier oder ein kleines Tier?“  B. hebt das Koala Kuscheltier an und drückt es an sich. B. schaut G. an.  (Abs. 105)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Ja, vor die großen Hunde sehr Angst, aber bei kleinen lustigen, die finde ich sehr süß. So wie Kimi, der ist auch sehr süß.“  B. hält ihren Blick auf das Kuscheltier in ihrer Hand gerichtet und legt Kimi sanft in ihren Arm.  (Abs. 175)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „(...) Aber der arme Kimi, der hat soo Angst. Das ist der Kimi. Gleich macht der so.“  B. schaut in Richtung der Kamera, hält Kimi hoch und spricht zur Kamera.  B. macht Schlafgeräusche und wiegt Kimi im Arm.  <b>B:</b> „(...) Warum steht denn da sein Name?“  B. betrachtet das Kuscheltier und berührt das Namensschild.  (Abs. 257)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Was glaubt ihr denn, wie es weitergehen könnte in der Geschichte?“  <b>B:</b> „Also die Geschichte bei Kimi, also der, also der, also der Kimi bleibt jeden Tag im Baum. Also das ist der Kimi, hier steht auch sein Namen auf dem Schild. Also der bleibt jeden Tag im Baum. Warum bleibt er jeden Tag im Baum? Er hat Angst.“  B. dreht sich zur Kamera und spricht in diese.  B. greift hinter sich, nimmt das Koala Kuscheltier in die Hand und hält es in die Kamera.  (Abs. 304)</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E3		<p><b>G:</b> „So, um wen geht's? Wisst ihr das noch? (<b>N:</b> Um den Kimi) Genau um den Kimi. (<b>B:</b> Kimi.) [...]“  B. nimmt das Koala Kuscheltier in den Arm.  (Abs. 1)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Frau Kröger, ist der Kimi groß oder ist der klein?“  B. dreht sich zu G. und wackelt mit dem Kuscheltier in der Hand.  (Abs. 22)</p> <hr/> <p>G. hält B. <b>Bild 2</b> hin. B. steht auf und läuft zum roten Faden.  <b>G:</b> „(...) Wie riecht das?“  B. kommt zurück zum Sofa und hält den Eukalyptuszweig in der Hand.  B. riecht an dem Zweig und setzt sich wieder auf das Sofa.  B: „Kaugummi.“  (Abs. 41-47)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Aber was glaubt ihr denn, was passiert, wenn Kimi jetzt auf der Erde ist?“  <b>B:</b> „Der arme Kimi!“  B. drückt das Kuscheltier auf das Buch.  (Abs. 282)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“  <b>B:</b> „Dann ruft der (A: Hier ist der Kimi.) A. hält das Kuscheltier in Kamera.  Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> Der Wombat) Dann ruft der Wombat: „Hey, komm hier!““  (Abs. 29)</p>	<p>B: „Und der Kimi freut sich und freut sich.“  B. wirft das Kuscheltier in die Luft.  (Abs. 215)</p>
<b>K6.3 – Interaktion mit Kamera und Interesse an Videoaufnahme</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>A:</b> „Ja. Können wir jetzt den Film gucken?“  (Abs. 1)</p>	<p><b>BI:</b> „Ja den Film gucken!“  <b>G:</b> „Ja, wir lesen die Geschichte aber diese Woche oder nächste Woche noch weiter, okay? [...]“</p>

		<p><b>B:</b> „Gucken wir jetzt den Film?“ (Abs. 180-184)</p>
E2	<p><b>G:</b> „[...] Wir lesen heute nicht mehr weiter, aber (<b>A:</b> Können wir jetzt das Video sehen?) Können wir sofort machen. Ich habe noch eine Frage an euch. Was glaubt ihr denn, wie es weitergehen könnte in der Geschichte?“ (Abs. 302)</p>	<p><b>B:</b> „Hallo Leute. Hier ist Kimi.“ B. sitzt auf dem Sofa, schaut in die Kamera und hält Kimi, das Koala Kuscheltier in die Kamera. (Abs. 1)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Guckt mal. Wisst ihr noch, wer das ist?“ <b>B:</b> „Kimi!“ B. hält das Kuscheltier winkend in die Kamera und lacht. (Abs. 7)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja, und der hat ein ganz weiches Fell, das kann man hier auch fühlen.“ B. wendet sich der Kamera zu, hält Kimi in die Luft und spricht zur Kamera. Beim „Hallo“ verstellt sie ihre Stimme. B: „Ja genau der Kimi, der sagt: "Hallo." Hier seht ihr Kimi“ (Abs. 62-64)</p> <hr/> <p>B. steht mit dem Kuscheltier in der Hand auf, läuft zum roten Faden in Richtung der Kamera. Sie hält Kimi in die Kamera und spricht in die Kamera. <b>B:</b> „Wo sind die Klammers? Hier ist der Kimi. Hallo und tschüss.“ (Abs. 72)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „(...) Aber der arme Kimi, der hat soo Angst. Das ist der Kimi. Gleich macht der so.“ B. schaut in Richtung der Kamera, hält Kimi hoch und spricht zur Kamera. B. macht Schlafgeräusche und wiegt Kimi im Arm. (Abs. 256)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Also die Geschichte bei Kimi, also der, also der, also der Kimi bleibt jeden Tag im Baum. Also das ist der Kimi, hier steht auch</p>

		<p>sein Namen auf dem Schild. Also der bleibt jeden Tag im Baum. Warum bleibt er jeden Tag im Baum? Er hat Angst.“</p> <p>B. dreht sich zur Kamera und spricht in diese.</p> <p>B. greift hinter sich, nimmt das Koala Kuscheltier in die Hand und hält es in die Kamera.</p> <p>(Abs. 304)</p>
E3	<p><b>A:</b> „Können wir jetzt das Video ansehen?“</p> <p>(Abs. 350)</p>	<p><b>B:</b> „Ja Kimi. Kannst du noch mal ein anderes Tier, der andere Tier? Warte, welche? (...) der, wie heißt der noch mal?“</p> <p>B. hält das Kuscheltier in Richtung der Kamera.</p> <p>(Abs. 302)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Können wir jetzt das Video ansehen?“</p> <p>(Abs. 350)</p> <p><b>G:</b> „Ja.“</p> <p><b>B:</b> „Juhuu!“</p> <p>(Abs. 350-354)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Genau, und was passierte dann?“</p> <p><b>B:</b> „Dann ruft der (A: Hier ist der Kimi.) N. hält das Kuscheltier in Kamera.</p> <p>Wie heißt der nochmal? (<b>G:</b> Der Wombat) Dann ruft der Wombat: „Hey, komm hier!““</p> <p>(Abs. 29)</p> <hr/> <p>A. und B. hängen die Bilder auf.</p> <p>A: „(...) Hier, hier ist der Kimi.“</p> <p>A. kommt zurück, nimmt das Kuscheltier von Gs. Schoß und hält das Kuscheltier in die Kamera.</p> <p>(Abs. 53)</p>	<p><b>B:</b> „Mein Gott, ich kriege das nicht hin. Wir sind heute in diesem Raum, nicht in Lesenest. Tut uns sehr leid, aber nächstes Mal dann wieder.“</p> <p>B. spricht in die Kamera, während sie versucht das Bild an den roten Faden zu hängen.</p> <p>(Abs. 55)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Ja! Können wir jetzt das Video schauen?“</p> <p>(Abs. 267)</p>
<b>K6.4 – Motivierte Arbeitshaltung</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1	<p><b>B:</b> „Und das hier (A: „Wir können mal weiterlesen.“) das sind Kängurus.“</p>	<p><b>B:</b> „Können wir jetzt die nächste Strophe?“</p>

	<p>A. bewegt seine Hand zum Seitenende und möchte die Seite umblättern.“ (Abs. 77)</p>	<p>B. greift nach der Seite und blättert diese um. A. streicht die Seite glatt. (Abs. 172)</p>
E2	<p><b>A:</b> „Hä. Ich dachte wir müssen vielleicht hier weiterlesen. Achso das ist die nächste Seite.“ A. blättert eine Seite zurück und dann wieder auf die aktuelle Doppelseite. (Abs. 79)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Der Koalabär ist ungefähr so groß. (B: Ahh.) Naja wir lesen mal weiter. Oder mögt ihr etwas überhaupt nicht?“ A: „Hm! Weiter.“ G. zeigt mit ihren Händen eine Spannweite an. A. blättert zur nächsten Doppelseite des Buches. (Abs. 107)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] Das bedeutet Mut. Manchmal traut man sich noch nicht direkt.“ A. greift zum Seitenende und möchte die Seite umblättern. G. hält ihre Hand jedoch noch auf der Seite. (Abs. 119)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] Der mag das nicht ganz, der weiß nämlich nicht, was ihn unten erwartet, und deswegen bleibt er lieber oben.“ A. schlägt die nächste Doppelseite auf. <b>A:</b> „Guck mal hier!“ A. zeigt mit seinem Finger auf die Seite (nicht erkennbar, worauf er genau zeigt). (Abs. 137-139)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Immer noch nicht, ne? Doch Kimi hing reglos im dichten Geäst. Er sagte: ‚Es geht nicht. Ich</p>	<p><b>G:</b> „Ein Wombat lud Kimi Koala mal ein ‚Hey Kimi, komm runter, wär spielen nicht fein?““ <b>B:</b> „Was hat Kimi gesagt?“ (Abs. 123-125)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] So blieb es beim Nein, denn die Angst war zu groß, oje, ließ der Kimi denn niemals mehr (...) Wie geht's weiter?“ <b>B:</b> „Ließ!“ (Abs. 228-230)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „(.) Genau also, das Leben ging immer so weiter. Tag für Tag bleibt da oben auf dem Baum. (.) Wir lesen jetzt gleich nicht mehr weiter. Das machen wir dann beim nächsten Mal. Aber da riss ihn ein entsetzlicher Lärm aus dem Traum. Meint ihr, die Geschichte geht hier nach noch weiter? [...]“ A. versucht die nächste Doppelseite aufzublättern. B. streckt ihre Hand aus und greift auch zur Seite, um sie umzublättern. (Abs. 302)</p>

	<p>halte mich fest. ‘ Wie sieht er denn aus, der Kimi?’“  A. greift zum Seitenende und versucht Seite umzublättern.  (Abs. 183)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „[...] So blieb es beim Nein, denn die Angst war zu groß, oje, ließ der Kimi denn niemals mehr (...) Wie geht's weiter?“  <b>B:</b> „Ließ!“  A. blättert die Seite um zur nächsten Doppelseite.  (Abs. 228-230)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „(.) Genau also, das Leben ging immer so weiter. Tag für Tag bleibt da oben auf dem Baum. (.) Wir lesen jetzt gleich nicht mehr weiter. Das machen wir dann beim nächsten Mal. Aber da riss ihn ein entsetzlicher Lärm aus dem Traum. Meint ihr, die Geschichte geht hier nach noch weiter? [...]“  A. versucht die nächste Doppelseite aufzublättern. B. streckt ihre Hand aus und greift auch zur Seite, um sie umzublättern.  (Abs. 302)</p>	
E3	<p><b>A:</b> „(...) Sind das noch mehr Seiten oder lesen wir bis zum Ende?“  A. schlägt die nächste Doppelseite auf.  (Abs. 105)</p>	<p><b>B:</b> „Was ist da auf der anderen Seite passiert?“  (Abs. 147)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja, der macht alles kaputt. Der macht in den Baumstamm, auf dem der Kimi saß - schaut hier, der kommt angeflogen, da oben sitzt der Kimi - macht er ein Loch rein, in den Baumstamm, ne.“  <b>B:</b> „Und was ist dann passiert?“  B. versucht die nächste Seite aufzuschlagen.  (Abs. 206-208)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Oh dann mach mal hier.“  B. zeigt auf den Text.</p>

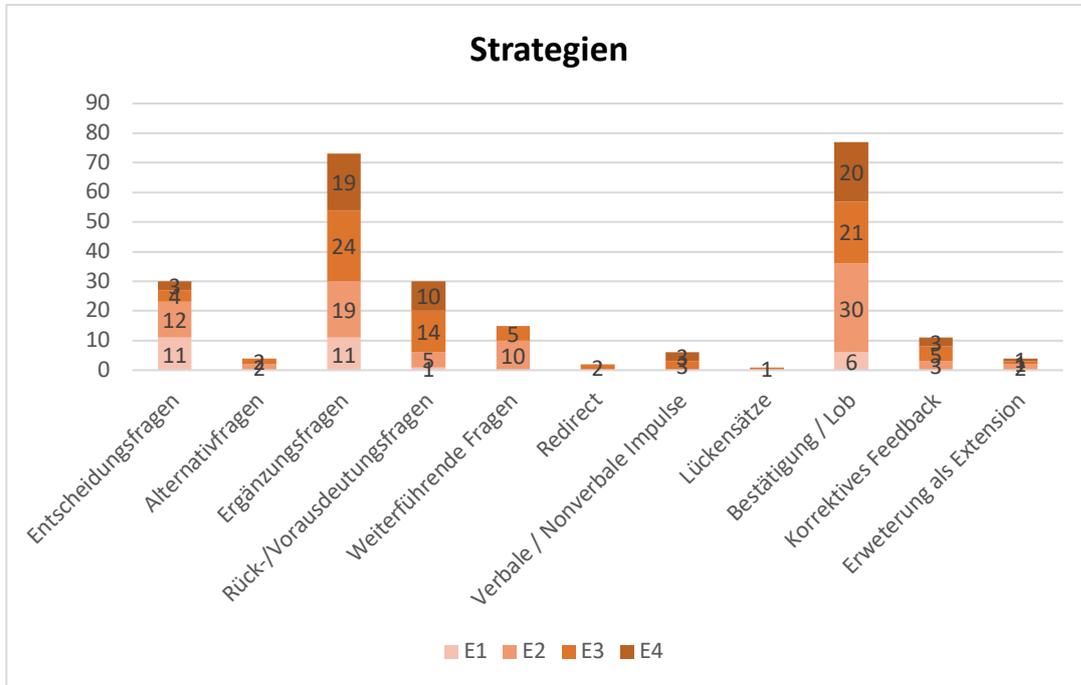
		<p><b>G:</b> „Ja, wir warten eben. Der A. hängt noch den Specht auf. (.)“ (Abs. 212)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Hmm, ich weiß es nicht. Komm, schau mal die letzte, bitte!“ B. greift zur Seite und möchte diese umblättern. (Abs. 260)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Genau, weil der Wombat kommt und ihm seine Hand ausstreckt und vielleicht umarmen die sich auch noch.“ A. blättert die Seite zur nächsten um. (Abs. 175)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Aber wenn du dann nicht mehr da bist, dann können wir kein Kimi lesen.“ (Abs. 263)</p>	<p><b>B:</b> „Ließ mal hier!“ B. klopft mit dem Finger auf den Text. (Abs. 177)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Was steht hier noch auf der Seite?“ I. zeigt auf den Text. [...] <b>B:</b> „Und auf der anderen Seite?“ B. möchte die nächste Seite aufschlagen. (Abs. 201-205)</p>
<b>K6.5 – Arbeit mit rotem Faden</b>		
	<b>A:</b>	<b>B:</b>
E1		
E2	<p><b>G:</b> „Komm wir probieren das mal.“ G. steht auf und läuft zum roten Faden. A. kommt hinterher und hängt das <b>Bild 1</b> und <b>2</b> auf. (Abs. 73)</p> <hr/> <p><b>B:</b> „Ja. Der hat Angst vor diese Tiere.“ (A: Darf ich das vielleicht mal aufhängen?“ A. zeigt auf das Bild. [...] <b>B:</b> „Ja. Kimi hat sehr Angst.“ (A: Darf ich das mal aufhängen?) A. greift nach <b>Bild 3</b>, welches G. in der Hand hält. G. nickt A. zu und wendet sich dann wieder B. zu. A. steht auf, geht zum rosanen Faden und befestigt das <b>Bild 3</b> mit einer Wäscheklammer an dem Faden.</p>	<p><b>B:</b> „Warum haben wir jetzt die zwei da?“ B. schaut in Richtung der zwei aufgehängten Bilder. <b>G:</b> „Also weil wir wissen jetzt, wir sind im Dschungel in Australien, und das ist unsere Hauptfigur, der Kimi, der sich den ganzen Tag nicht bewegt.“ (Abs. 75-77)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau das darfst du wieder aufhängen. (<b>B:</b> „Darf ich das hier?“) Du darfst das hier gleich aufhängen okay?“ B. zeigt auf <b>Bild 6</b>, welches G. verdeckt in der Hand hält. (Abs. 252)</p>

	<p>(Abs. 157-163)</p> <p>G. holt <b>Bild 4</b> unter dem Buch hervor.</p> <p><b>A:</b> „Neeein, ich will nicht, ich habe Angst!“</p> <p>A. zeigt mit seinem Finger auf <b>Bild 4</b>.</p> <p>A. steht auf und hängt <b>Bild 4</b> an den roten Faden.</p> <p>(Abs. 187-190)</p> <p><b>G:</b> „Manchmal, wenn ich noch nicht weiß, was auf mich (A: „Guck mal, das Bild.“) was passiert.“</p> <p>A. nimmt <b>Bild 5</b> hoch, welches auf dem Buch liegt.</p> <p><b>B:</b> „Ist da wieder die Insel?“ (A: „Darf ich das aufhängen?“)</p> <p><b>G:</b> „Genau das darfst du wieder aufhängen. (B: „Darf ich das hier?“) Du darfst das hier gleich aufhängen okay?“</p> <p>A. steht auf und hängt das <b>Bild 5</b> auf.</p> <p>B. zeigt auf <b>Bild 6</b>, welches G. verdeckt in der Hand hält.</p> <p>(Abs. 248-252)</p>	
E3	<p><b>G:</b> „[...] Möchtest du das Bild aufhängen?“</p> <p>G. hält A. <b>Bild 4</b> hin.</p> <p><b>A:</b> „Natürlich.“</p> <p>A. steht auf und läuft zum roten Faden.</p> <p>(Abs. 67-69)</p> <p><b>B:</b> „Und was ist dann passiert?“</p> <p>B. versucht die nächste Seite aufzuschlagen. A. greift nach <b>Bild 7</b> aus Gs. Hand. A. steht auf und läuft zum roten Faden.</p> <p>(Abs. 208)</p> <p><b>G:</b> „Schau hier ist das Bild ‚Lass los, Kimi!‘ und hier sagt er wieder ‚Nein, ich habe Angst, ich fürchte mich.‘</p>	<p><b>G:</b> „Was glaubt ihr? Was passiert, wenn jetzt der Specht den Baumstamm von Kimis Baum kaputt macht?“</p> <p>B. schaut sich die Abfolge der Bilder am roten Faden an.</p> <p>(Abs. 218)</p> <p><b>G:</b> „Schau hier ist das Bild ‚Lass los, Kimi!‘ und hier sagt er wieder ‚Nein, ich habe Angst, ich fürchte mich.‘ Erst das Bild, welches A. hat und dann das, welches B. hat.“</p> <p>G. reicht A. <b>Bild 8</b>.</p> <p>G. hält <b>Bild 9</b> hoch. A. nimmt es und reicht es B.</p> <p>A. steht auf und läuft zum roten Faden. B. folgt ihm.</p>

	<p>mich. ‘ Erst das Bild, welches A. hat und dann das, welches B. hat.’  G. reicht A. <b>Bild 8</b>.  G. hält <b>Bild 9</b> hoch. A. nimmt es und reicht es B.  A. steht auf und läuft zum roten Faden. B. folgt ihm.  (Abs. 266)</p>	<p>(Abs. 266)</p>
E4	<p><b>G:</b> „Ja super! Wer möchte?“  G. hält <b>Bild 1</b> hoch.  <b>A:</b> „Ich!“  A. greift nach <b>Bild 1</b> und läuft zum roten Faden.  (Abs. 9-11)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau Kimi bleibt oben, das habt ihr gerade schon gesagt. Und was machen die Freunde?“  <b>A:</b> „Die machen, ähm (<b>B:</b> Party) Party.“  A. und B. betrachten <b>Bild 5</b>.  (Abs. 43)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Ja, das ist ein Vogel und ganz genau ist das ein Specht. Aber super, ihr habt es schon richtig gesagt, der kommt und macht ein Loch in den Baum.“  A. steht auf, legt das Kuschartier auf dem Schoß von G. ab und hängt das Bild auf.  (Abs. 71)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Was passierte dann?“  G. hält <b>Bild 10</b> in der Hand.  <b>B:</b> „Die Bücher fallen, (A: „Die Bücher fallen.“), die Uhr.“ (A: „die Uhr (.) die Hände.“)  A. und B. zeigen auf das Bild.  (Abs. 99-101)</p> <hr/> <p><b>A:</b> „Ich dachte, da kommen noch mehr.“  A. blickt auf die übrigen laminierten Bilder, die G. in der Hand hält.  (Abs. 123)</p>	<p><b>G:</b> „Okay, und um wen ging es?“  G. hält <b>Bild 2</b> in der Hand.  <b>B:</b> „Na, um den Kimi.“  B. greift nach dem <b>Bild 2</b> und läuft zum Faden.  (Abs. 19-21)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau Kimi bleibt oben, das habt ihr gerade schon gesagt. Und was machen die Freunde?“  <b>A:</b> „Die machen, ähm (B: Party) Party.“  A. und B. betrachten <b>Bild 5</b>.  (Abs. 43)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Genau und wisst ihr noch, das haben wir am Montag gelesen. Was ist dann passiert?“  G. zeigt B. und A. <b>Bild 7</b>.  <b>B:</b> „Der macht tock tock tock tock.“  (Abs. 57-59)</p> <hr/> <p><b>G:</b> „Was passierte dann?“  G. hält <b>Bild 10</b> in der Hand.  <b>B:</b> „Die Bücher fallen, (A: „Die Bücher fallen.“), die Uhr.“ (A: „die Uhr (.) die Hände.“)  A. und B. zeigen auf das Bild.  (Abs. 99-101)</p> <hr/> <p>G: „Ja, aber warum fallen Kimi und seine Sachen herunter?“  B. greift nach dem <b>Bild 10</b> und läuft zum roten Faden.  (Abs. 107)</p>

## Anhang G: Quantitative Auswertung der angewendeten Strategien

Die Darstellung zeigt, wie häufig die Strategien innerhalb der vier Durchführungseinheiten von der vorlesenden Person angewendet wurden. Diese wurden durch Zählen ermittelt.



### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher Form noch nicht vorgelegt worden.

Köln, den 03.03.2024

Ort, Datum

Unterschrift