

Semantische Vielfalt im ‚freien‘ Erzählraum

Semiotische Aspekte der Early-Literacy-Förderung im Kontext von Multimodalität

Romina Seefried

Stories are multimodal experiences in young children’s development.¹

1. ‚Freies‘ Erzählen – Vorüberlegungen

Die Verwendung des Terminus ‚Freies Erzählen‘ erscheint im literaturpädagogischen Kontext zunächst widersprüchlich. Die Realisation einer spontanen, nicht-angeleiteten mündlichen Erzählhandlung kann als ‚freies‘ Erzählen gefasst werden.² Gleichzeitig ist die Konstruktion einer Geschichte entlang pädagogisch vorstrukturierter Wege nicht unbeeinflusst und unmittelbar, demnach also eigentlich nicht ‚frei‘. Doch genau aus diesem Zielkonflikt, zwischen der kindlichen Spontanerzählung auf der einen und der pädagogisch begleiteten bzw. angeleiteten oralen Erzählpraxis auf der anderen Seite, leitet sich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags ab: Untersucht wird, wie die Kompetenz des *Freien mündlichen Erzählens*, welche im Rahmen der *Early Literacy* gefördert wird, auf Grundlage mediensemiotischer Erkenntnisse, insbesondere zur Multimodalität, reflektiert werden kann. Dabei gilt zunächst die Grundannahme, dass für das narrative Gesamtkonstrukt einer mündlichen Erzählung das erzählende Kind, die vermittelnde pädagogische Fachkraft, die genutzten Hilfsmittel, wie Erzählschiene, Bilderbuch oder App, sowie deren eigenständige, medial vermittelte Bedeutung relevant sind. Für die professionelle Förderung des mündlichen Erzählens und seiner Anschlusshandlungen im Rahmen der *Frühkindlichen Bildung* ist daher

¹ Marilyn J. Narey, „Understanding Stories as Multimodal Experiences in Young Children’s Development“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.), *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, S. 131-152, hier S. 148.

² Ewers (1991) meint das „freie, rein gedächtnisgestützte Geschichtenerzählen“ (Hans Heino Ewers, „Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort“. In: Hans Heino Ewers (Hg.), *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel, 1991. S. 100-114, hier S. 106).

wichtig, die einzelnen zur Erzählung beitragenden Komponenten zu kennen und ihre gegenseitige Abhängigkeit beurteilen zu können.

Doch zunächst soll ein Blick auf die Erzählkompetenz des Kleinkindes geworfen werden. Beim folgenden Beispiel handelt es sich um das Transkript einer mündlichen Spontanerzählung eines zwei Jahre und acht Monate alten Kindes, das unaufgefordert und unbeeinflusst folgende Geschichte während einer Autofahrt erzählte:

der hund hieß wackel und wackel, der hund (*gemurmel*)
 kommt noch ein hund
 der mal auf einen zaun wollte
 und da waren kühe
 die wollte er nicht fressen
 die wollte er nicht stören
 auf der wagen wollt er auch nicht FRESSen
 es war ganz ein lieber hund
 <<singend> der liebe hund, der liebe hund
 der liebe hund, der liebe hund,
 der liebe, liebe, liebe hund>
 der wollte auf eine leiter RAUFklettERN
 aber die war zu schwer für IHN
 dann wollte er auf ein ‚foh‘
 und dann wollte er auf einen baum noch klettern
 der war AUCH zu schwer
 und dann setzte es traurig hin
 und war halt na ganz traurig
 und jetzt...
 ah, pferde
 ich hab‘ pferde gefunden
 wo standen die denn
 wo standen die denn³

Wie das Beispiel zeigt, sind bereits Kleinkinder,⁴ selbstredend abhängig von individuellen Sprachkompetenzen,⁵ unter Umständen dazu in der Lage, eine Ge-

³ Transkript einer Sprachaufzeichnung aus Privatbesitz.

⁴ Guckelsberger und Reich (2008) führen hierzu aus: „Ab dem dritten Lebensjahr lässt sich bei Kindern das so genannte egozentrische Sprechen, also ein länger anhaltendes Sprechen für sich selbst, beobachten; es kommt auch handlungsbegleitend vor und dient dann unter anderem der selbstinstruktiven Bearbeitung von Problemen“ (Susanne Guckelsberger/Hans H. Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. S. 83-93, hier S. 83 (= http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf; Abruf am 05.01.22).

⁵ „Als Sprachkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, alle Aspekte der mündlichen und der schriftlichen Sprache anwenden und verstehen zu können. Zur Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz zählen der Aufbau eines umfangreichen Wortschatzes und Bedeutungswissens, die Entwicklung eines Bewusstseins für sprachliche Regelmäßigkeiten und Ausnahmen

schichte zu erzählen,⁶ die Ansätze einer Erzählstruktur im Sinne der sinnhaften „Verkettung von Sprechhandlungen“⁷ aufweisen kann. Dabei gilt, dass das klassische Erzählkonzept einer ansteigenden dramatischen Kurve von Erwachsenen erwartet und von Kindern reproduziert wird, indem sie „Erzählmuster oder Versatzstücke aus zuvor rezipierten Geschichten oder Filmen in [ihre] Erzählungen“⁸ aufnehmen. Kinder verarbeiten in ihren Geschichten mittels des sog. *Storyings*⁹ Alltagserlebnisse und sie reflektieren individuell wichtige Lebensthemen.¹⁰ Insofern ist die oben erwähnte Spontanerzählung als linear-verkettete, fikionalisierte Alltagssituation zu werten.¹¹ In der frühkindlichen Phase kann zudem bereits ein gewisses Verständnis für basale narrative Konstruktionsprinzipien etabliert sein.¹² Dazu zählen etwa die Nutzung der Vergangenheitsform oder die rekurren-

(Laute, Silben, Wörter, Sätze, Rechtschreibung, Grammatik), sprachstrukturelle Kompetenzen wie Wort und Satzbildung sowie Erzähl- und Textkompetenz. Weiterhin umfasst der Begriff auch pragmatische Kompetenzen, die auf der Ebene des sprachlichen Handelns angesiedelt sind. Dazu gehört das Wissen, wie Sprache situations- und adressatengerecht angewandt wird“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hgg.), *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München 2016, hier S. 44 (= https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische_bildungsleitlinien.pdf, Abruf am 30.11.22).

⁶ Kerry-Moran und Aerila (2019) zeigen auf, dass die Definition einer frühkindlichen ‚Geschichte‘ auch von der Perspektive des Kindes her betrachtet werden muss: „Defining story is further complicated when considering young children’s perspectives. Engel (1995) asserts that what counts as story for an adult differs for a young child. Similarly, what counts as a story to a 2-year old may be very different from what counts for a 5-year-old, so the minimum characteristics of story depend in part on both the developmental level and the intent of the teller“ (Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila, „Introduction. The Strength of Stories“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.), *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, S. 2-8, hier S. 3).

⁷ Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 84.

⁸ Tabea Becker, „Erzählkompetenz“. In: Matías Martínez (Hg.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart 2017, S. 335-346, hier S. 340.

⁹ Ulich und Ulich (1994) stellen zum Vorgang des kindlichen ‚Storyings‘ fest: „Bereits sehr kleine Kinder (ab ca. zwei Jahre) erzählen Geschichten. Dieses »storying« [...] regt nicht nur die Imaginationsfähigkeit an, sondern es hilft auch bei der Dramatisierung und Verarbeitung von Lebensthemen und aktuellen Belastungen“ (Michaela Ulich/ Dieter Ulich, „Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40/1994, Nr. 5. S. 821-834, hier S. 828).

¹⁰ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 828. Vgl. hierzu auch: „Through stories, children make their thoughts and feelings visible [...] and create interaction between themselves and their environment. Stories are a part of everyday life — a way to make connections with others and sense of our lives. One can reflect upon and structure experience through stories, create common understanding, and learn tolerance [...]“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3).

¹¹ Becker, „Erzählkompetenz“, S. 340.

¹² Behrens/Vöge/Jungschlaeger (2020) stellen fest: „Über das Wechselspiel von Erzählen und Zuhören werden nicht nur die individuelle Erzählfähigkeit angeregt, sondern auch verbale und non-verbale Erzählmuster erworben sowie Erzählstrukturen entwickelt“ (Britta Behrens/Monika Vöge/Kirsten Jungschlaeger, *Freies Erzählen. Ein fast vergessener Schatz der Sprachbildung*. Berlin 2020, S. 2. (= https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/ZeS/Freies_Erzaehlen__ZeS_2020.pdf; Abruf am 09.12.22).

te Verwendung von ‚und dann‘-Formulierungen zur Kennzeichnung fortschreitender Handlungsverläufe. Damit spannt sich mitunter in einfachsten kindlichen Erzählungen ein performativ markierter Spannungsbogen auf. ‚Performativ‘ meint hier insbesondere die erzählerische Qualität der Stimmmodulation, die in der gehörten Erzählung am leise-verzagt gesprochenen Wort *traurig* erkennbar ist oder etwa auch die Verkörperung des Erzählten bspw. durch mimisch-gestische Zeichen.¹³

Aus semiotischer Sicht kann der ‚intentionale[...] Akt‘¹⁴ des frühkindlichen Erzählens mit Renner als ‚[s]prachliche Handlung [...] [,] als Mitteilung eines Textes‘¹⁵ verstanden werden, die mit ‚der Konstruktion einer Geschichte verkoppelt‘¹⁶ ist. Gleichzeitig ist dieses erzählerische Handeln auch Grundlage des Erkennens sprachlicher Strukturen und ihrer Symbolfunktion.¹⁷ Also im semiotischen Sinne einer ‚Zeichenhaftigkeit‘ von Kommunikation, denn bei der Rezeption und Produktion von Geschichten ‚erfahren Kinder, wie mit Sprache [...] eine [eigene‘] Welt geschaffen wird [...]‘.¹⁸ Der Grundgedanke des sekundären, modellbildenden Charakters narrativer Äußerungen ist damit schon auf das frühkindliche Erzählen übertragbar. Eine viel beschworene Maxime im Early-Literacy-Diskurs ist zudem, dass ‚Sprache [...] grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung‘¹⁹ des Kindes hat. Zu beachten ist, dass das Erzählen fiktionaler und auch faktualer²⁰ Geschichten durch das Kind sowie auch

¹³ Vgl. Kerry-Moran/Aerila (2019): „It is also notable that children’s stories are not only verbal accounts but often created through play and embodied in gesture and action [...]“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3). Und: Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 821. Vgl. außerdem: „While adults may consider stories only through the mind, the young child investigates stories through the whole body“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 4).

¹⁴ Karl Nikolaus Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 40-55, hier S. 42. Gemeint ist hier das „Deuten und Verstehen[...] von Welt und Selbst und Anderen“ (Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 823).

¹⁵ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 41.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 824. Darüber hinaus erwähnen Ulich und Ulich (1994) weitere entwicklungspsychologisch nennenswerte Effekte des Umgangs mit narrativen/fiktionalen Texten: „So ist das Lesen [und Erzählen] eine Chance, andere Welten, Gefühle, Taten usw. kennenzulernen, sich anmuten zu lassen und zugleich die Folien des eigenen Selbst- und Weltverstehens anzupassen, anzureichern, zu aktualisieren oder zu verändern“ (ebd., S. 826). Und weiter: „Sich in andere Welten zu begeben, bedeutet die Möglichkeit, Phantasie, Empathie, Perspektivübernahme, Ich-Beteiligung zu entwickeln, zu aktualisieren, (nicht-intentional) einzuüben und vor allem auch: Gefühle und Sinnentwürfe stellvertretend zu erleben und damit (spielerisch) zu erproben“ (ebd., S. 827).

¹⁸ Ebd., S. 824-825.

¹⁹ Vgl. hierzu: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Gemeinsam Verantwortung tragen*, S. 44.

²⁰ Dazu Renner (2021): „Doch nicht alle Erzählungen sind fiktionale Erzählungen fiktiver Geschichten. Nicht weniger bedeutend sind die faktualen Erzählungen realer Gegebenheiten“ (Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 52).

die rezeptiven Vorgänge *per se* multimodal sind,²¹ obwohl bis zu einem Alter von ca. fünf Jahren vorwiegend mündlich erzählt wird.²² Im Kontext der Betreuung von Kindern in Krippe und Kindergarten finden Erzählhandlungen außerdem häufig als multimodale Erfahrungen zwischen Kindern, Vermittelnden und Medien statt. Ihre Wahrnehmung ist stark von der „kommunikativen Situation geprägt“,²³ in der erzählt wird.²⁴ Dies legitimiert eine literatur- und mediensemiotische Reflexion der kindlichen Erzählkompetenz. Semiotische Zugänge, Methoden und Erkenntnisse können also gerade auch im Bereich der Early Literacy Grundlage einer professionellen Auseinandersetzung mit Medien und ihrem Vermittlungskontext sein. Schließlich durchdringen Medien, Geschichten und Narrative, vorausgesetzt die Lebenswelt des Kindes ist grundsätzlich narrativ angereichert, viele Aspekte des kindlichen Lebens.²⁵ Dazu zählen etwa die vorgetragene Gute-nachtgeschichte zu Hause, das Bilderbuchkino in der KiTa sowie die eigenen Geschichten zur Verarbeitung von Lebensereignissen.²⁶ Der Erwerb literarischer Kompetenz beginnt zudem lange bevor Kinder lesen lernen und Kinder sammeln vor allem dann „[w]ichtige Erfahrungen für das Erzählen [...], wenn sie selbst [frei erzählend] produktiv werden können“.²⁷

Dieser Beitrag konfrontiert die Literatur- und Mediensemiotik im Folgenden, auf Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen, mit dem Gegenstandsbereich des *Frühkindlichen Erzählens*. Dazu betrachtet er ausgewählte Medienformate, die zur Förderung des mündlichen Erzählens im Krippen- und Kindergartenalter eingesetzt werden und ihren Schwerpunkt auf der erzählerischen Partizipation durch die Rezipierenden haben. Fokussiert wird dabei der vorschulische Kompetenzerwerb im Rahmen professioneller Rahmenbedingungen, nicht etwa das im häuslichen Umfeld geförderte mündliche Erzählen. Dazu geht der Beitrag der

²¹ Insbesondere, wenn Multimodalität im weiten Sinne von Krah i.d.B. verstanden wird.

²² Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 52. Außerdem: Britta Juska-Bacher, „Lese-relevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung“. In M. Stamm & D. Dedelmann (Hgg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, S. 485-500, hier S. 486. Juska-Bacher (2013) stellt fest: „Medial bewegt sich das Kind bis dahin ausschließlich in der Mündlichkeit. Konzeptionell kommt es neben dem großen Anteil mündlicher Sprache allerdings auch bereits mit der Schriftsprache in Berührung und erwirbt dabei wichtiges (proto-)literales Wissen konzeptioneller Schriftlichkeit“ (ebd., S. 487).

²³ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 47.

²⁴ Narey, „Understanding Stories“, S. 148.

²⁵ Kerry-Moran und Aerila (2019) zitieren dazu Roland Barthes: „Among the vehicles of narrative are articulated language, whether oral or written, pictures, still or moving, gestures, and an ordered mixture of all those substances; narrative is present in myth, legend, fables, tales, short stories, epics, history, tragedy, drama [...], comedy, pantomime, paintings...stained glass windows, movies, local news, conversation. Moreover, in this infinite variety of forms, it is present at all times, in all places, in all societies; indeed narrative starts with the very history of mankind; there is not, there has never been anywhere, any people without narrative [...]“ (Barthes zit. nach Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3).

²⁶ Ebd., S. 5.

²⁷ Claudia Rathmann, „»Und dann kam die Katze. Und dann...«. Wie Kinder erzählen (lernen)“. In: *Grundschule Deutsch*, 45/2015. S. 8-11, hier S. 8. Vgl. auch: Anne Krichel, *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster/New York 2020, hier: S. 11.

Frage nach, welchen produktiven erzählerischen Freiraum vorstrukturierte Medienformate ermöglichen. Außerdem hat er zum Ziel, die Relevanz einer semiotischen Grundkompetenz für das literatur-/medienpädagogische Handeln herauszustellen. Dafür wird das entsprechende Beschreibungsinventar von der Ebene der medialen Bedeutungskonstruktion auf die Ebene der professionellen Medienvermittlung sowie die Ebene der produktiven Medienrezeption ausgedehnt.

Der Beitrag widmet sich zunächst dem Spektrum der im Rahmen der mündlichen Erzählkompetenz verwendeten Termini. Danach beleuchtet er den Zusammenhang zwischen multimodaler Medialität und oraler Erzählpraxis. Anschließend wird an ausgewählten Beispielen gezeigt, wie Bildungsmedien zur Förderung mündlichen Erzählens aufgebaut sind. Abschließend wird ein Modell frühkindlicher mündlicher Erzählkompetenz in Anlehnung an Schilcher/Pissarek skizziert.²⁸

2. Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit

2.1 Definition und Abgrenzung theoretischer Termini

Der Begriff ‚Early Literacy‘ wird für die Kompetenzen der Altersgruppe der ein- bis sechsjährigen Kinder verwendet. Er umfasst nach den Bayerischen Bildungsleitlinien

[...] die Vertrautheit mit Buch und Schriftkultur, [...] das Interesse an Schreiben und Schrift, [die] Erzählkompetenz und -freude, [das] Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten sowie [die] Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen und Gedichten.²⁹

Etwas konkreter werden die produktiven und rezeptiven Anteile der ‚Literacy‘³⁰ in den Bildungsleitlinien auch als „Kompetenz, alle Symbole einer Kultur (Buch-

²⁸ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.

²⁹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 45.

³⁰ Krichel beschreibt das Konzept ‚Literacy‘ wie folgt: „Analog zur rasanten Entwicklung unseres medialen Zeitalters, das zunehmend durch digitale Literaturformen geprägt ist, und der Pluralisierung technischer Kommunikationsmittel, entspricht das zeitgenössische Verständnis von Literacy einem hybriden, interdisziplinären, fluiden und multimodalen Konzept, das eng mit dem Verstehen von linguistischen, künstlerischen und literar-ästhetischen Praktiken verknüpft ist [...]. Analog beleuchten die Literacy-Studies alles, was mit dem Lesen, Schreiben und Rezipieren von gedruckten Texten in Verbindung steht – auch mit visuellen Texten“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 24).

staben, Zahlen, Bilder) zu verstehen und selbst anzuwenden [zu können]³¹ gefasst. Der Begriff Early Literacy behauptet sich in der interdisziplinären deutschsprachigen Forschung gegenüber dem Konzept der ‚Proto-Literalität‘, weil sich mit ‚Literacy‘, über das Lesen und Schreiben hinaus, ein weitaus größeres Kompetenzfeld abstecken lässt, das alle »kindliche[n] Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur«³² beinhaltet.³³ Die Literacy-Entwicklung hat ihr Fundament in der mündlichen Sprachentwicklung sowie der mündlichen Kommunikation.³⁴ Ewers stellt hierzu fest: „Wie die alte Erzählkunst die Menschheit auf historischer Ebene bei diesem Wandel begleitet hat, so geleitet auf biographischer Ebene die Kinderliteratur den einzelnen [sic!] aus der anfänglichen Oralität in die Welt der Schriftkultur“.³⁵ In der angelsächsischen Forschung wird der Terminus ‚Early Literacy‘ für die konkreten Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs genutzt. Man nutzt dort den Begriff ‚Emergent Literacy‘ für die im deutschsprachigen Forschungskontext weiter gefassten literacybezogenen Kompetenzen. Unabhängig dieser begrifflichen Provenienz gilt erstens, dass der Literacy-Erwerb und damit auch der Erwerb ‚Literarischer Kompetenz‘³⁶ deutlich vor der schulischen Unterweisung in Lesen und Schreiben einsetzen. Und zweitens, dass es sich bei „Literacy-Erfahrungen und den daraus entstehenden Fähigkeiten um einen lebenslangen Prozess [...]“³⁷ handelt. Die Kultusministerkonferenz stellt im ländergemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung fest, dass „Bildung und Lernen [...] in der Familie [beginnen], [...] sich in den Kindertageseinrichtungen fort[setzen] und [...] in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung [erfahren]“.³⁸ Von diesen Überlegungen lassen sich vier zentrale Einflussbereiche für die Early-Literacy ableiten:³⁹

³¹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 44.

³² Juska-Bacher, „Leserelevante Kompetenzen“, S. 486 (Hervorhebungen im Original).

³³ „[...] die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Sie entwickeln sich in vielfältigen Begegnungen mit (Bilder-)Büchern, Erzählungen, Reim- und Sprachspielen oder auch in Begegnungen mit Schriftkultur“ (Michaela Ulich/Toni Mayr, *seldak. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg im Breisgau 2007, hier S. 6).

³⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 45.

³⁵ Ewers, „Kinder brauchen Geschichten“, S. 105.

³⁶ Vgl. zum Konzept der ‚Literarischen Kompetenz‘: Schilcher/Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*.

³⁷ Juska-Bacher, „Leserelevante Kompetenzen“, S. 489.

³⁸ Kultusministerkonferenz, *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, (= https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf; Abruf am 12.11.2021), hier S. 8.

³⁹ Guckelsberger/Reich (2008) hierzu: „Es hat ebenfalls seine Wurzeln in der Primärsozialisation und setzt sich in den Institutionen des Elementarbereichs rezeptiv beim Vorlesen, produktiv bei vielen Gelegenheiten des Kindergartenalltags fort. Hierauf bauen dann die vielfältigen Formen des mündlichen und schriftlichen Erzählens und Berichtens in der Schule auf“ (Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 84).

- (1) Prä- und perinatale Einflussfaktoren wie genetische oder kognitive Voraussetzungen.
- (2) Die Sprach- und Kommunikationskultur der Eltern/der Familie/der Erziehungsberechtigten (Primärsozialisation).
- (3) Der schulische Bereich, dessen Bildungs- und Kompetenzziele an die Entwicklung der ersten sechs bis sieben Lebensjahre anschließen. Teile der Early Literacy wie das Symbolverständnis und die Fähigkeit, sprachliche Botschaften angemessen ‚lesen‘, entschlüsseln bzw. interpretieren zu können, werden als zuverlässige Prädiktoren für die spätere Schulleistung verstanden.⁴⁰
- (4) Elementarbereich: Die Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals, dessen Sprach- und Kommunikationskultur, sowie die Tatsache, dass Literacyförderung als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag verankert ist.

Auf einer übergeordneten Ebene zeigt sich, dass die Semiotik ihr Text- und Medienverständnis auf den Bereich der Early Literacy übertragen und in konkrete frühkindliche Text- und Medienkompetenzen weiterentwickeln kann.⁴¹ Ebenso kann Sie die Ebene der Vermittlungskompetenz adressieren. Diesbezüglich gilt es zu fragen, über welche Kompetenzen eine (früh-)pädagogische Fachkraft verfügen muss, um erzählförderliche Angebote gestalten zu können, die von der Kenntnis kindlicher Entwicklungsprozesse zeugen. Zudem ist die „Fähigkeit zum adäquaten Verstehen der Bedeutung medialer Äußerungen“,⁴² wie Hans Krah formuliert, ebenfalls Teil der Literacy-Förderung im frühkindlichen Bereich. Denn nur wer Texte und narrationsindizierende Bildungsmedien verstehen kann, ist in der Lage, damit qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu gestalten. Oder wie Schilcher zusammenfasst: „Qualitative Studien haben [...] gezeigt, dass [...] Mängel im Fachwissen die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen limitieren“.⁴³ Die Wahrnehmung konkreter Vorläuferfähigkeiten der Literari-

⁴⁰ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 825.

⁴¹ „Medienkompetenz ist heute unabdingbar, um am politischen, kulturellen und sozialen Leben in der Informationsgesellschaft zu partizipieren und es souverän und aktiv mitzugestalten. Medienkompetenz bedeutet bewussten, kritisch-reflexiven, sachgerechten, selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit Medien“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin 2012, S. 219 (= <https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf>; Abruf am 09.12.2022)).

⁴² Hans Krah, „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Anita Schilcher/Markus Pisarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 261-288, hier S. 263.

⁴³ Anita Schilcher, „Was ist ‚fachliches Hintergrundwissen‘ für das literarische Lernen in der Schule? Ein literaturdidaktischer Blick auf die semiotische Literaturwissenschaft“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 56-69, hier S. 65.

schen Kompetenz ist außerdem auch relevant für deren schulische Weiterführung. Literatur- und mediensemiotische Kompetenzen sind bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Ihr Erwerb beginnt in der frühen Kindheit. Erschwert wird ein semiotisches und zugleich kompetenzorientiertes Verständnis des frühkindlichen Bildungsbereichs allerdings aufgrund der sehr weit gefassten Kompetenzformulierungen, wie bspw. im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Kompetenzbereiche des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (eigene Darstellung)

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ist neben *Fähigkeiten* und *Kenntnis* auch die Rede von *Freude*, von *Entwicklung eines Bewusstseins* sowie von *Interessen*. Die Schwäche dieser Formulierungen ist, dass sie aufgrund ihrer Allgemeinheit zu einer Neutralisierung der semiotisch greifbaren Kompetenzen tendieren, obwohl diese für die einzelnen Teilbereiche durchaus eine Rolle spielen.⁴⁴ Dazu stellt Lösener fest: „Tatsächlich kann man zeigen, wie durch Formulierungen und durch das Zusammenspiel der verschiedenen Textteile eine ebenso unmerkliche wie durchgängige Aushöhlung des literarischen Lernens in den Kompetenzbeschreibungen vollzogen wird“.⁴⁵ Abb. 1 oben verdeutlicht zudem, dass Mündlichkeit das Kondensat der narrativen multimodalen Kompetenzen bildet, schließlich ist „[...] das Geschichtenerzählen [schon von seinem Ursprung her] eine Form mündlicher Dichtung“.⁴⁶ Die mündliche Erzählkompetenz wird in Verbindung mit Fiktionskompetenz nach dem „Grad, zu dem die relevanten sprach-

⁴⁴ Vgl.: Hans Lösener, „Die Bildungsstandards und das literarische Lernen“. In: *Didaktik Deutsch*, H. 36/2014, S. 17-19, hier S. 17.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ewers, „Kinder brauchen Geschichten“, S. 104.

lichen Anforderungen und sprachlichen Handlungen innerhalb eines mündlichen oder schriftlichen Diskurses angemessen eingelöst werden“ gemessen.⁴⁷ Aufgrund der Betonung des Stellenwerts der produktiven Anteile eignet sich die orale Erzählpraxis besonders für eine Reflexion des Produzieren- bzw. Partizipationsdiskurses im Rahmen multimodaler Medialität, wie zu zeigen sein wird.

2.2 Multimodale Medialität und Erzählkompetenz

Klein- und Vorschulkinder werden ohne konkrete „Anweisung und Unterricht“,⁴⁸ aber anhand theoretisch reflektierter und didaktisch bewusst gestalteter Handlungen auf die Produktion und Rezeption von Texten und Medien vorbereitet. Die pädagogisch initiierten Erzählhandlungen sind von kompetenzorientierten Zielstellungen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Betreuungseinrichtung geleitet.⁴⁹ Die literarischen Vorläuferfähigkeiten im Bereich der mündlichen Erzählkompetenz werden daher im Folgenden zuerst theoretisch eingeordnet und anschließend auf Grundlage exemplarischer Medienanalysen fachwissenschaftlich konkretisiert.

Zunächst jedoch zu den Phasen und Dimensionen des Erzählkompetenzerwerbs, für die gilt, dass „[d]as Erzählen [...] als kommunikative Fähigkeit zunächst im Dialog erworben [wird]“.⁵⁰ Der „[...] Erwerb der Erzählfähigkeit [wird] als eine Abfolge von Phasen beschrieben, die durch den je bevorzugten Texttyp der kindlichen (Alltags-)Erzählung charakterisiert sind“.⁵¹ Schematisch lassen sich diese wie folgt fassen:

⁴⁷ Becker, „Erzählkompetenz“, S. 336.

⁴⁸ Helmuth Feilke, „Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben“. In: *Praxis Deutsch*, 239/2013, S. 4-12, hier S. 5.

⁴⁹ Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 83.

⁵⁰ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 7. Vgl. auch: „Die Aneignung von diskursiven Fähigkeiten – also Fähigkeiten der sprachlichen Kooperation, der Narration, des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten – geschieht notwendigerweise in der Interaktion mit anderen Menschen, zunächst mit den Eltern und Geschwistern, später mit anderen Erwachsenen und Kindern“ (Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 83).

⁵¹ Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 9.

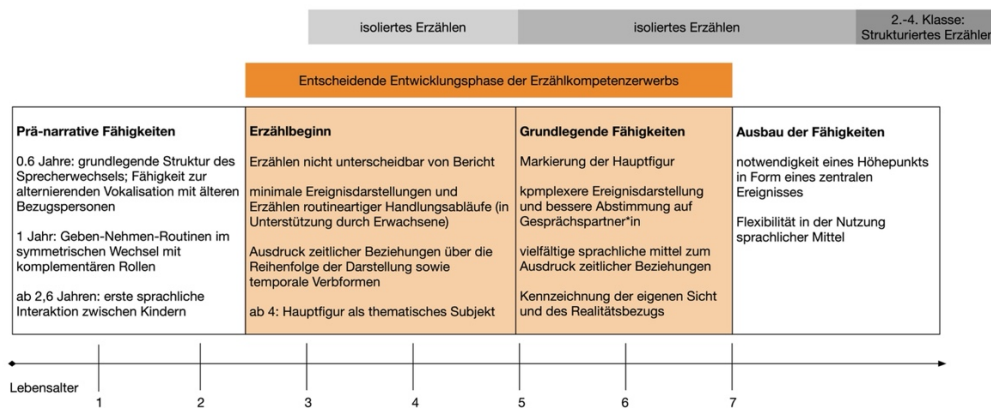


Abb. 2: Phasen des Erzählkompetenzerwerbs (eigene Darstellung)⁵²

Neben dem anhand der Erzählkompetenz des Kindes überprüfbareren Stand im Erzählkompetenzerwerb gibt es konkrete inhaltliche Dimensionen kindlicher Erzählungen, die diagnostische Rückschlüsse auf das erreichte Kompetenzlevel ermöglichen. Dazu gehören: Die inhaltliche Kohärenz,⁵³ verständliche Formulierungen (Ausssprache, Wortwahl, Satzkonstruktion), die sprachliche ‚Attraktivität‘ – ‚sprachästhetische Formung‘,⁵⁴ denn „[e]in altersgerechter rezeptiver und expressiver Wortschatz ist [...] Voraussetzung [für die] Produktion einer variantenreichen Erzählung“,⁵⁵ eine sprecherisch-performativ angemessene Präsentation sowie die Beachtung der Kommunikationssituation.⁵⁶

Kern des kindlichen Erzählens soll dabei „die Entwicklung einer in sich logischen und attraktiv gestalteten Geschichte“⁵⁷ sein. Als theoretische Reflexionsinstanz eignet sich aus literatur- und mediensemiotischer Sicht hier – mit etwas mehr angebrachter Distanz zum Gegenstand – die minimale Erzählstruktur aus Ausgangssituation, Veränderung/Transformation und Endsituation. Unter Umständen können auch die Basiselemente des topologischen Beschreibungsverfahrens nach Jurij M. Lotman und Karl N. Renner ergänzt werden. Die Minimalbedingung für Erzählungen kann für die pädagogisch angeleitete Gestaltung „zwei

⁵² Eigene Darstellung auf Grundlage von Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 88-90; in Verbindung mit den Strukturtypen des Kompetenzstufen-Modells nach Boueke et al. 1995 (Dietrich Boueke /Frieder Schülein/Hartmut Büscher/Evamaría Terhorst/Dagmar Wolf (Hgg.), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995).

⁵³ Dazu Krichel (2020): „Kohärenz bezieht sich auf alle gestalterischen Mittel, die den inhaltlichen und thematischen Zusammenhang innerhalb einzelner Bildsequenzen markieren, während Kohäsion durch sequenz- und episodengreifende Elemente hergestellt wird und die visuelle Narration in einem größeren Kontext betrachtet“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 119).

⁵⁴ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 4.

⁵⁵ Stephanie Schulte-Busch/Isabel Neitzel *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein 2021, hier S. 23.

⁵⁶ Vgl. Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 9-10.

⁵⁷ Ebd., S. 10.

verschiedener [...] Zustände, [dem] Übergang zwischen ihnen und eine[r] Größe, die diesen Übergang vornimmt“ auch im mündlichen Erzählen handlungsleitend sein.⁵⁸ Insbesondere die „Form der binären Opposition“⁵⁹ in narrativen Texten kann bspw. anhand einfacher Zuordnungsspiele erarbeitet werden. In diesem Sinne lässt sich die Vermittlung der „(Minimal-)Bedingungen von Narrativität“⁶⁰ gut in den pädagogischen Alltag in erzählfördernder Weise integrieren. Bereits im frühkindlichen Bereich kann so ein Verständnis für die Konstruktionsprinzipien von Erzählungen mit Handlung und Handlungsträger*innen angebahnt werden.⁶¹ Ein semiotisch fundierter Erzählansatz geht somit über die Stufen bestehender Erzählkompetenzmodelle hinaus, denn er beschränkt sich nicht auf die linguistische Diagnose bestimmter Sprachkompetenzen, die sich in kindlichen Erzählungen abbilden, sondern er integriert erzähltheoretisches Grundwissen, ohne limitierende kognitive Voraussetzungen zu ignorieren und ist für eine adressatengerechte individuelle Anpassung im Kontext strukturierter Bildungsangeboten offen. Literarisches Erzählen auf semiotischer Grundlage ist sowohl produktiv handelnd als auch rezeptiv erlebend erwerbbar, da sich Bedeutungskonstruktionsprozesse auf der den Kindern zugänglichen verbal-narrativen Ebene vollziehen können.⁶²

Für die methodisch-inhaltliche Gestaltung der literarischen Erzählförderung gibt es ein umfangreiches Repertoire an Aktivitäten und Materialien. Grundsätzlich gilt, dass auch Klein- und Vorschulkinder „bereits [...] über eine gewisse Fähigkeit, sich in visuell-ästhetischen Bildwelten zurechtzufinden, diese selbst zu nutzen und mit deren Hilfe fiktionale Geschichten zu erzählen“⁶³ verfügen. Es sind also insbesondere jene multimodalen Medienformen der „bilddominierte[n] Medioumwelt“⁶⁴ für die Literacy-Förderung von Bedeutung, die die analytische und narrative Auseinandersetzung fördern und das sprachliche Ausdrucksvermögen sowie die produktive Narrationskonstruktion anleiten. Erzählen wird damit als kooperativer und interaktiver Prozess vermittelt. Zur Förderung des mündlichen Erzählens werden in der frühkindlichen Pädagogik unter anderem folgende Materialien genutzt:

⁵⁸ Hans Krahl, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2006, hier S. 294.

⁵⁹ Ebd., 298.

⁶⁰ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 71.

⁶¹ Renner (2021) hierzu: „Eine narrative Analyse mithilfe der Grenzüberschreitungstheorie ergibt, dass der Erzähler den сюжетlosen Text beziehungsweise die semantische Ordnung der erzählten Geschichte etabliert, indem er bei der Orientierung die Zuhörer über Personen, Ort und Zeit informiert“ (Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 46).

⁶² Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 15.

⁶³ Ebd., S. 10.

⁶⁴ Ebd., S. 26.

- Sammlungen von Erzählgegenständen in Erzählschachteln, Geschichtenkoffern, Geschichtensäckchen,⁶⁵
- die Erzählschiene,
- das Kamishibai-Erzähltheater,⁶⁶
- Erzählspiele und
- die dialogische Bilderbuchbetrachtung⁶⁷ sowie
- alle denkbaren Kombinationen dieser Verfahren, die ihrerseits in Erzählformate wie Erzählwerkstätten und räumliche Umgebungen (Erzähl-/Leseecken, Erzählregale, Kinderbibliothek) eingebunden sein können.⁶⁸

Gemeinsam ist den genannten Formaten, dass sie pädagogisch (vor-)strukturiert sind, unterschiedlichen Zielstellungen dienen (so etwa der Sprachförderung in heterogenen Gruppen) und zahlreiche, kontextspezifisch nutzbare Handlungs-ideen zum produktiven Erzählen beinhalten. Grundlegendes Ziel der Nutzung erzählförderlicher Materialien ist es, multimodale Medienerfahrungen bewusst, unter Berücksichtigung der individuellen kognitiven, sprachlichen Voraussetzungen und die literarischen Vorerfahrungen beachtend zu gestalten, denn „[I]ange vor der eigenen Schreib- und Lesefähigkeit entwickeln Kinder [...] ein Interesse an fiktionalen Erzählungen und ihren Figuren, die sie aus der Vorleseerfahrung oder sonstigen Medienerfahrungen kennen“.⁶⁹ Wertstiftend ist insbesondere die Auseinandersetzung mit erzählförderlichen Text-Bild-Medien, da ein Zusammenhang zwischen der rezeptiv-analytischen und der produktiven Erzählkompetenz besteht und insbesondere die Bild-Ebene für junge Kinder wichtig ist. Renner stellt dazu fest:

⁶⁵ Bei Erzählsäckchen handelt es sich um kleine Stoffbeutel, in denen sich Spielgegenstände oder Figuren befinden, mit denen man eine Geschichte erlebbar machen kann.

⁶⁶ Zum Kamishibai stellen Gruschka und Brandt (2018) fest: „Charakteristisch für ein Kamishibai ist das Erzählen oder Vorlesen zu stehenden Bildern, die im Verlauf einer Geschichte wechseln, nach und nach in Ruhe wirken und die Kraft der inneren Bilder stützen können“ (Helga Gruschka/Susanne Brandt, *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München 2018, hier S. 9).

⁶⁷ Die dialogische Bilderbuchbetrachtung ist eine interaktive Form der Auseinandersetzung zwischen Erwachsenem und Kind mit einem Bilderbuch. Dabei findet ein Wechsel zwischen Vorlesen und Sprechen über das Gesehene/Gehörte statt. Der Erwachsene hat hierbei eine vermittelnde Rolle, d.h. er gibt Impulse, stellt Fragen, regt zum Versprachlichen an, um den Rezeptionsprozess auf Seiten des Kindes zu stützen.

⁶⁸ „[...] äußere[...] Anreize durch Materialien und Räumlichkeiten [sind] wesentliche[r] Ausschnitt einer anregenden Lernumwelt“ (Toni Mayr/Christiane Hofbauer/Anita Kofler/Mirjana Simic, *LiSKit. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau 2012, S. 24). Dazu zählen auch jegliche Aktivitäten rund um das vorhandene mediale Angebot (Lesecke, Medien-ecke, Bibliotheksbesuch), eine generell anregungsreiche sprachliche Umwelt (Lieder, Fingerspiele, Zungenbrecher, Zaubersprüche) und auch spielerisch-entdeckende Erfahrungen im Umgang mit Schreiben/Schrift) (vgl. ebd.).

⁶⁹ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 7.

Als regelbasiertes Zeichensystem besitzt die Sprache die Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung. Bilder besitzen diese Fähigkeiten nicht, sie bleiben aufgrund der Ähnlichkeit mit den abgebildeten Gegenständen gewissermaßen an ihnen kleben. Erzählungen, die mit Bildern ausgeführt werden, bewirken daher die „Illusion einer unmittelbaren Nähe zum Geschehen“. Was auch ihr besonderes emotionales Potential erklärt.⁷⁰

Ungeachtet des emotionalen Potentials von Bildern und Bild-Schrifttextkombinationen kann das damit in Verbindung gebrachte Kriterium der erzählerischen ‚Attraktivität‘, auch als ‚Erzählwürdigkeit des Erzählgegenstands‘ bezeichnet, aus semiotischer Sicht problematisch sein. Denn es entsteht dadurch der Eindruck, als ob es ein „objektives Interessenskriterium für Geschichten“⁷¹ gäbe. Neuere erzählpädagogische Ansätze betonen, dass „schlüssige, spannende“ Geschichten insbesondere auch durch die Nutzung von Alltagsgegenständen, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, entstehen können.⁷² Der Attraktivitätsgehalt von kindlichen Geschichten wird dadurch weg von klassischen Topoi/Figuren wie Piraten, Feen oder Einhörnern hin auf das Interesse an der sprachlich-performativen und inhaltlich-kohärenten Gestaltung verlagert.⁷³ Aus semiotischer Sicht erscheint dies durchaus nachvollziehbar, da nicht unbedingt die „Formen der Organisation des Handlungsablaufs und/oder narrativen Rollen und Relationen von Figuren“,⁷⁴ also „stark normierte[...]“⁷⁵ Textformen im Fokus stehen müssen. Auch wenn dramaturgische Baupläne bzw. narrative Minimalanforderungen als Orientierungsrahmen relevant sein können, wie bspw. der Geschichtenbauplan aus dem Spiel *Mein Großer Geschichten-Baukasten* zeigt (vgl. Abb. 3), der entlang elf verschiedener Fragen von *Wo?* bis *Titel?* die Konstruktion einer Geschichte anleitet.

⁷⁰ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 54.

⁷¹ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 5.

⁷² Monika Paris/Volkhard Paris, *Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantastische Sprachförderung im Kindergarten*. Weinheim/Basel 2012, hier S. 47.

⁷³ Vgl. hierzu Rathmann (2015): „Um Kinder hier zu unterstützen, sind Erzählanlässe notwendig, die Handlungsideen anregen, etwa eine Erzählschachtel, in der Gegenstände rund um das Thema »Piraten« gesammelt sind“ (Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 11).

⁷⁴ Krah, *Einführung in die Literaturwissenschaft*, S. 294.

⁷⁵ Ebd.



Abb. 3: Spielplan aus Gruschka (2020), *Mein Großer Geschichten-Baukasten*⁷⁶

Erzählerisches Handeln schafft jedenfalls die Grundlage für das Erkennen von „Erzählschemata, Figurenkonzeption[en] [und] exemplarischen Konflikten [...] in der Spracherfahrung“.⁷⁷ Paris und Paris betonen in diesem Kontext, dass ein ungewöhnliches Ereignis, ein/e Handlungsträger*in mit ungewöhnlichen Eigenschaften und Bedürfnissen sowie die Nähe zum Erfahrungshorizont des Kindes, seinen Wünschen und seiner Gefühlslage für gelingende Erzählhandlungen auf beiden Seiten relevant sind. Darüber hinaus sind Situationen, in denen Kinder als Handlungskonstrukteur*innen agieren und erste Kausalzusammenhänge selbst schaffen oder zuhörend erschließen, wesentlich. Besonderes Potential birgt hierfür der Einsatz narrativer, textloser Bilderbücher.⁷⁸ „Situationsveränderungen und Kausalzusammenhänge [müssen] im statischen Bildmedium [...] erst durch die kognitive Transferleistung und Kohärenzbildung des Lesers narrativ verknüpft werden [...]“,⁷⁹ so Krichel. Textlose Bilderbücher sind ein prototypisches Mittel zur Gestaltung „reichhaltige[r] Literacy-Erfahrungen“⁸⁰ auch „Literacy-Events“⁸¹

⁷⁶ Helga Gruschka, *Mein großer Geschichten-Baukasten zum Geschichten erfinden und Erzählen lernen*. München 2020.

⁷⁷ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 11.

⁷⁸ „Während Zeit- oder Szenenwechsel in literarischen Erzähltexten häufig verbal markiert sind, müssen im textlosen Bilderbuch alle kohärenz- und kohäsionsstiftenden Elemente auf der Grundlage einer intensiven Bildbetrachtung erschlossen und kontextgebunden reflektiert werden“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 72). Und auch: Demnach trägt das Bildlesen [...] zur kognitiven Wissenserweiterung durch die aktive Auseinandersetzung mit neuen Inhalten bei, fördert durch den interaktiven Austausch mit den jeweiligen Mitbetrachtern das sprachliche Ausdrucksvermögen und die Erzählkompetenz und sensibilisiert den Betrachter, durch das Erschließen neuer Erlebnisräume sowie die Übernahme fremder Perspektiven, für emotionale und affektive sowie soziale Aspekte [...]“ (ebd., S. 27.)

⁷⁹ Ebd., S. 45-46.

⁸⁰ Michaela Ulich/Toni Mayr, *seldak*, S.7.

⁸¹ „Here I move beyond Heath’s “production and/or comprehension of print” to suggest that literacy events can be centered upon production and/or comprehension of any textual form and

genannt. Trotz der vermeintlich simplen literarischen Gegenstände, birgt bspw. eine Kamishibai-Aufführung komplexes analytisches Potential, da sich die Textbedeutung im semantisch-produktiven Zusammenspiel zwischen Vermittelnder Person, Rezipient*innen, Bildkarten, Erzählgegenständen, dem Originaltext in seiner ursprünglichen medialen Erscheinungsform und digitalen Adaptionen oder Erweiterungen ergibt, wie Abb. 4 zeigt.

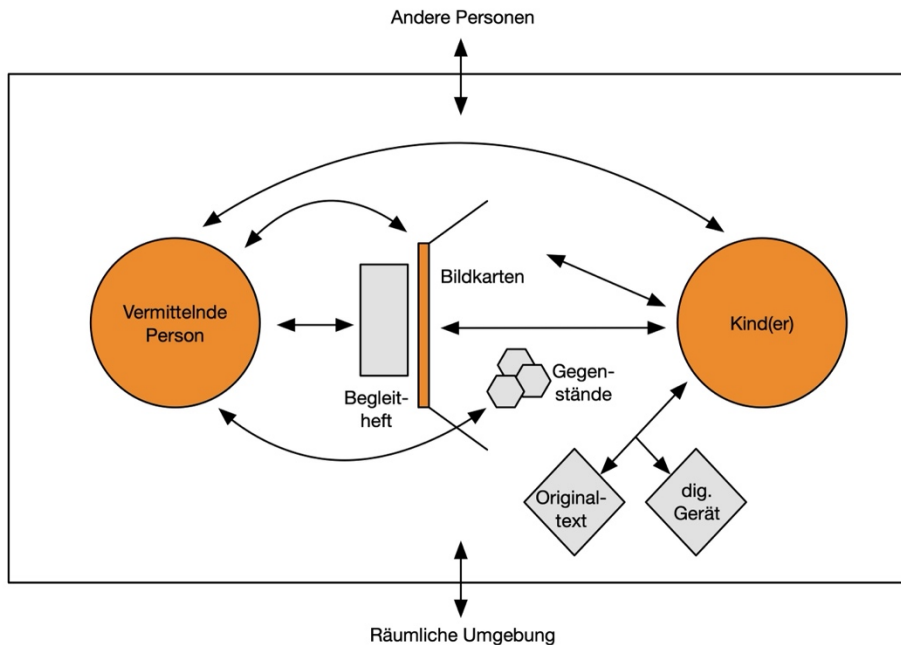


Abb. 4: Die an der Konstruktion der Gesamtbedeutung der Kamishibai-Inszenierung beteiligten Ressourcen (eigene Darstellung)

Mit Renner gilt für die Kamishibai-Erzählung, dass sich die Gestaltung des Textes aus der Summe der kommunikativen Einzelhandlungen ergibt, in denen jeweils unterschiedliche Zeicheninventare und Medien „[...] vorgeben, wie [textuelle] Anforderungen im jeweiligen Fall umgesetzt werden können“.⁸² Multimodal betrachtet, inkludiert die Produktion und Rezeption einer Kamishibai-Inszenierung verschiedene Impulse, die Narey in drei Kategorien einteilt: In die *physical textual form* (Buch, Bildkarten, App), den *episodic text* (performatives Vorführen und Erleben des Textes) sowie die *participant responses* (alle mündlichen Textformen und gestalterischen (Anschluss-)Handlungen).⁸³ Die Rolle der pädagogischen Fachkraft innerhalb des ‚Literacy Events‘ ist dabei komplex und zugleich zentral, denn „[e]ine wesentliche Dimension von sprachlicher Anregung ist das Gesprächsverhalten von pädagogischen Bezugspersonen“.⁸⁴ Für die Initiation der

for the purpose of this chapter, include story (presented in any mode or combination of modes), participant interpretation, and participant response“ (Narey, „Understanding Stories“, S. 136).

⁸² Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 43.

⁸³ Vgl. Narey, „Understanding Stories“, S. 136.

⁸⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Bildungs- und Erziehungsplan*, S. 202.

entsprechenden „literar-ästhetische[n] Verstehensprozesse“⁸⁵ braucht es ein tiefgehendes Verständnis dafür, dass Erzählungen von der „kommunikativen Situation geprägt [...] werden, in der man sie erzählt“.⁸⁶ Dazu sagt Narey: „Thus, ultimately, the strength of stories in supporting development relies substantively upon the adult’s intentional and creative engagement with the child through understanding and enacting multiple modalities across the story event“.⁸⁷

2.3 Exemplarische Analyse

Auf Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen geht der Beitrag nun der Frage nach, welchen produktiven erzählerischen Freiraum vorstrukturierte Medienformate ermöglichen. Anhand der Analyse des Erzählspiels *Die Märchen-Box*, werden die produktiven und rezeptiven Aspekte der frühkindlichen Erzählkompetenz im Folgenden exemplarisch beleuchtet.⁸⁸

Die Märchen-Box beinhaltet zwanzig doppelseitig bedruckte Puzzlekarten, die linear aneinandergereiht werden können. Eine Puzzlekarte ist als Anfangskarte nutzbar, womit zwei mögliche Einstiegsszenarien aufgezeigt werden, die nach dem Motto ‚Es war einmal ...‘ genutzt werden können.



Abb. 5: Eine Karte aus dem Erzählspiel *Die Märchen-Box*.⁸⁹

⁸⁵ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 12.

⁸⁶ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 47.

⁸⁷ Narey, „Understanding Stories“, S. 133.

⁸⁸ „Analog zum Begriff der ‚visuellen Narration‘ wird für den verbal-sprachlichen Konstruktionsprozess einer durch Bilder motivierten Geschichte der Terminus ‚Narrationskonstruktion‘ verwendet“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 23).

⁸⁹ Anna Laval, *Story Box. Create your own Fairy Tales*. London 2017. Der Titel der englischsprachigen Originalausgabe lautet *Story Box*. Diese Box enthält dieselben Karten wie die deutschsprachige Version.

Eine Karte (vgl. Abb. 5) verortet den Erzählbeginn topographisch und auch topologisch in der Nähe des Raumes ‚Schloss‘. Es werden dort zwei Charaktere eingeführt: Ein König sowie eine Prinzessin. Die andere Einstiegskarte zeigt eine Bauernfamilie mit Vater, Mutter und Kind. Außerdem enthält die *Märchen-Box* drei Endkarten. Das Spiel rekurriert insgesamt auf verschiedene Märchenstoffe (Froschkönig, Schneewittchen und die sieben Zwerge, Hänsel und Gretel, Rotkäppchen), vermengt diese auf Bildebene und reichert die Märchenwelt durch die semantische Weiterentwicklung der einzelnen Erzählungen an. Eine Minimalerzählung besteht, in Anlehnung an die in Kap. 2.2 beschriebene semiotisch geprägte Vorgehensweise, aus der Nutzung von mindestens drei Karten, die in einen Zusammenhang gebracht werden müssen. Auch das Erzählen zu/über nur eine/r Karte ist möglich. Es gibt einige logische Zusammenhänge, die nicht zwingend gefunden oder genutzt werden müssen. Die „visuellen Inhalte [können] zunächst auch isoliert erfasst und deskriptiv mit wenigen Worten verarbeitet werden“.⁹⁰ Allerdings steigt „mit der zunehmenden Komplexität der Bildinhalte und visuellen Narrationsstrukturen der Anspruch an die Bedeutungskonstruktion und Kohärenzbildung durch den Rezipienten“.⁹¹ Das Erzählspiel ist in der Nähe des *textlosen Bilderbuchs* angesiedelt. Die aktive lineare Fortführbarkeit der Geschichte aktiviert zur Gestaltung von simplen bis hin zu narrativ-strukturell komplexeren Erzählungen, die eine wissensbasierte Auseinandersetzung mit bekannten Märchenstoffen herausfordern. Dadurch kann die pädagogisch vermittelnde Fachkraft selbst auch eine reflexive Haltung zur eigenen Erzähler*innenrolle einnehmen. *Die Märchen-Box* ist ein kognitiv, visuell und narrativ anspruchsvolles Erzählspiel, da

Handlungszusammenhänge und Bedeutungsschichten durch die Auseinandersetzung mit den visuellen Inhalten und formalen Gestaltungsstrukturen vom betrachtenden Subjekt erschlossen, narrativ miteinander verknüpft und kognitiv zu einem imaginären Film zusammengefügt werden.⁹²

Das Erzählspiel motiviert zu einer aktiven Lesetechnik und zum spielerischen Umgang bzw. beständigen Weiterentwickeln der konstruierten Geschichten nach dem Motto: Wie verändert sich die dargestellte Welt bzw. die Handlung, wenn eine Karte hinzugefügt/weggenommen wird? Außerdem wird „Der Leser [...] zum Ko-Autor des Textes, Kohärenzbildung im Lesen zum individuellen Prozess der Untersuchung, Dekonstruktion und (Re-)Konstruktion textueller Versatzstücke“.⁹³ *Die Märchen-Box* eröffnet als vorstrukturiertes Text-Bild-Format produktiv-erzählerischen ‚Freiraum‘ und verhindert durch seine strukturelle Gestaltung semantische Beliebigkeit der kindlichen Erzählungen. Letzteres ist auch deshalb

⁹⁰ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 15.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S. 12.

⁹³ Alexandra Ritter, *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler 2014, hier S. 112.

wichtig, weil es aus literatur- und medienwissenschaftlicher Sicht, in Anlehnung an Titzmann,⁹⁴ bei der Rezeption und Produktion von Textbedeutung um intersubjektive Verstehbarkeit geht. Das bedeutet, dass das Prinzip der Verifikation von Hypothesen durch Textdaten beachtet und im begleitenden Gespräch mittels Fragen sinnvoll angeleitet werden sollte, vgl.:

- Warum ist das Kind, das du siehst, mutig? Woran erkennst du das?
- Was passiert zuerst? Geht das Kind erst zur Hexe ins Haus oder fährt es mit dem Roller durch den Wald?
- Wie ändert sich deine Geschichte, wenn du noch eine Karte hinzunimmst?

Für eine an Textdaten gebundene, verifikationsbasierte Vorgehensweise kann sich die frühkindliche Literaturpädagogik zu nutzen machen, dass, wie „entwicklungspsychologische[...] Forschung und [...] Forschungsergebnisse zum wissenschaftlichen Denken“⁹⁵ beweisen, „Kompetenzen im wissenschaftlichen Denken nicht erst im Sekundarschulalter bestehen, sondern dass Kinder bereits im Vor- und Grundschulalter über ein Grundverständnis der Hypothesenprüfung [und] Evidenzevaluation [...] verfügen“.⁹⁶ Neben dieser metatextuellen Ebene gelten auf semantischer Ebene auch im frühkindlichen Bildungsbereich *Raum*, *Zeit* und *Figur* als die zentralen sinnstiftenden Kategorien einer Erzählung. Mit ihnen können schon kleine Kinder einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge erschließen oder zentrale Ereignisse erfassen.⁹⁷ Außerdem können *Raum*, *Zeit* und *Figur* auch für die Produktion von Geschichten genutzt und sprachlich-stilistisch zu fiktionalen Erzählungen erweitert werden, gerade im Vorschulbereich. Mit *Die Märchen-Box* können diese Kategorien bspw. spielerisch und in altersgerechter Passung eingeführt werden.

Es kann festgestellt werden, dass multimodale Erzählweisen auf Seiten der Rezipierenden multiliterale Kompetenzen erfordern, die neben den semantischen auch die Kontextabhängigkeit und die formal-strukturellen Gestaltungsmerkmale des jeweiligen Textes beachten.⁹⁸ Solche textuellen, visuellen und Text-Bild-verschränkenden Strategien stehen bei vielen weiteren erzählfördernden Bildungsmaterialien im Fokus. Ein Format, das besonders für die Etablierung einer ‚freien‘ oralen Erzählpraxis geeignet ist, ist die ‚Erzählschiene‘. Dabei handelt es sich um ein Holzbrett mit mindestens drei Führungsrillen, in welche Pa-

⁹⁴ Michael Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 2., unveränderte Auflage. München 1989.

⁹⁵ Beate Sodian/Daniela Mayer, „Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter“. In: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hgg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, S. 617-631, hier S. 620.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 23.

⁹⁸ Vgl. hierzu auch Krahl i.d.B.

pierfiguren oder dünne Holzelemente gesteckt werden können, um damit in Wort, Bild und Bewegung zu erzählen.⁹⁹

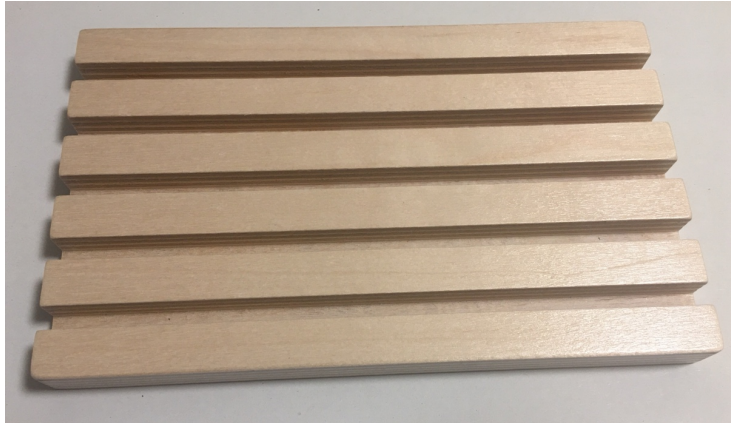


Abb. 6: Eine Erzählschiene mit 5 Führungsrillen.¹⁰⁰

Die Erzählschiene zeichnet sich durch einen grundsätzlich „hohen Aufforderungscharakter“¹⁰¹ aus. So kann der Gestaltungsprozess schon bei der Figurenerstellung ansetzen, indem Kinder die Figuren selbst in einem kreativ-künstlerischen Prozess gestalten. Auf Bildebene wird dadurch bereits deutlich, welche Aussagekraft in der visuellen Gestaltung von menschlichen, tierischen und abstrakten Figuren liegt. Außerdem kann die Erzählschiene als Vorbühne mit dem Kamishibai-Erzähltheater kombiniert werden und dessen ‚Spielraum‘ vergrößern. Die Führungsrillen der Erzählschiene können für die Darstellung von Erzähl- und Wahrnehmungsperspektiven sowie zur Verdeutlichung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (zeitliche Dimension des Erzählens) genutzt werden. Zusätzlich wird mit der Erzählschiene „bewegt bzw. bewegend“ erzählt.¹⁰² Die statischen Figuren werden im Erzählspiel durch die erzählende Person gewissermaßen animiert. Der erzählerische ‚Freiheitsgrad‘ der Erzählschiene ist insgesamt sehr hoch. Sie kann in Interaktion zwischen erzählender Person und Publikum genutzt sowie mit unterschiedlichen Materialien bespielt werden und sie aktiviert zur eigentätigen Auseinandersetzung mit fremden und/oder selbst erdachten Geschichten. Durch die vorgegebene Perspektivierung des Geschehens (es gibt ein ‚Vorne‘ und ein ‚Hinten‘) unterstützt die Erzählschiene dabei, „Ereignisse, Vorgängen und Handlungen zu identifizieren und zu verstehen [sowie] die zwischen ihnen bestehenden temporalen und kausalen Zusammenhänge zu durchschauen“.¹⁰³

⁹⁹ Vgl.: Gabi Scherzer, *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020.

¹⁰⁰ Toys for Life, *Peek and Tell. I learn about perspective*. Zelhem 2019.

¹⁰¹ Gabi Scherzer, *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020, hier S. 9.

¹⁰² Ebd., S. 8.

¹⁰³ Dietrich Boueke/Frieder Schüle, „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“. In: Hans Heino Ewers (Hg.), *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel, 1991, S. 13-41, hier S. 18.

3. Literatur- und Mediensemiotische Anschlussfragen

3.1 Korrelation zwischen Erzählkompetenz und Literarischem Lernen

Wie die angeführten Beispiele gezeigt haben, umfasst der im frühkindlichen Bereich etablierte, interaktive Umgang mit Erzählmedien ein umfangreiches semiotisches Repertoire und reicht von der „Decodierung visueller Codes und Zeichen“¹⁰⁴ über analytische Rezeptionsprozesse und rhetorische Fähigkeiten bis hin zur aktiven Narrations- und Bedeutungskonstruktion.¹⁰⁵ Das Modell mündlicher Erzählkompetenz (vgl. Abb. 7) greift diese Aspekte auf und orientiert sich an der Systematik des Schilcher-Pissarek-Modells des *Literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*.¹⁰⁶ Das für diesen Beitrag entwickelte Modell geht von einem monolingualen, ungestörten Spracherwerb aus.

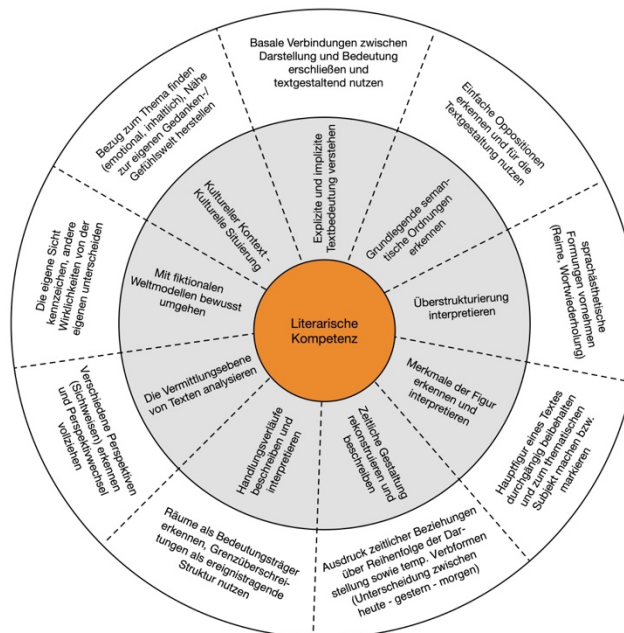


Abb. 7: Kompetenzdimensionen mündlichen Erzählens (eigene Darstellung)

Das oben eingeführte Modell rekurriert auf die neun Dimensionen des literarischen Lernens und ordnet ihnen jeweils die im frühkindlichen Spektrum grundsätzlich möglichen Erzählkompetenzen zu. Somit bildet das Modell ein Kondensat der bisher angestellten Überlegungen. Es hat eine analytische (graue ‚Tortstücke‘) sowie eine produktive (weiße ‚Tortstücke‘) Komponente. Bezogen auf

¹⁰⁴ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 26.

¹⁰⁵ „Um die Geschichte, die durch die dargestellten Ereignisse motiviert wird, sprachlich-stilistisch so zu gestalten, dass sie sich von nichtliterarischen Erzähltexten (wie dem Berichten oder Beschreiben) abgrenzt, muss der Betrachter über spezifische Erzähl- und Sprachkompetenzen verfügen“ (ebd., S. 23).

¹⁰⁶ Schilcher/Pissarek, *Literarisches Lernen auf semiotischer Grundlage*.

das Erzählen mit der Erzählschiene wird ersichtlich, dass die Erreichung des Ziels *Die Hauptfigur eines Textes durchgängig beibehalten und zum thematischen Subjekt machen bzw. markieren* an der Art und Weise wie das erzählende Kind mit den Figuren die Führungsrillen bespielt sowie daran, was es konkret erzählt, überprüft werden kann.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Early Literacy und semiotisch fundierter Erzähltheorie lassen sich aus den bisherigen Ausführungen folgende Einsichten ableiten:

- (1) Das Literarische Lernen auf semiotischer Grundlage knüpft an frühkindliche literarische Kompetenzerwerbsprozesse an. Ein relevanter Teilbereich davon ist die Erzählkompetenz, die von den literalen Praktiken in Familie und Kindergarten beeinflusst wird.
- (2) Semiotisch-analytisches Handeln und ästhetische Textproduktion lassen sich im Erzählhandeln gleichberechtigt abbilden. Das Erfahren und Erforschen textueller Konstruktionsprinzipien eröffnet Spielraum für kindgerechte, „kreative und handlungsorientierte Zugangsweisen“¹⁰⁷ und integriert die „wichtigen ästhetischen Aspekte des Erlebens [und] Handelns“.¹⁰⁸ Damit orientiert sich die Verknüpfung von analytischen und produktiven Ansätzen an Erkenntnissen neuerer Literacy-Studies, die analytische Auseinandersetzung und ästhetische Anschlusshandlungen miteinander in Bezug setzen.¹⁰⁹ Das literatur- und mediensemiotische Beschreibungsinventar wird von der Ebene der medialen Bedeutungs-konstruktion auf die Ebene der professionellen Medienvermittlung und die Ebene der produktiven Medienrezeption ausgedehnt.
- (3) Dabei wird die Relevanz der/des Prosument*in im Prozess der Bedeutungskonstruktion im Vergleich zu rein passiven Rezeptionsansätzen gestärkt. Die aktiv-gestalterische Bedeutungskonstruktion im mündlichen Erzählen löst das reine semantische „Identifizierungsgeschehen“ ab.¹¹⁰

Gleichwohl führt die Auseinandersetzung mit multimodalen Erfahrungen zu Fragestellungen, die unabhängig vom Gegenstand der frühkindlichen Erzählkompetenz relevant sind. Auf einige Aspekte des Multimodalitätsdiskurses geht der Beitrag abschließend ein.

¹⁰⁷ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 7.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ „Indem ästhetische Bildung die Welt durch spielerische, emotional-ganzheitliche und körperlich-sinnliche Zugänge und Erfahrungen erschließen möchte, fordert sie zu einem kreativen Umgang mit den Lerninhalten und mit Sprache und Literatur heraus, wodurch gleichermaßen die Imagination und die Phantasie der Lernenden angesprochen wird“ (ebd.).

¹¹⁰ Ebd., S. 25. Vgl. auch: „[...] beziehen neuere Literacy-Studies nicht nur eine rein analytische und/oder narrative Auseinandersetzung mit den Bildern ein, sondern auch ästhetische Anschlusshandlungen, wie das Produzieren von Zeichnungen oder Gemälden, die Verarbeitung der visuellen Inhalte in digitale Medien oder die Erstellung von Figurenprofilen, die ästhetische Zugänge ermöglichen und dazu beitragen, die visuellen Informationen kreativ zu verarbeiten“ (ebd., S. 26).

3.2 Fragen der Multimodalität und das ‚Problem‘ der Textgrenzen

Die „epochale[...] Expansion der Mediengalaxis im 20. Jhd.“¹¹¹ hat dazu geführt, dass ein starkes Bewusstsein für den multimodalen Charakter der Medienumgebung entstand, was jedoch nicht grundsätzlich mit der Entstehung einer *Neuen Medialität* gleichgesetzt werden kann.¹¹² Multimodalität ist vielmehr „zentrales Kennzeichen“¹¹³ und *per se* „konstitutive Eigenschaft“¹¹⁴ von Kommunikation. Effektbezogen lässt sich also argumentieren, dass sich am Beispiel des kindlichen Erzählhandelns die Eigenschaften mündlicher vs. schriftlicher sowie textueller vs. bildhafter Kommunikation nachzeichnen lassen. Gerade weil Schriftlichkeit fehlt und von einem Großteil der Kinder noch nicht selbst rezipiert sondern nur sekundär über eine/n Vermittler*in wahrgenommen werden kann, ist *ex negativo* eine Reflexion der „bedeutungs- und effizienzsteigernde[n] Kombination“¹¹⁵ verschiedener semiotischer Modi möglich. Siegel fasst zusammen: „Juxtaposing and combining multiple semiotic resources to multiply meanings is the hallmark of multimodality“.¹¹⁶ In diesem Sinne ist ‚Literacy‘ auch als Fähigkeit, das bedeutungsgenerierende Zusammenspiel verschiedener Modi verstehen zu können, umschreibbar. Für Klein- und Vorschulkinder sind ‚Geschichten‘ grundsätzlich multimodale Erfahrungen, daher fällt Ihnen ein Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungsmodi, zwischen analog und digital sowie zwischen Bild und Text leicht.¹¹⁷ Damit stellt sich jedoch auch die Frage, wo im narrativen Konstruktionsprozess von Erzählungen die Grenzen des jeweiligen Textes angesetzt werden können. Hilfreich kann hier ein Blick auf die elementaren kommunikativen Handlungen sein. Renner sagt:

Kommunikative Handlungen werden vollzogen, indem man elementare kommunikative Handlungen ausführt: Indem man sprachliche Informationen äußert oder Bilder zeigt. Da sich aber sprachliche und ikonische Zeichen in der Art ihres Gegenstandsbezugs und auch sonst voneinander unterscheiden, unterscheiden sich auch die Darstellungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten des Erzählens, wenn

¹¹¹ Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 2000, hier S. 469.

¹¹² „Not only do we have seemingly unlimited access to read, hear, and/or view stories, real or imagined, but also, the development of user-friendly devices that require minimal technical skills allow us to create and disseminate our own story productions through websites like YouTube or applications such as Instagram“ (Narey, „Understanding Stories“, S. 132).

¹¹³ John A. Bateman/Klaus Sachs-Hombach, „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, S. 11-36, hier S. 16.

¹¹⁴ Hans-Jürgen Bucher, „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, S. 51-82, hier S. 55.

¹¹⁵ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 16.

¹¹⁶ Marjorie Siegel, „New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 55/8, 2012, S. 671-680, hier S. 672.

¹¹⁷ Vgl.: Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

es mit sprachlichen Mitteln, mit Bildern oder mit multimedialen und multimodalen Medien ausgeführt wird.¹¹⁸

Insofern ermöglicht die genaue Wahrnehmung der einzelnen an einer mündlichen Erzählung beteiligten semiotischen Ressourcen – gemeint ist die sprachlich-stilistische, mimisch-gestische, kinästhetische Ausgestaltung – Erkenntnisse über die Grenzen des geschaffenen Textes. So auch Narey: „[...] these adult-child literacy events demonstrate numerous possible configurations of combined sensory and perceptual elements [...]“.¹¹⁹

4. Fazit

Somit kann abschließend festgestellt werden, dass für pädagogische Fachkräfte auf der einen Seite semiotische Kompetenz und auf der anderen Seite entwicklungspsychologisches Wissen über die allgemeine Kompetenzentwicklung im Vorschulalter notwendig ist, um Kinder in Literacy-Prozessen erfolgreich an die Fähigkeit, Medien erkennen und verstehen, interpretieren und anwenden, herstellen und analysieren zu können, heranführen zu können.¹²⁰ Denn der Erwerb von Early Literacy ist eng „mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verknüpft“.¹²¹ Der Prozess des Literacy-Erwerbs mündet in die Aneignung von literarischen Vorläuferfähigkeiten, gemeint ist der Ausbau des individuellen narrativen Repertoires, und er findet „im Rahmen einer durch Erwachsene initiierten, aktiven Auseinandersetzung mit Schrift und Sprache“ statt.¹²² Der Literacy-Erwerb ist dabei nicht mit einer „vorgezogene[n] Alphabetisierung im Kindergarten“¹²³ gleichzusetzen, sondern ein lebenslanger Lernprozess, der in der frühen Kindheit mit dem Spracherwerb und der kognitiven Entwicklung des Kindes in engem Zusammenhang steht und „in dessen Verlauf das Kind versteht, was Sprache [als gegliedertes System von Zeichen] bedeutet“¹²⁴ und wie mit Sprache Bedeutung gestaltet und kommuniziert werden kann.¹²⁵ „The strength of stories in young children’s lives emerges across developmental domains through the dynamic,

¹¹⁸ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 53.

¹¹⁹ Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

¹²⁰ Vgl.: Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 21.

¹²¹ Ebd., S. 28.

¹²² Annegret Kieschnick, *Literacy im Kindergarten*. Berlin 2015 (= https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf; Abruf am 09.12.2022), hier S. 3-4.

¹²³ Ebd., S. 4.

¹²⁴ Ebd., S. 3.

¹²⁵ Dazu gehört auch das Wissen darüber, dass „Buchstaben als abstrakte Symbole eine Bedeutung und Funktion besitzen und zur Kommunikation genutzt werden“ (ebd.). Vgl. auch: „Sprache kann man als gegliedertes System von Zeichen betrachten, in dem Einheiten zu größeren Komplexen kombiniert oder in kleinere Elemente zergliedert werden können“ (Christina Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Boston, hier S. 2).

transformative process of making meaning through multiple modes“,¹²⁶ so Narey. Institutionell gerahmte Literacy-Erfahrungen finden stets in einem multimodalen kommunikativen Kontext zwischen Medium, Kind und vermittelnder Person statt. Dieser ist als komplexes Zeichengefüge zwischen gesprochener Sprache und nonverbaler sowie medialer Kommunikationsstrukturen organisiert. Die frühkindliche Erzählpraxis selbst gilt als eine auf die Erweiterung des Selbst-, Sprach- und Weltverständnisses ausgerichtete, intentionale sprachliche Handlung. Und: Frühkindliche Erzählungen sind „zeichenhafte und bedeutungstragende Äußerungen“¹²⁷ und damit Texte im semiotischen Sinne. Damit können schon Kleinkinder durchaus als kompetente Erzählende beschrieben werden, wenn auch die *Literarische Kompetenz*, die ihrerseits stärker analytisch ausgerichtet ist und an die orale Erzählpraxis anknüpft, ein sehr komplexes Konstrukt darstellt.¹²⁸

¹²⁶ Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

¹²⁷ Titzmann, *Strukturelle Textanalyse*, hier S. 10.

¹²⁸ Schilcher, „Fachliches Hintergrundwissen“, S. 62.

Literatur

- Bateman, John A./Sachs-Hombach, Klaus. „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, 11-36.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hgg.). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München 2016 (= https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische_bildungsleitlinien.pdf; Abruf am 30.11.22).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hgg.). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin 2012 (= <https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf>; Abruf am 09.12.2022).
- Becker, Tabea. „Erzählkompetenz“. In: Matías Martínez (Hg.). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart 2017, 335-346.
- Behrens, Britta/Vöge, Monika/Jungschlaeger, Kirsten. *Freies Erzählen. Ein fast vergessener Schatz der Sprachbildung*. Berlin 2020 (= https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/ZeS/Freies_Erzaehlen__ZeS_2020.pdf; Abruf am 09.12.22).
- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder. „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“. In: Hans Heino Ewers (Hg.). *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel 1991, 13-41.
- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (Hgg.). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995.
- Bucher, Hans-Jürgen. „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.). *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, 51-82.
- Ewers, Hans Heino. „Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort“. In: Hans Heino Ewers (Hg.). *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel 1991, 100-114.
- Feilke, Helmuth, „Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben“. In: *Praxis Deutsch* 239/2013, 4-12.
- Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. „Diskursive Basisqualifikationen“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn/Berlin 2008, 83-93 (= http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf; Abruf am 05.01.22).
- Gruschka, Helga/Brandt, Susanne. *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München 2018.

- Gruschka, Helga. *Mein großer Geschichten-Baukasten zum Geschichten erfinden und Erzählen lernen*. München 2020.
- Juska-Bacher, Britta. „Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung“. In Margrit Stamm & Doris Dedelmann (Hgg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, 485-500.
- Kauschke, Christina. *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Boston 2012.
- Kerry-Moran, Kelli Jo/Aerila, Juli-Anna: „Introduction. The Strength of Stories“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/ Juli-Anna Aerila (Hgg.). *Story in Children's Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, 2-8.
- Kieschnick, Annegret. *Literacy im Kindergarten*. Berlin 2015 (= https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf; Abruf am 09.12.2022).
- Krah, Hans. *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2006.
- Krah, Hans. „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 261-288.
- Krichel, Anne. *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster/New York 2020.
- Laval, Anna. *Story Box. Create your own Fairy Tales*. London 2017.
- Löser, Hans. „Die Bildungsstandards und das literarische Lernen“. In: *Didaktik Deutsch*, 36/2014, 17-19.
- Mayr, Toni/Hofbauer, Christiane/Kofler, Anita/ Simic, Mirjana. *LiSKit. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau 2012.
- Narey, Marilyn. „Understanding Stories as Multimodal Experiences in Young Children's Development“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.). *Story in Children's Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, 131-152.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart 2000.
- Paris, Monika/Paris, Volkhard. *Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantasiervolle Sprachförderung im Kindergarten*. Weinheim/Basel 2012.
- Rathmann, Claudia. „»Und dann kam die Katze. Und dann...«. Wie Kinder erzählen (lernen)“. In: *Grundschule Deutsch*, 45/2015, 8-11.
- Renner, Karl Nikolaus. „Erzählen als kommunikatives Handeln“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.). *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 40-55.
- Ritter, Alexandra. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler 2014.
- Scherzer, Gabi. *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020.

- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.
- Schilcher, Anita. „Was ist ‚fachliches Hintergrundwissen‘ für das literarische Lernen in der Schule? Ein literaturdidaktischer Blick auf die semiotische Literaturwissenschaft“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.): *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 56-69.
- Schulte-Busch, Stephanie/Neitzel, Isabel. *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein 2021.
- Siegel, Marjorie. „New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55/8, 2012, 671-680.
- Sodian, Beate/Mayer, Daniela. „Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter“. In: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hgg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, 617-631.
- Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 2., unveränderte Auflage. München 1989.
- Toys for Life, Peek and Tell. *I learn about perspective*. Zelhem 2019.
- Ulich, Michaela/Mayr Toni. *seldak. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg im Breisgau 2007.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter. „Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40/1994, Nr. 5, 821-834.