

FÜHLEN

DENKEN

SPRECHEN

**Emotionen im Deutschunterricht –  
Förderkonzepte  
für sprachliches und literarisches Lernen**

**Abschlusstagung des Projektes  
Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule**

**10.10.2025, 11:00-16:30 Uhr**

Universität Kassel, Kurt-Wolters-Straße 5,  
Raum 0019 und 0020



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

U N I K A S S E L  
V E R S I T Ä T



LEUPHANA  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG



Technische  
Universität  
Braunschweig

## **Abschlussstagung Projekt „Fühlen – Denken – Sprechen: Zur Bedeutung von emotionalem Lernen für die Sprachbildung und den Deutschunterricht“**

Im deutschdidaktischen Diskurs stehen Emotionen bisher vor allem im Rahmen des literarischen Lernens im Vordergrund und sind jedoch im Kontext von Sprachbildungsprozessen kaum erforscht (Schüler, 2019, 13). Dabei können Emotionen ebenso wie Emotionswissen in unterschiedlichen Kontexten des Deutschunterrichts eine Rolle spielen. Am Beispiel des Lesens zeigen z.B. Frickel/Zepter (2018) in ihrem integrativen Modell sprachlich-literarischen Lernens, dass der Zugang zu Emotionen beim Lesen vom tatsächlichen Emotionen erleben bei der Rezeption über die Reflexion der Gefühle und der Differenzierung von selbst- und objektbezogenen Gefühlen bis zum Erkennen, Benennen und Beschreiben von Strategien der Emotionslenkung gehen kann.

Emotionen erleben, über sie zu reflektieren und auch Emotionswissen zu erwerben, spielt darüber hinaus auch in jedem anderen Kompetenzbereich des Deutschunterrichts sowohl auf produktiver Ebene (z.B. über Emotionen mündlich berichten, Emotionen beim Text schreiben versprachlichen) als auch auf rezeptiver Ebene (z.B. Emotionen von Figuren in literarischen Texten verstehen) eine Rolle.

Es ist inzwischen erwiesen, dass sich Emotionswissen und sprachliche Fähigkeiten wechselseitig bedingen (vgl. bspw. Rose/Ebert/Weinert 2016 sowie von Salisch/Wübker 2021). Hier gilt es die Hintergründe dieses Wechselverhältnisses genauer zu beleuchten und Erklärungsansätze zu finden und zugleich zu fragen, wie das literarische Lernen mit hinein spielt.

Die Tagung hat zum Ziel, verschiedene Forschungsdisziplinen, die sich mit Emotionen und Emotionswissen in Verbindung mit sprachlichem und literarischem Lernen beschäftigen, zu vernetzen und aktuelle Forschungserkenntnisse dazu zusammenzubringen. Zugleich soll es um die Frage des Transfers gehen, wie es gelingen kann das emotionale Lernen stärker in den Deutschunterricht zu integrieren und wie Fortbildungen dazu funktionieren können.

Fragestellungen:

- Wie hängt sprachliches und emotionales Lernen zusammen?
- Wie lässt sich emotionales Lernen in den Deutschunterricht integrieren?
- Wie lässt sich sprachliches, literarisches und emotionales Lernen verbinden?

## **Literatur**

Rose, Elisabeth/Ebert, Susanne/Weinert, Sabine (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozialemotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung* 5(2), 66–72.

Schüler L. (2019) Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Stuttgart: J.B. Metzler. doi: 10.1007/978-3-47604917-9.

Voltmer, K. & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107–118.

von Salisch, M./Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In: von Salisch, M./Hormann, O./Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann, 33–40.

**Veranstaltet vom**

## **Verbundprojekt Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule**

**Leuphana Universität Lüneburg:** Katharina Voltmer, Maria von Salisch

**Technische Universität Braunschweig:** Oliver Hormann

**Universität Kassel:** Miriam Langlotz, Roberta Enzmann

*Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Ausschreibung „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (2022-2025)*

## Ablaufplan

11:00–11:10	Begrüßung	
11:10–12:30	<p align="center"><b>Projektvortrag</b></p> <p align="center"><b>Katharina Voltmer/ Maria von Salisch/ Oliver Hormann/ Miriam Langlotz/ Roberta Enzmann</b></p> <p align="center">Das Projekt „Fühlen – Denken – Sprechen“: Konzeption und Ergebnisse</p>	
12:30–14:00	Mittagspause mit Postersession	
	<b>Sektion I</b>	<b>Sektion II</b>
14:00–14:25	<p><b>Daniela A. Frickel/ Mareike Urban/ Alexandra L. Zepter</b></p> <p>Emotionspotenziale von literästhetischen Text-Bild-Narrationen für emotionales Lernen durch und mit sprachlichem Lernen entdecken und entschlüsseln – und wie kann man die Kinder dabei unterstützen?</p>	<p><b>Claudia Müller-Brauers/ Alena Töpke/ Celina Diroll</b></p> <p>Sprachliche, literarische und emotionale Lernkontexte beim dialogischen Lesen – Anregungen in Medium und Interaktion</p>
14:25–14:50	<p><b>Julia Kruse</b></p> <p>Zwischen Angst und Genuss. Distanzfördernde und -hemmende Sprache in Gruselbüchern</p>	<p><b>Christin Büning/ Arianne Andreas/ Mirjam Menz/ Irene Corvacho del Toro/ Miriam Hansen/ Daniel Mays</b></p> <p>Entwicklung des Emotionswissens und der Zusammenhang mit dem Wortschatz bei ein- und mehrsprachigen Kindern der hessischen Vorklasse</p>

<b>14:50–15:10</b>	Kaffeepause	
<b>15:10–15:35</b>	<p><b>Sarah Johansen</b></p> <p>Emotionen in der literarischen Rezeption – Analyse textseitiger Potenziale und Rekonstruktion rezeptionsseitiger Prozesse</p>	<p><b>Sandra Pechthold</b></p> <p>Aufklärung über ‚negative‘ Empfindungen (Angst, Wut, Traurigkeit) mit aktuellen Bilderbüchern. Überlegungen zu ästhetischen Darstellungsstrategien und ihrem bibliothераapeutischen Potential für den Primarstufenunterricht</p>
<b>15:35–16:00</b>	<p><b>Marian Baden</b></p> <p>Triggerwarnungen im Deutschunterricht: hinderliche Aufmerksamkeitslenkung oder eine neue Perspektive für sprachreflektierendes Arbeiten?</p>	<p><b>Eleni Peleki</b></p> <p>Die Rolle der State-Emotionen vor dem Leseverständnis von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Ergebnisse einer Forschungsstudie und ihr Nutzen für die Deutschdidaktik</p>
<b>16:00–16:15</b>	Abschlussdiskussion	

## Poster

<b>Inga Buhrfeind/ Hannah Kahlke/ Astrid Neumann</b>	Schreiben mit Gefühl - Emotionale Erfahrungen in Schreiblernsettings wahrnehmen und reflektieren.
<b>Luise Kieckhöfel</b>	Wie können Kinder Emotionen im Bilderbuch mithilfe von Emotionswissen entschlüsseln – und wie kann man sie dabei unterstützen?
<b>Theresia Wöbke/ Berit Streubel/ Catherine Gunzenhauser/ Henrik Saalbach</b>	Auswirkungen eines Emotionswortschatztrainings auf das Emotionsverständnis und die Emotionsregulationsfähigkeit von Vorschulkindern – Eine Trainingsstudie.
<b>Thessa Heinzel</b>	Emotionswortschatz und Erzählkompetenz – Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Erzählkompetenz und dem Emotionswortschatz in mündlichen Bildimpuls-Erzählungen von Kindern der zweiten Klasse?

# Abstract zum Projektvortrag „Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule“ (FDS-G)

Katharina Voltmer/ Maria von Salisch/ Oliver Hormann/ Miriam Langlotz/  
Roberta Enzmann

## Das Projekt "Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule" (FDS-G): Konzeption und Ergebnisse

Das BMBF-geförderte Verbundprojekt „Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule“ (FDS-G, 2023–2025) knüpft an das Vorgängerprojekt „Fühlen – Denken – Sprechen in der KiTa“ (BISS-Transfer 2016–2018) an und entwickelt dessen Ansatz für die Grundschule weiter. Im Zentrum steht die Konzeption und Evaluation einer Fortbildung zur alltagsintegrierten, inhaltsorientierten Sprachförderung beim Sprechen über Emotionen für Lehrkräfte und Betreuungspersonen des zweiten Schuljahrgangs.

Die theoretische Grundlage bildet die Verknüpfung von inhaltsorientierter Sprachförderung zum Sprechen über Emotionen mit formorientierten Ansätzen durch die Integration bildungssprachlicher Mittel beim dialogischen Sprechen über Emotionen. Die Fortbildung umfasst fünf Module zu den Themen Spracherwerb, Sprachlehrstrategien, Emotionswissen und Emotion Talk sowie praxisbezogene Vertiefungen u. a. in Task-based Language Teaching und bildungssprachliche Strukturen, ergänzt durch individuelles Videocoaching. Zentrale didaktische Prinzipien sind die Reflexion des eigenen sprachförderlichen Verhaltens, die Verknüpfung von Emotionen und Sprache sowie die adaptive Anwendung von Input-, Modellierungs- und Korrekturtechniken in alltagsintegrierten Gesprächssituationen.

Im Rahmen einer Interventionsstudie mit Prä-, Post- und Follow-Up-Design wurden sowohl das sprachförderliche Verhalten der Betreuungspersonen mittels Videografien erfasst (N = 89 fünfminütige Videos von 14 Lehrkräften und 13 pädagogischen Fachkräften) als auch die sprachlichen Fähigkeiten und das Emotionswissen der Kinder anhand standardisierter Tests (u.a. BiSpra, ATEM) in Interventions- und Kontrollgruppen untersucht. Ergänzend wurden freie mündliche Erzählungen der Kinder zu Bildimpulsen mittels diktierenden Schreibens erhoben (N = 380 Texte von 147 Schüler\*innen). Die Evaluation der Interventionsstudie basiert auf dem Vier-Ebenen-Modell nach Lipowsky und Rzejak (2012) und umfasst 282 Kinder in 15 Klassen aus neun Schulen (Interventionsgruppe: N = 131, Kontrollgruppe: N = 151).

Die Ergebnisse liefern sowohl Befunde zur Wirksamkeit der Fortbildung als auch grundlegende Erkenntnisse über sprachliche und emotionale Kompetenzen von Grundschulkindern: **(1) Interaktionsqualität:** Die videografischen Daten belegen einen signifikanten Anstieg des Parallelsprechens zu Emotionen bei den Lehrkräften der Interventionsgruppe, während sich bei den pädagogischen Fachkräften keine

signifikanten Veränderungen zeigten. **(2) Expressiver Emotionswortschatz:** Die Analyse der Kindererzählungen mittels narrativer Muster (Schüler 2019) und der Erfassung von Ausdrücken für innere Zustände (AIZ) nach Valenz und Arousal (Bahn et al. 2023) verdeutlicht themenspezifische Unterschiede in der emotionalen Granularität. Je nach narrativem Kontext (soziale Konflikte, Schulleistungen, Freundschaften) variieren Häufigkeit und Differenziertheit der verwendeten Emotionswörter. **(3) Wechselseitige Entwicklung von Emotionswissen und Grammatik:** Cross-Lagged Panel Analysen (N = 259) belegen bidirektionale Zusammenhänge zwischen Zuwächsen im Emotionswissen und in der Grammatik über drei Messzeitpunkte hinweg. Diese Befunde unterstreichen das Potenzial, die Thematisierung von Emotionen systematisch für den Aufbau bildungssprachlicher Grammatikkenntnisse zu nutzen.

Der Vortrag präsentiert zentrale Befunde der Mixed-Methods-Studie und diskutiert Implikationen für die Gestaltung durchgängiger, alltagsintegrierter Sprachförderung in der Einwanderungsgesellschaft.

#### **Literatur:**

Bahn, Daniela, Sommer, Johanna, Schwarzer, Gudrun, & Kauschke, Christina (2023). Granularität beim Erzählen emotionaler Ereignisse im Kindes- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 32(3), 161–173. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000420>

Boueke, D. (1995) *Wie Kinder erzählen : Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.

Kauschke, Christina, Bahn, Daniela, Vesker, Michael, & Schwarzer, Gudrun (2017). Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 251–260. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000238>

Klinkhammer, J., Voltmer, K. und Salisch, M. von (2022) *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen : Entwicklung und Folgen*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Köper, Maximilian & Schulte im Walde, Sabine (2016). Automatically generated norms of abstractness, arousal, imageability and valence for 350,000 German lemmas. In *proceedings of the 10th conference on language resources and evaluation (LREC)*. Portorož, Slovenia.

Merklinger, D. (2011) *Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit : eine explorative Studie zum Diktieren*. neue Ausg, Schreibdidaktik. neue Ausg. Freiburg, Br.: Fillibach-Verl.

Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.

von Salisch, M., Voltmer, K. & Dautel, A. (2021). *Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

## Abstracts Sektion I

**Daniela A. Frickel/ Mareike Urban/ Alexandra L. Zepter**

### **Emotionspotenziale von literästhetischen Text-Bild-Narrationen für emotionales Lernen durch und mit sprachlichem Lernen entdecken und entschlüsseln – und wie kann man die Kinder dabei unterstützen?**

Literatur, und in diesem Rahmen insbesondere Bilderbücher, bilden im Deutschunterricht der Primarstufe und darüber hinaus einen vielfältig genutzten Gegenstand für die Förderung aller prozessbezogenen Kompetenzen. Das Emotionspotenzial von literarischen Gegenständen, die Emotionen thematisieren, präsentieren und intendieren (u.a. Winko 2003), ist im Zuge der Standardisierung jedoch mehr oder weniger aus dem Blick gerückt und das Potenzial bleibt im Lese- und Literaturunterricht häufig ungenutzt (vgl. Abraham 2015, Spinner 2022). Gleichwohl bietet ein Unterricht, der Emotionspotenziale von Texten fokussiert, vielfältige Anknüpfungspunkte – nicht nur in Bezug auf den Auf- und Ausbau von literarischen, sondern auch von sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen. Ausgehend von der These, dass die Wahrnehmung der eigenen sowie fremden Emotionen grundlegend für das Verständnis und die Analyse einer sozialen Situation ist (Lemerise & Arsenio 2000, Holodynski 2023), argumentieren wir dafür, dass Emotionen auch den Ausgangspunkt für das Verständnis literarischer Kommunikationsprozesse bilden.

Entsprechende Kommunikationsprozesse lassen sich auf Basis einer bewussten Wahrnehmung der während der Rezeption des literarischen Gegenstandes erlebten individuellen Emotionen und vor dem Hintergrund des Verständnisses des Leseerlebnisses als Reiz-Konfiguration (Anz 2012) analysieren. Dies umfasst sowohl die durch Sprache erzeugte emotionale Wirkung (Schwarz-Friesel 2013) als auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Schemata (Lemerise & Arsenio 2000) und begrifflichen Konstrukten (Engelen 2007, Bryant & Zepter 2022), vor deren Hintergrund ein Text zugleich und miteinander verschränkt emotional und kognitiv erfasst wird.

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist in diesem Rahmen sowohl Weg als auch Ziel. Im Vortrag gehen wir der Frage nach, wie sich Emotionspotenziale von literarischen Gegenständen didaktisch analysieren lassen, um davon ausgehend Anknüpfungspunkte für die integrierte Förderung von fachlichem, sprachlichem und sozial-emotionalem Lernen offenzulegen. Am Beispiel des Bilderbuchs „Vincent und ich“ zeigen wir exemplarisch auf, was Potenziale von komplexen Text-Bild-Narrationen sein können und wie fachliches Lernen und emotional-soziales Lernen durch Aufgabenstellungen, die den Fokus auf Sprachhandlungen legen, synergetisch verbunden werden können.

### **Literatur:**

Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung Nr. 2/2015 (<http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>)

Anz, T. (2012): Gefühle ausdrücken, hervorrufen, verstehen und empfinden. Vorschläge zu einem Modell emotionaler Kommunikation mit literarischen Texten. In: S. Poppe (Hrsg.): Emotionen in Literatur und Film (S. 155–170). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Bryant, Doreen und Alexandra L. Zepter (2022): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. In der Reihe: Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto

Engelen, Eva-Maria (2007): Gefühle. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Grundwissen Philosophie

Frickel, Daniela A. und Alexandra L. Zepter (Hrsg.) (2023): Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Holodynski, M., & Roos, J. (2023). 'Emotionen zeigen mir und anderen, was ich jetzt in dieser Situation für Anliegen habe, woran mein Herz hängt': Fragen von Prof'in Dr. Jeanette Roos an Prof. Dr. Manfred Holodynski. Frühe Kindheit, 26.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>.

Schwarz-Friesel, Monika (2013): Sprache und Emotion. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke UTB

Winko, Simone (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900. Berlin: Erich Schmidt.

**Julia Kruse**

## **Zwischen Angst und Genuss. Distanzfördernde und -hemmende Sprache in Gruselbüchern**

Gruselgeschichten lösen aufgrund ihres fiktionalen Charakters und ihrer damit verbundenen Möglichkeit der Distanzierung bei vielen Menschen ein angenehmes Grauen aus (Anz, 1998). Die lesergesteuerte Wechselwirkung aus distanzfördernder und -hemmender Sprache (de la Camp, 2019) erlaubt dabei das gleichzeitige Erleben von negativen Fiktions-Emotionen auf der einen und ästhetischen Emotionen wie Genuss auf der anderen Seite. Gruselbücher erzeugen so einen Raum, in dem ambivalente Emotionen wie Angstlust (Anz, 2013) erlebt und negative Emotionen durch Perspektivwechsel, fantastische Elemente, groteske Darstellungsweisen oder Komik distanziert, reguliert und schließlich auch bezwungen werden können (Anz, 1998; 2013; Dettmar, 2013). Obwohl das Gruselgenre häufig unter dem Verdacht des Trivialen oder Niederschweligen steht (Brittnacher, 1994), ergibt sich gerade aus diesem irritierenden Widerspruch ein enormes Potenzial für das literarische Lernen und die emotionale Bildung.

Angeht die Vielzahl angstauslösender Situationen, mit denen bereits Kinder im (Grund-) Schulalter konfrontiert sind (Peuke & Overwien, 2024), geht der Vortrag der Frage nach, inwiefern aktuelle Gruselbücher einen Beitrag zur Förderung emotionaler Kompetenzen (Klinkhammer & von Salisch, 2022) leisten können. Ziel soll es sein, das Potenzial der Texte für das Erleben, Ausdrücken und Regulieren von Angst(-lust) herauszuarbeiten und mit dem literarischen Lernen in Verbindung zu bringen. Dazu werden anhand exemplarischer Texte angsterzeugende und -distanzierende Mittel aufgezeigt und didaktische Möglichkeiten des Erlebens von Angstlust sowie der Kompensation, sprachlichen Reflexion und Distanzierung von Ängsten im Literaturunterricht diskutiert.

## **Literatur**

Anz, T. (1998). Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. C.H. Beck.

Anz, T. (2013). Angstlust. In L. Koch (Hrsg.), Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch. J.B. Metzler, S. 206-216.

Brittnacher, H. R. (1994). Ästhetik des Horrors. Suhrkamp.

de la Camp, M. (2019). Empathie und Leseverstehen. Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik empathischen Lesens. Schneider Verlag Hohengehren.

Dettmar, U. (2013). Angst: Lust und Schrecken in der Kinder- und Jugendliteratur, kids+media: Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung. 3(1), S. 50–63.

Klinkhammer, J., Volmer, K. & von Salisch, M. (2022). Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen (2. Aufl.). Kohlhammer.

Peuke, J. & Overwien, B. (2024). Der Blick auf die Kinder – Krisen und Konflikte im Elementar- und Primarbereich thematisieren, Zeitschrift für Grundschulforschung, 17, S. 301–314.

## Sarah Johansen

### Emotionen in der literarischen Rezeption – Analyse textseitiger Potenziale und Rekonstruktion rezeptionsseitiger Prozesse

Emotionen spielen in der Produktion und Rezeption literarischer Texte eine bedeutsame Rolle: Einerseits kann die Funktion literarischer Texte, Emotionen zu thematisieren, auszudrücken und bei Leser\*innen hervorzurufen (vgl. Winko 2003, 9), sprach- und literaturwissenschaftlich als emotionales Wirkungspotenzial analysiert werden (u.a. Schwarz-Friesel 2013, Winko 2003). Andererseits konzeptualisieren Fricke und Zepter (2018) sprachlich-literarisches Lernen in ihrem didaktischen Modell (EmoRe-Modell), welches Erleben und Reflektieren von Emotionen im Literaturunterricht miteinander verbindet. Dabei spielt Sprache als Medium für Emotionen eine entscheidende Rolle und bildet ein wichtiges Ziel literarästhetischen Lernens – Schüler\*innen sollen Emotionen zulassen und verbalisieren können (vgl. ebd., 172).

In meiner Studie untersuche ich, wie auf der Textdimension emotionserzeugende Strategien und realisierte Emotionen auf der Rezeptionsdimension (vgl. Fricke/Zepter 2023, 13-15) zusammenspielen. Die rezeptionsseitigen Prozesse im Hinblick auf das textseitige Emotionspotenzial der beiden Texte *Brudermord im Altwasser* (Britting 1987) und *Eine Sucht* (Pelz 1997) werden anhand von Laut-Denken-Protokollen und literarischen Gesprächen untersucht, die im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Praktiken literarischer Rezeption‘ im Frühjahr 2024 erhoben wurden. Das Datenset umfasst 76 audiographierte Laut-Denken-Protokolle und 14 literarische Gespräche, die aus einem Quasi-Längsschnitt der sechsten, neunten und elften Jahrgangsstufe einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen stammen. Ergänzend wurde ein Titel-Rekognitions-Test für die Sekundarstufe (TRT-S) für die indirekte Ermittlung des Lesevolumens (vgl. Schroeder 2014) als Kontrollvariable mit allen Schüler\*innen durchgeführt. Die transkribierten Daten werden inhalts- und sprachanalytisch untersucht (vgl. Schwarz-Friesel 2013), um sowohl Ausdruck als auch die Thematisierung von Emotionen der Schüler\*innen beschreiben zu können.

Ziel ist es, anhand der Analyse textseitiger Emotionspotenziale und der inhaltsanalytischen Rekonstruktion rezeptionsseitiger Prozesse zu untersuchen, wie Schüler\*innen angelehnt an das EmoRe-Modell nach Fricke/Zepter (2018) eigenes emotionales Erleben versprachlichen, wie sie zwischen eigenen und textseitigen Emotionen unterscheiden und inwieweit sie textseitige Emotionalisierungsstrategien erkennen, benennen und beschreiben (vgl. ebd., 171). Mein Beitrag berichtet über die vorläufigen Befunde der Analyse entsprechender Versprachlichungen von ausgedrückten und thematisierten Emotionen.

## **Literatur**

Britting, G. (1987): Brudermord im Altwasser. In: Haefs, W. (Hrsg.): Erzählungen und kleine Prosa. München: Süddeutscher Verlag, S. 20-22.

Frickel, D./Zepter, A. (2018): Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In: Scherf, D./ Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 164-176.

Frickel, D./ Zepter, A. (2023): Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings. In: Dies. (Hrsg.): Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 8-33.

Pelz, Monika (1997): Eine Sucht. In: Gelberg, H.-J. (Hrsg.): oder die Entdeckung der Welt. Geschichten, Bilder, Märchen, Lebensbilder, Gedichte. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, S. 254-255.

Schroeder, S., Segbers, J. & Schröter, P. (2014): Der Kinder-Titelrekognitionstest (K-TRT). Ein Instrument zur Erfassung des Lesevolumens von Kindern im Deutschen. In: Diagnostica 62, S. 16-32.

Schwarz-Friesel, M. (2013): Sprache und Emotion. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke.

Winko, S. (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900. Berlin: Erich Schmidt.

## **Marian Baden**

### **Triggerwarnungen im Deutschunterricht: hinderliche Aufmerksamkeitslenkung oder eine neue Perspektive für sprachreflektierendes Arbeiten?**

Seit etwa 2020 lässt sich auf dem Buchmarkt aber auch in anderen Medien das Phänomen beobachten, dass vor einigen Inhalten mithilfe einer sogenannten Triggerwarnung (auch Content Warning, Inhaltswarnung, Warnhinweis etc.) darauf hingewiesen wird, dass bestimmte Inhalte für einige Menschen belastend wirken könnten. Entgegen der eigentlichen Intention, Rezipierende zu schützen (z.B. McNeil 2015) argumentieren Wahlsdorf et al. (2024), dass solche Warnhinweise auch das Potenzial der Aufmerksamkeitslenkung und Veränderung der Rezeptionshaltung bergen.

Im Kontext literarischen Lernens bilden Emotion und Empathie zentrale Bezugsgrößen, die sich in didaktischen Konzepten beispielsweise durch konkrete Ideen zum Nachvollziehen von Figurenperspektiven (z.B. Spinner 2006) und der Empathiebildung (z.B. Olsen 2023) niederschlagen.

Der geplante Vortrag soll untersuchen, inwiefern Triggerwarnungen potenziell die Rezeptionshaltung von Schüler\*innen im Deutschunterricht lenken können und welche Wirkungen sie auf sie entfalten. Gleichzeitig wird dargestellt, inwiefern sich Triggerwarnungen als Reflexion über den pragmatischen Aspekt von Sprache eignen. Ausgangspunkt sind verschiedene Varianten von Triggerwarnungen in Jugendliteratur, die sich in Umfang, Explizitheit und Modalität unterscheiden.

Methodisch verknüpft der Beitrag literaturdidaktische Ideen zum Perspektivverstehen mit der Sprechakththeorie John Searles (1976), um ein Fundament für die sprachreflexive Ebene zu schaffen: Warnhinweise können unter diesem Gesichtspunkt als performative Äußerungen gelten, die unterschiedliche illokutionäre und perlokutionäre Akte zur Folge haben. Hierbei werden Textbeispiele im Hinblick auf intendierte sowie antizipierte Rezeptionseffekte vergleichend ausgewertet.

Ziel des Vortrags ist es, Hinweise dafür zu liefern, welche sprachlichen Formulierungsstrategien und gestalterischen Techniken zur emotionalen Vorbereitung auf literarische Inhalte geeignet sind und wie sie im Kontext des emotionalen Lernens und der Sprachreflexion im Deutschunterricht implementiert werden können.

## **Literatur**

Olsen, R. (2023). Empathie und Ekpathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen intersektionalitätssensiblen Literaturunterricht. [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73895/file/Intersektionalitaet\\_Olsen.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73895/file/Intersektionalitaet_Olsen.pdf).

Searle, J. R. (1976). Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay (8. und 9. Tsd.). Suhrkamp.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, 200, 6–16.

Wahlsdorf, N., Michael, T., Lass-Hennemann, J. & Sopp, R. (2024). Triggerwarnungen: Hilfreich, wirkungslos – oder sogar schädlich? Psychotherapeutenjournal, (1). [https://www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/med\\_dome-d3gdI7\\_63976/\\$file/PTJ\\_2024-1\\_Artikel%20Wahlsdorf%20et%20al.%20-%20Literatur.pdf](https://www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/med_dome-d3gdI7_63976/$file/PTJ_2024-1_Artikel%20Wahlsdorf%20et%20al.%20-%20Literatur.pdf).

McNeil, K. (2015). The importance of trigger warnings. Tufts Observer. <http://tuftsobserver.org/the-importance-of-trigger-warnings/>.

## Abstracts Sektion II

**Claudia Müller-Brauers/ Alena Töpke/ Celina Diroll**

### **Sprachliche, literarische und emotionale Lernkontexte beim dialogischen Lesen – Anregungen in Medium und Interaktion**

Das Dialogische Lesen (DL) narrativer Bilderbücher liefert für die kindliche Literalitätsentwicklung in der Erst- und Zweitsprache vielfältige Lernanreize (Ennemoser, Kul & Pepouna, 2013; Gressnich et al., 2015). Eine kognitive Fähigkeit, die beim DL angeregt und sowohl für die literarische, sprachliche, aber auch für die emotionale Entwicklung von Kindern eine zentrale Funktion hat, ist die Theory of Mind (ToM) (Tomasello, 2003; Grazzani et al., 2018, Seidenfeld et al., 2015). Diese ermöglicht es Kindern durch Perspektivübernahme, sich in die Handlungsabsichten und Emotionen der Protagonisten einzudenken, diese zu verstehen und von eigenen Empfindungen abzugrenzen, um so komplexe soziale Zusammenhänge deuten zu können (Grazzani et al., 2018; Harris et al., 1989). Zentrale Anreize zur Förderung der ToM gehen vom Interaktionsverhalten der erwachsenen Vorleser:innen, etwa durch Prompts oder Fragen, aus (Smadja et al., 2021). Aber auch das Medium selbst kann gezielte Anreize in Text und Bild zur Förderung der ToM liefern (ebd.). Um die Verbindung von emotionalem, sprachlichem und literarischem Lernen beim DL näher zu beleuchten, wollen wir im Rahmen dieses Beitrags exemplarische DL-Situationen von Studierenden mit mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter aus dem BMBF-Projekt ADIL (Adaptives Dialogisches Lesen an unterschiedlichen Lernorten; Beckerle et al., 2024) mit einem speziell entwickelten Bilderbuch (von Lehmden et al., i.V.) untersuchen, das Anreize zur Perspektivübernahme, Thematisierung emotionaler Zustände, aber auch zur sprachlichen Förderung in Text und Bild enthält. Im Fokus der Analyse stehen die Fragen, wie die Studierenden die bildlichen und textuellen Anregungen in der DL-Interaktion nutzen, um Lerngelegenheiten für die ToM zu schaffen und inwiefern dabei emotionale, sprachliche wie auch literarische Lernprozesse angeregt werden können. Als Grundlage dient die Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) im kinderliterarischen „Symbolsystem“ (Ewers, 2000; Gansel, 2016) und die Gesprächsanalyse im „Handlungssystem“ (ebd.). Die Ergebnisse weisen auf das Potential des entwickelten Bilderbuchs in Hinblick auf eine integrative Förderung der sprachlichen, literarischen und emotionalen Entwicklung von Kindern beim DL hin.

### **Literatur:**

Altun, D. (2021). Twice Upon a Mind: Preschoolers' Narrative Processing of Electronic and Printed Stories. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 349–359.

Beckerle, C., Mackowiak, K., Miosga, C., Müller-Brauers, C., Lampe, F., Stein, R. & Töpke, A. (2024). Adaptives dialogisches Lesen mit mehrsprachigen Kindern (ADIL). *Die Deutsche Schule*, 116(2), 190–193.

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.

Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. Fink.

Gansel, C. (2016). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Cornelsen.

Grazzani, I., Omaghi, V., Conte, E., Pepe, A. & Caprin, C. (2018). The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, 9(724), 1–10.

Smadja, M.-L., Ziv, M. & Aram, D. (2021). Children's theory of mind referencing and contribution to discourse during different book sharing contexts in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 333–343.

Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse - ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). J.B. Metzler.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Von Lehmden, F., Diroll, C. & Müller-Brauers, C. (i.V.). *Mika bleibt wach*.

**Christin Büning/ Arianne Andreas/ Mirjam Menz/ Irene Corvacho del Toro/  
Miriam Hansen/ Daniel Mays**

### **Entwicklung des Emotionswissens und der Zusammenhang mit dem Wortschatz bei ein- und mehrsprachigen Kindern der hessischen Vorklasse**

Theoretischer Hintergrund: Sprachliche und emotionsbezogenen Kompetenzen sind grundlegend für eine erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen (Kucharz, 2021; Petermann & Wiedebusch, 2016). Zugleich wird eine wechselseitige Beziehung zwischen diesen Bereichen angenommen. So verweisen Studien auf positive Zusammenhänge zwischen einzelnen Komponenten, wie dem Emotionswissen und dem Sprachverständnis (u.a. Beck et al., 2011). Bisher sind uns jedoch keine Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen und dem produktiven Wortschatz bekannt.

In Hessen können Kinder, die aufgrund von Entwicklungsverzögerungen von der Einschulung zurückgestellt wurden, für ein Schuljahr eine Vorklasse besuchen. Bisher gibt es kaum Forschung über die Lernentwicklung dieser Kinder.

Das vom BMBF geförderte interdisziplinäre Projekt SEM hat u.a. das Ziel, die Lernentwicklung der Kinder in Vorklassen mittels einer sprachintegrierten Emotionsförderung zu unterstützen.

Fragestellungen: Wie entwickelt sich das Emotionswissen von ein- und mehrsprachigen Kindern der hessischen Vorklasse im Laufe eines Schuljahres? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen und dem produktiven Wortschatz dieser Kinder?

Methode: In die Auswertung fließen die Daten von  $N = 179$  Kindern (79.33% mehrsprachig) aus hessischen Vorklassen ein. Zu Beginn des Schuljahres 2023/24 wurde der produktive Wortschatz (SET) und das Emotionswissen (ATEM) erhoben, letzteres ebenfalls zum Schuljahresende. Zur Analyse des Zusammenhangs beider Bereiche wurde die Rangkorrelation nach Spearman und für die Entwicklung des Emotionswissens ein t-Test verwendet.

Ergebnisse: Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede von ein- und mehrsprachigen Kindern in Emotionswissen und produktivem Wortschatz zu Beginn der Vorklasse. Der Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen und dem produktiven Wortschatz ist moderat (Spearman's  $\rho = .49^{**}$ ). Im Laufe des Schuljahres zeigen sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder einen signifikanten Zuwachs im Emotionswissen.

Diskussion: Die vorliegende Studie liefert neue Erkenntnisse zur Entwicklung des Emotionswissens und dessen Zusammenhang mit dem produktiven Wortschatz von Kindern in hessischen Vorklasse, und bietet zugleich wertvolle Impulse für die praktische Umsetzung integrierter Förderansätze für den sprachlichen und emotionalen Bereich.

## **Literatur**

Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2011). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*. Advance online publication. doi: 10.1037/a002632

Kucharz, D. (2021). Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Literalität und Mehrsprachigkeit* (S. 47-58). wbv.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

## **Sandra Pechthold**

### **Aufklärung über ‚negative‘ Empfindungen (Angst, Wut, Traurigkeit) mit aktuellen Bilderbüchern. Überlegungen zu ästhetischen Darstellungsstrategien und ihrem bibliothераpeutischen Potential für den Primarstufenunterricht**

Bilderbücher in ihrem ästhetischen und erzählerischen Potential bieten im Primarstufenbereich die Chance, literarische sowie sozial-emotionale Lernerfahrungen auf der Basis eines kulturellen Symbolsystems zu initiieren. Mit Blick auf die Entwicklung von Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, die auf dem „Erkennen und Bewerten eigener Gefühle, Stärken und Schwächen“ (z. B. Lehrplan Thüringen, S. 6) sowie dem selbstregulierenden und selbstbeobachtenden Lernen basieren, sind insbesondere in jüngerer (postpandemischer) Zeit Bilderbuchtexte erschienen, die Emotionsdarstellungen und Gefühlszustände sogenannter „negativer“ und gesellschaftlich tendenziell tabuisierter Gefühle wie Angst, Wut, Traurigkeit oder Depression und Antriebslosigkeit in den Mittelpunkt rücken, um – mitunter titulierte als sogenannte „Mutmach-Bilderbücher“ – Kinder zu stärken. Zentral ist dabei die Intention, über diese Gefühlszustände aufzuklären, ihre möglichen Auslöser und körperlichen Manifestationen (Psychosomatik) zu beschreiben bzw. gestalterisch darzulegen sowie gegebenenfalls die Reaktionen anderer fiktionaler Charaktere, die sich mit diesen Gefühlen konfrontiert sehen, zu spiegeln. Neu ist dabei nicht die piktorale Transformation von Gefühlen als handlungskonstitutivem Emotionsausdruck einer Figur zur Etablierung einer Erzähldramaturgie, wohl aber eine erst in jüngster Zeit aufkommende, dezidierte Fokussierung auf singuläre Empfindungen und Gefühle, die dominant in den Vordergrund rücken, womit scheinbar dem aristotelischen „Prodesse“ ein Vorrang vor dem „Delectare“ gegeben wird. So wird die Begegnung mit Emotionsausdruck, Emotionsvokabular, die Rekonstruktion von Emotionsverständnis und Emotionserleben (vgl. Kain 2006, S. 24) ermöglicht und damit Bewusstwerdungsprozesse sowie regulatives Probehandeln (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016) im literarischen Fiktionsraum intendiert.

Die Akzeptanz und – im besten Fall – Integration der schmerzhaften bzw. (vordergründig) negativ verstandenen Gefühle kann im ästhetisch-darstellerischen Gehalt des multimodalen Bilderbuchtextes, dessen Bilder „als präsentative Symbolmodi weiter als die Grenzen der Sprache“ (Dehn 2007, S. 35) reichen, auf unterschiedliche Weise evoziert werden. Welche Strategien der ästhetisch-künstlerischen Darstellung dabei mit dem Erleben des Mediums Bilderbuchs dezidiert einhergehen (Externalisierung von Gefühlen als Fantasiewesen, spezifische Farb- und Raumsymbolik, Strategien der Beziehungsstrukturen von Sprache und Bild) und inwiefern diese dadurch (gegebenenfalls) Räume für bibliothераpeutische Dimensionen unterrichtlich (z. B. als Grundlage für Bilderbuchgespräche,

handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben) bespielen, will der Vortrag systematisch anhand einer Auswahl neuerer Bilderbuchliteratur darstellen und auf dem Hintergrund der institutionellen Rahmung des Primarstufenunterrichts Deutsch zur Diskussion stellen.

**Primärliteratur (ggf. andere/weitere):**

Booth, Anne/Litchfield, David (2021): Ein Ort für meine Traurigkeit. Stuttgart: Gabriel.

Eckartsberg, Elisa (2023): Du bist also meine Angst? Hamburg: Juniekverlag.

Robert, Nadine/ Vidali, Valerio (2023): Der blaue Elefant. Zürich: Elster & Salis.

Teckentrup, Britta (2021): Wütend. München u.a.: Prestel Verlag.

**Sekundärliteratur:**

Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 12 (2007) 22, S. 25-50.

Kain, Winfried (2006): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Weinheim/Basel: Beltz.

Petermann, Franz/ Wiedebusch, Silvia (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

## **Eleni Peleki**

### **Die Rolle der State-Emotionen vor dem Leseverständnis von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Ergebnisse einer Forschungsstudie und ihr Nutzen für die Deutschdidaktik**

Im vorliegenden Beitrag wird die Leseverständnisleistung allgemein sowie auf Wort-, Satz- und Textebene und die State-Emotionen anhand einer Stichprobe von 79 ein- und mehrsprachigen Grundschüler\*innen der 3. Klassenstufe untersucht.

Ziel der empirischen Studie ist der Frage nachzugehen, ob es ein Zusammenhang zwischen dem Leseverständnis und den State-Emotionen der an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler besteht. Es wird weiterhin auf die Frage eingegangen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern und der sprachlichen Sozialisation (Ein- und Mehrsprachigkeit) der untersuchten Schülerschaft hinsichtlich ihrer positiven und negativen Zustandsemotionen besteht.

Zu den Forschungsmethoden gehören der Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler (ELFE 1-6) (Lenhard & Schneider 2006) sowie die deutsche Version der PANAS-Skala zur Erfassung positiver und negativer Emotionen (Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch 1996). Zudem werden anhand eines selbstkonstruierten Schülerfragebogens ergänzende Informationen zu familiären Struktur- und Prozessmerkmalen der an der Studie teilnehmenden Schülerschaft erfasst.

Die durchgeführten Korrelationsanalysen zeigten, dass die Höhe der positiven Emotionswerte der untersuchten Schülerschaft mit der Höhe ihrer Leseverständniswerte korrelierte. Gleichzeitig waren ihre Leseverständniswerte umso geringer, je höher ihre negativen Emotionen waren. Hinsichtlich ihrer sprachlichen Sozialisation wiesen einsprachige Kinder wesentlich geringere positive emotionale Werte auf als ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Bei negativen Affekten ergab sich hingegen kein Unterschied. Jungen und Mädchen unterschieden sich bezüglich der positiven Emotionen signifikant voneinander, wobei die Mädchen bei den positiven Affekten bedeutend höhere Werte aufwiesen. Bei den negativen Affekten erzielten die Mädchen überwiegend niedrigere Werte als die Jungen. Die Befundlage der deskriptiven sowie inferenzstatistischen Prüfung wurde in die Deutschdidaktik transferiert.

## **Literatur**

Krohne, Heinz Walter, Boris Egloff, Carl-Walter Kohlmann und Anja Tausch (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der „Positive and Negative Affect Schedule“ (PANAS). In: *Diagnostics* 42, 139-156.

Lenhard, Wolfgang und Wolfgang, Schneider (2006). ELFE 1-6 Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen et al.: Hogrefe.

## Poster

Inga Buhrfeind/ Hannah Kahlke/ Astrid Neumann

### **Schreiben mit Gefühl - Emotionale Erfahrungen in Schreiblernsettings wahrnehmen und reflektieren.**

Emotionen stellen eine zentrale Dimension sprachlichen Lernens dar. Die Thematisierung dieser ist insbesondere im Kompetenzbereich Schreiben möglich, da Schreibprozesse individualisierte Abfolgen einzelner Schreibsituationen sind (vgl. Dengersch 2024). Diese können unterschiedlichste Emotionen hervorrufen und Ausgangspunkte zur Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten sein. In einer zunehmend (mehr)sprachigen und individualisierten Lernumgebung benötigen zukünftige Lehrer\*innen demnach Kompetenzen und weitere selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter 2011) in der Gestaltung des Schreibunterrichts (Lemke et al. 2023).

Im Rahmen eines zweisemestrigen Bachelorseminars an der Leuphana Universität Lüneburg wurde ein Erfahrungsraum geschaffen, in dem Studierende die emotionale Dimension des Schreibens reflektieren (vgl. Bräuer 2000). In Kooperation mit schulischen und außerschulischen Praxispartnern entwickelten sie im Kontext von Service Learning (Hofer & Derkau 2020) eigene Schreibwerkstätten. Diese Lernform ermöglicht es, die komplexen Anforderungen des Schreibens in Teilprozesse zu gliedern und fördert durch kreative Methoden die schriftsprachliche Entwicklung der Schüler\*innen. Das sich daran anschließende reflexive eigene Schreiben ermöglicht den Studierenden unter anderem über Handlungen, Beobachtungen und Affekte innerhalb der Schreibsetting nachzudenken (Behrendt, 2023). Diese Form der Reflexion im Spannungsfeld von Theorie und Praxis (Hofer & Waag 2020) ist dabei zentral für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (Reusser 2024).

Die schriftlichen Reflexionsleistungen sind Datengrundlage der hier präsentierten qualitativen Studie [N=20]. In dieser wird untersucht wie a) Studierende in der Durchführung der Schreibwerkstätten Emotionen bei den Schüler\*innen wahrnehmen und wie sie diese deuten und b) welche Emotionen sie selbst bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Schreibwerkstätten erleben.

Die zweifache Perspektivierung wird um die Bedeutung des Schreibens erweitert: Schreiben ist einerseits Gegenstand der Schreibwerkstätten, andererseits Reflexionsmedium der Studierenden. Diese mehrdimensionale Perspektive erlaubt einen vertieften Einblick in das Zusammenspiel von Emotion, Schreiben und professioneller Entwicklung, die auf der Arbeitstagung dargestellt und diskutiert werden kann.

## Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann, S. 29–54.

Behrendt, R. (2003). Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften, In: Mientus, L., Klempin, C. Nowak, A. (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 371–377. DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63190>.

Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Fillibach-Verl.

Dengscherz, S. (2024). Das HRAH-Konzept. Eine prozess- und reflexionsorientierte Perspektive. In: Karsten, A. und Haacke-Werron, S. (Hrsg.): 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens. 1. Auflage. wbv Media, S. 69–74.

Hofer, M.; Waag, A.-S. (2020). Reflexion als zentrales Element von Service Learning. Eine theoretische Bestimmung. In: Hofer, M. und Derkau, J. (Hrsg.): Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Beltz Juventa, S. 103–120.

Hofer, M.; Derkau, J. (Hrsg.) (2020). Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Beltz Juventa.

Lemke, V.; Kruse, N.; Steinhoff, T. & Sturm, A. (Hrsg.) (2023): Schreibunterreicht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten. Waxmann.

Reusser, K. (2024). Empirische Unterrichtsforschung – quo vadis? Plädoyer für eine didaktische Fundierung und mehr Praxisorientierung. Unterrichtswissenschaft. Doi 10.1007/s42010-024-00209-1

Roche, J., & Schiewer, G. (Hrsg.) (2018). Emotionen-Dialoge im Deutschunterricht: Schreiben–Lesen–Lernen–Lehren. Narr Francke Attempto Verlag.

## Luise Kieckhöfel

### **Wie können Kinder Emotionen im Bilderbuch mithilfe von Emotionswissen entschlüsseln – und wie kann man sie dabei unterstützen?**

Emotionen, deren Auslöser und Konsequenzen und der Umgang mit ihnen sind aus Bilderbüchern nicht wegzudenken und oft grundlegender Bestandteil der erzählten Geschichte. Ihre Darstellungsweisen sind vielfältig und reichen vom visuellen Ausdruck in der Mimik von Figuren bis zu komplexen Text-Bild-Metaphern und der Personifizierung von Gefühlen.

Das geplante Poster stellt auf Grundlage eines Vier-Komponenten-Modells der Emotionspsychologie (Holodynski, 2006) dar, wie Bilderbücher narrative resp. diegetische Emotionen multimodal präsentieren. Anhand der vier Emotionskomponenten lässt sich die Vielfalt des Darstellens und Erzählens von Emotionen systematisch analysieren. Dabei wird deutlich: Die Multimodalität des Erzählens in Bilderbüchern macht es möglich, diese Komponenten in unterschiedlicher Weise bildlich, verbalsprachlich und/oder typografisch zu kodieren. Daraus sich ergebende Verhältnisse und Leerstellen machen Emotionen von Figuren sowie damit zusammenhängende Motive und Handlungen in unterschiedlichem Maße ein- bzw. mehrdeutig, was wiederum die Nachvollziehbarkeit für Rezipierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen (etwa bezüglich Emotionswissen) bedingt. Der hier vorgeschlagene Ansatz ermöglicht es, auf Rezipierende einzugehen, deren Emotionswissen sich in der Entwicklung befindet. Denn je nach Emotion und Emotionskomponente ist das Erkennen und Verstehen von Emotionen für Kinder in verschiedenen Entwicklungsständen unterschiedlich anspruchsvoll.

Die multimodale, also sowohl text- als auch bildbasierte, Präsentation verschiedener Emotionskomponenten macht das Bilderbuch zu einem idealen Medium, um den Erwerb von Emotionswissen zu unterstützen. Den Entwicklungsstand hinsichtlich des Emotionswissens einzubeziehen, sowie den Gegenstand bezüglich der Komplexität der dargestellten Emotionen zu analysieren, ermöglicht es darüber hinaus, dass Kinder die Handlung des Bilderbuchs besser verstehen und einen Zugang zu Figurenperspektiven erhalten können. Aus einer solchen Analyse kann abgeleitet werden, welche Impulse bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung gegeben werden könnten, um die Bedeutungskonstruktion zu unterstützen und Kinder beim Erwerb von Emotionswissen zu unterstützen. Das Poster erläutert anhand eines Beispiels, wie dabei vorgegangen werden kann.

## **Literatur**

Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation. Mit 16 Tabellen*. Heidelberg: Springer.

Kieckhöfel, L. (2025). *Bilderbuch und Emotionen. Theoretische und anwendungsbezogene Perspektiven auf emotionale Aspekte der Bilderbuchrezeption mit Kindern im Vor- und Grundschulalter*. Dissertationsschrift. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, [https:// doi.org/10.60497/opus-1715](https://doi.org/10.60497/opus-1715)

**Theresia Wöbke/ Berit Streubel/ Catherine Gunzenhauser/ Henrik Saalbach**

**Auswirkungen eines Emotionswortschatztrainings auf das Emotionsverständnis und die Emotionsregulationsfähigkeit von Vorschulkindern - Eine Trainingsstudie.**

Emotionale Selbstregulation, d.h. die Fähigkeit, eigene Emotionen und damit verbundene Handlungsimpulse zu regulieren, um sie mit persönlichen Zielen und sozialen Anforderungen in Einklang zu bringen, steht in engem Zusammenhang mit der sozialen und akademischen Entwicklung von Kindern. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass sprachliche Fähigkeiten und insbesondere der Emotionswortschatz die Fähigkeit von Kindern, Emotionen zu verstehen und zu regulieren, vorhersagen. Dies wirft die Frage auf, ob ein gezieltes Training des Emotionswortschatzes Kinder derart fördern kann, dass es sich sowohl auf ihr Emotionsverständnis als auch ihre Emotionsregulationsfähigkeit auswirkt. Die Kombination von Shared-Reading und Guided-Play gilt als effektiver methodischer Ansatz für den allgemeinen Wortschatzaufbau (z.B. Toub et al., 2018). Darauf basierend haben wir für unser Projekt KEeKS\_train ein innovatives Emotionswortschatztraining für Vorschulkinder entwickelt. 190 Kinder sollen im Zeitraum von April 2025 bis Ende 2026 an der Studie und damit an einer der drei Trainingsbedingungen (Emotionswortschatztraining, allgemeines Wortschatztraining, kein Training (Wartelistengruppe)) teilnehmen. In einem Pre-, Post-, Follow-Up-Studiendesign werden Daten zum Emotionswortschatz, zum Emotionsverständnis und der Emotionsregulationsfähigkeit sowie zum allgemeinen Wortschatz der Kinder und zum sozioökonomischen Status der Familien der Kinder erhoben. Die Analyse der Daten soll im Allgemeinen dazu beitragen, das Zusammenspiel von sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten und deren Beeinflussbarkeit besser zu verstehen. Im Speziellen soll untersucht werden, inwieweit die Ausprägung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und der sozioökonomische Status ihrer Familien einen Trainingseffekt beeinflussen.

Dieser Posterbeitrag soll neben dem fachlichen Diskurs auch die Möglichkeit bieten, sich über die Praxistauglichkeit des Trainings und seiner Materialien auszutauschen.

**Literatur:**

Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.

**Thessa Heinzel**

**Emotionswortschatz und Erzählkompetenz – Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Erzählkompetenz und dem Emotionswortschatz in mündlichen Bildimpuls-*Erzählungen von Kindern der zweiten Klasse?***

# **Fühlen-Denken-Sprechen: Fortbildung für Grundschulen zur Förderung von Sprache und Emotionswissen in der 2. Klasse**

**Verbundprojekt  
Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule**

Leuphana Universität Lüneburg  
Technische Universität Braunschweig  
Universität Kassel

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**U N I K A S S E L  
V E R S I T Ä T**

  
**LEUPHANA**  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

  
Technische  
Universität  
Braunschweig