

Marian Baden & Maria Gallinat

Tagungsbericht: „Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen“ (10.10.25, Universität Kassel)

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet von den zentralen Erkenntnissen, Diskussions- und Anknüpfungspunkten der Tagung *Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen*. Die Konferenz fand am 10. Oktober 2025 an der Universität Kassel statt und versammelte Deutschdidaktiker*innen verschiedener Fachgebiete. Anlass für die Tagung war das Ende des BMBF-geförderten Verbundprojektes *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G), das zum vertiefenden Dialog und weiterführenden interdisziplinären Austausch einlud. Im Zentrum des gemeinsamen Erkenntnisinteresses stand die Frage nach der Rolle von Emotionen und den Möglichkeiten zur Förderung emotionsbezogenen Lernens in sprachlichen und literarischen Lernprozessen. Das abwechslungsreiche Tagungsprogramm bot Einblicke in zahlreiche Forschungsvorhaben zu diesem Thema, darunter verschiedene Promotionsvorhaben sowie Projekte derselben BMBF-Förderlinie (ADIL = *Adaptives dialogisches Lesen an unterschiedlichen Lernorten* und SEM = *Sprache, Emotion, Mathematik*).

Schlagwörter: Emotionen • Förderung • Sprachdidaktik • Literaturdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 93–102

DOI: 10.21248/dideu.921

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Abstract

Conference Report: "Emotions in teaching German – promoting concepts for language and literary learning" (10.10.25, University of Kassel)

This article reports on the key findings and discussion points from the conference *Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen (Emotions in German lessons – concepts for linguistic and literary learning)*. The conference took place on 10th October 2025, at the University of Kassel and brought together German didactics experts from various disciplines. The occasion for the conference was the end of the BMBF-funded joint project *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule (FDS-G) (feeling – thinking – speaking in primary school)* which invited in-depth dialogue and further interdisciplinary exchange. The question of the role of emotions and the possibilities of promoting emotion-related learning in linguistic and literary learning processes was at the centre of the joint research interest. The varied conference programme offered insights into numerous research projects on this topic, including various doctoral projects as well as projects from the same BMBF funding line (ADIL and SEM).

Keywords: Emotions • Promotion • Language Teaching • Literature Teaching

1 Rahmen und Motivation der Tagung

Anlass der Tagung, die am 10. Oktober 2025 stattfand, war der Abschluss des Projekts *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G). Die Konferenz markierte folglich den Ausklang des BMBF-geförderten Verbundprojektes.¹ Ziel der Tagung war es, die gewonnenen Erkenntnisse in einem interdisziplinären Forum zu erörtern und aus den ersten Ergebnissen mögliche Anschlussfragen für weiterführende Forschungsvorhaben abzuleiten. Aufgrund dieser Zielsetzung eröffnete das Projektteam die Tagung mit einem Vortrag zum FDS-G-Projekt.

Die professionsübergreifende Interventionsstudie (Prä-, Post-, Follow-up-Design) fokussierte den Einsatz von Sprachlehrstrategien beim dialogischen Sprechen über Emotionen. Sie zielte auf die Evaluierung einer Fortbildung zur durchgängigen inhaltsorientierten Sprachförderung für alle Betreuungspersonen in der Grundschule. Damit knüpfte sie an ein Vorgängerprojekt zur alltagsintegrierten Sprachbildung in KiTas an (vgl. Salisch et al., 2021).

Im Einstiegsvortrag wurden zunächst das Fortbildungskonzept und dessen theoretischer Hintergrund präsentiert: Da Emotionen abstrakte Referenten darstellen, die zwar in der Sprache repräsentiert, aber ansonsten nicht greifbar sind, wird die Wahrnehmung der Beziehung zwischen sprachlicher Form und semantisch-pragmatischer Bedeutung für den Zugriff auf das Emotionswissen der Kinder in der Studie als elementar betrachtet. Neben Sprachlehrstrategien – z. B. Input-Strategien (etwa Wiederholungen von Äußerungen oder Parallelsprechen zu Handlungen oder inneren Prozessen), Modellierungs- und Korrekturtechniken – enthielt die modular aufgebaute Fortbildung auch Weiterbildungsangebote zu den Themen *Spracherwerb* und *-förderung* sowie *Gesprächsanlässe für Emotionen*. An der Studie haben 282 Kinder aus 15 Klassen von 9 Schulen, 14 Deutschlehrkräfte und 13 pädagogische Fachkräfte teilgenommen. Daten wurden mittels Videografie der Interaktionssituationen zwischen Fachkräften und Kindern im Schulalltag der 2. Klassen erhoben (Settings: Morgenkreis, Vorlesen im Plenum, Spielen und Buchbetrachtung im Nachmittagsbereich) sowie in Form von Erzählungen der Kinder (zu vorgegebenem Bildimpuls), mittels Sprachtests (TROG-D, WOR-Te und BiSpra 2-4) und emotions- (ATEM 3-9) und konzentrationsbezogener Tests.

Im Rahmen ihres Vortrags stellte das Projektteam drei Ergebnisbereiche heraus: (a) die Effekte der Fortbildung, (b) den produktiven Emotionsausdruck der Kinder und (c) die gegenseitige Bedingtheit von Emotionswissen und grammatischer Kompetenz, die sich über den Zusammenhang von Sprach- und Wahrnehmungskompetenz erklären lässt.

- (a) Hinsichtlich der Effekte der Fortbildung sind die Ergebnisse divers: Für die Gruppe der Lehrkräfte hielten die Vortragenden fest, dass sich das Interaktionsverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessert habe. Während Lehrkräfte vermehrt gelernte Strategien wie das Parallelsprechen einsetzten, um das Emotionswissen der Schüler*innen zu fördern, zeigten sich in der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte allerdings keine signifikanten positiven Effekte.
- (b) Der produktive Emotionsausdruck der Kinder wurde anhand von diktierten Erzählungen zum Bildimpuls „Karla/Keno ist neu in der Klasse“ erhoben. Die Daten der Schüler*innen wurden zum einen über eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, bei der die narrativen

¹ Das Projekt (Laufzeit: 01.12.2022–30.11.2025) wurde im Förderschwerpunkt *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* durch das BMBF gefördert. An der Projektumsetzung waren drei Standorte beteiligt: die Universität Lüneburg (Maria von Salisch (Verbundkoordinatorin), Katharina Voltmer), die Technische Universität Braunschweig (Oliver Hormann (Projektleiter)) und die Universität Kassel (Miriam Langlotz (Projektleiterin), Roberta Enzmann).

Muster satzweise annotiert wurden. Zum anderen wurde über einen quantitativ-lexikalischen Ansatz der Emotionswortschatz der Kinder ausgezählt, und die Emotionswörter wurden anschließend nach Valenz und Emotionsstärke bewertet. Freundschaft stellte sich als das emotionale Zentrum der Kindererzählungen heraus: Die Kinder fokussierten sich eher auf positive Emotionen und zeigten dabei ein moderates Arousal, ihr zentrales Nervensystem war folglich mittelmäßig aktiv. Ein deutlich höheres Arousal und eine höhere emotionale Granularität zeigten die Erzählungen in Bezug auf stark negativ besetzte Emotionen (z. B. Angst, Ärger). Die Vortragenden gingen von einem situationsspezifischen Emotionswortschatz aus und schlossen aus den Ergebnissen, dass problematische Situationen zu einem intensiveren Sprachgebrauch führen, da (vorgestellte) negative Erfahrungen eine stärkere affektive Involviertheit bedingen.

- (c) Bezüglich des dritten Ergebnisbereichs verdeutlichte die Auswertung standardisierter Tests, dass mit einem Zuwachs des Emotionswissens auch die grammatischen Kompetenzen der Lernenden zunehmen und dass verbesserte grammatische Kompetenzen wiederum zu einem differenzierteren Emotionsausdruck führen. Emotionsbezogene und grammatische Kompetenzzuwächse bedingen einander also gegenseitig. Aus diesen Ergebnissen leiteten die Projektverantwortlichen ein großes Potenzial für eine emotionsbezogene Grammatikvermittlung in KiTa und Grundschule ab, da mithilfe ausgebauter grammatischer Kompetenzen komplexe emotionale Situationen detailliert wahrgenommen und beschrieben werden könnten.

In der anschließenden Diskussion wurde die Relevanz von Fortbildungen, die neben Lehrkräften auch andere schulische Betreuungspersonen adressieren, bekräftigt. Darüber hinaus wurde diskutiert, welchen Einfluss der wiederkehrende Bildimpuls sowie die Erhebung mit standardisierten, nicht sprachbiografiesensiblen Tests auf die Studienergebnisse genommen haben könnte.

2 Bericht über die Sektionsvorträge

Nach dem Auftaktvortrag der Projektgruppe und der pausenbegleitenden Posterpräsentation (s. Abschnitt 3) wurde die Diskussion um gewinnbringende Förderkonzepte für emotionsbezogenes Lernen im Deutschunterricht in zwei parallellaufenden Sektionen vertieft.

2.1 Sektion 1: Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für literarisches Lernen

Daniela A. Frickel, Mareike Urban und Alexandra L. Zepter (Universität Köln) führten in ihrem Vortrag ‚VINCENT & ICH‘. Ein Beispiel im Kontext des **SELL**-Ansatzes – *Sprachliches, Emotionales und Literarisches Lernen verbinden* ein konkretes Anwendungsbeispiel vor, indem sie die Potenziale des Bilderbuchs *Vincent und ich* von Stefan Karch (2023) untersuchten. Anknüpfend an Cognitive-Embodiment-Theorien betrachteten sie Literatur als Kulturtechnik der Emotionalisierung. Sie erläuterten, wie das Buch dazu genutzt werden könne, Gefühls Erfahrungen der Figuren nachzuvollziehen und gleichzeitig die sprachlichen Handlungsfähigkeiten sowie den Wortschatz von Schüler*innen auszubauen. *Vincent und ich* lade zur individuellen emotionalen Erfahrung ein, während gleichzeitig Figurenperspektiven und Handlungslogiken der literarischen Figuren wahrgenommen und Funktionen der Emotionen in Beziehung zum literarischen Text gesetzt werden könnten. In der Anschlussdiskussion wurde erörtert, welche anderen Bilderbücher sich für diese Art der Emotionsförderung anbieten würden. Es wurde festgehalten, von welcher grundlegender Bedeutung konkrete textnahe Analysen für sprach- wie auch literaturdidaktische Erkenntnisse sind.

Julia Kruse (Universität Potsdam) schloss mit ihrem Vortrag *Zwischen Angst und Genuss. Distanzfördernde und -hemmende Sprache in Gruselbüchern* an. Kruse argumentierte, dass die Gattung der Gruselbücher für emotionsbasiertes Lernen besonders geeignet sei, da sie von dem sprachlichen Kreieren einer besonderen Atmosphäre lebe. Sie legte dar, dass Gruselgeschichten sich positiv auf das Emotionswissen und die Förderung der Empathiefähigkeit auswirken können (= Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, Spinner, 2006) sowie auch im besonderen Maße eine ästhetische Distanz ermöglichen können, die ambivalente Emotionen zulasse. Die durch das Lesen von Gruselgeschichten entstehende ‚Angstlust‘ erlaube es den Kindern, aus sicherer Entfernung negative Emotionen zu fühlen. Dabei komme es jedoch auf die Art und Weise an, wie Angst erzeugt werde. Kruse führte vor dem Hintergrund des *Nähe-Distanz-Modells* von Winkler (2015) verschiedene Faktoren an, die Angst durch besondere Nähe mit sprachlichen Mitteln auf der literarischen Ebene erzeugen, und analysierte sie an einem ausgewählten Gruselliteraturkorpus (z. B. Funke, 2011; Krappweis, 2023). Um diese textinhärenten Merkmale und ihre Wirkung mit den Kindern im Literaturunterricht zu thematisieren, bieten sich produktive, die Beschaffenheit des Textes fokussierende Verfahren an, um auch das Fiktionalitätsbewusstsein der Schüler*innen, ihre Imaginationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu fördern. Die Plenumsdiskussion fokussierte die Vor- und Nachteile des verwendeten Nähe-Distanz-Modells im Vergleich zu anderen Modellen (z. B. Koch/Oesterreicher, 2019).

Sarah Johannsen (Universität Göttingen) stellte in ihrem Vortrag eine Studie vor zum Thema *Emotionen in der literarischen Rezeption – Analyse textseitiger Potenziale und Rekonstruktion rezeptionsseitiger Prozesse* aus dem Forschungsprojekt *Praktiken literarischer Rezeption (PRA LIRE) – Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen*. In ihren Ausführungen fokussierte Johannsen vor dem Hintergrund des *EmoRe-Modells* von Fricke & Zepter (2023), das Emotionsbewusstheit, ästhetisches Urteilen und Sprachhandlungen zusammenführt, die Manifestation von Emotionen mittels literarischer Texte bei Schüler*innen. In den Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen, die Johannsen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) auswertete, äußerten sich die rezeptionsbezogenen Emotionen auf acht verschiedene Arten, die sich in Explizitheit und Sichtbarkeit unterscheiden (z. B. Ausdruck von Emotionen, Thematisieren expliziter Emotionen oder empathische Reaktionen). Abschließend argumentierte Johannsen dafür, dass diese Erkenntnisse für die Deutschdidaktik von unmittelbarer Relevanz seien, da sie Rückschlüsse auf das emotionale literarische Lernen zuließen. Im Plenum wurde über mögliche Alternativmodelle für die Basis der Analysen diskutiert. Die Implementierung der vorgestellten Überlegungen in den Literaturunterricht wurde als Desiderat hervorgehoben.

Marian Baden (Technische Universität Braunschweig) schloss die Tagung mit dem Vortrag *Triggerwarnungen im Deutschunterricht: hinderliche Aufmerksamkeitslenkung oder eine neue Perspektive für sprachreflektierendes Arbeiten?* ab. Der Vortrag betrachtete im Anschluss an Kronschräger & Standke (2024) die Vielfalt literarischer Triggerwarnungen aus verschiedenen Forschungsperspektiven. An ausgewählten Beispielen illustrierte Baden (Bezug nehmend auf Genette, 2001) Triggerwarnungen als illokutionäre Sprechakte (Searle, 1971), um die Vielfalt der sprachlichen Gestaltungsmittel in Bezug auf ihre mögliche emotionale Wirkung herauszustellen. Daraus leitete Baden vielfältige unterrichtliche Potenziale ab, die emotionsbezogene sprachliche oder literarische Aspekte fokussierten oder beides miteinander kombinierten. Hinsichtlich des emotionsbezogenen sprachlichen Lernpotenzials von Triggerwarnungen exemplifizierte Baden, dass u. a. die Wortwahl, besonders frequente Wörter sowie die illokutionären Akte als „Triggersprache“ mit Lernenden untersucht werden können. Für den Literaturunterricht böten Triggerwarnungen Potenzial hinsichtlich des Reflektierens über die eigene Wahr-

nehmung, die subjektive Involviertheit (vgl. Spinner, 2006) sowie die Rezeptionshaltungen der Lernenden. Auch produktive Verfahren, wie das Verfassen eigener Triggerwarnungen zu ausgewählten Texten, seien geeignet, um umfassende literarische Erfahrung anzustoßen und nachhaltige literarische Lernprozesse zu evozieren. In der Plenumsdiskussion wurde erörtert, ab wann eine Triggerwarnung als solche gelten könne. Außerdem wurden Triggerwarnungen als Gegenstände sowohl sprach- als auch literaturbezogener Auseinandersetzungen exemplifiziert.

2.2 Sektion 2: Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches Lernen

Claudia Müller-Brauers, Celina Diroll und Alena Töpke (alle Universität Hannover) gestalteten mit ihrem Vortrag *Sprachliche, literarische und emotionale Lernkontexte beim dialogischen Lesen – Anregungen in Medium und Interaktion* den Auftakt der zweiten Sektion. Anknüpfend an die *Theory of Mind* (ToM; vgl. Grazzani et al., 2018) hoben sie die Interdependenz von Sprachfähigkeiten, Emotionswissen und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme hervor. Im Mittelpunkt ihres Vortrags stand die Fördermethode des sog. adaptiven dialogischen Lesens (DL; vgl. Beckerle et al. 2024) und ihr Potenzial, sprachliches, literarisches und emotionsbezogenes Lernen miteinander zu verbinden. Als elementare Einflussfaktoren für den Erfolg dieser Methode identifizierten sie das Kind, das Medium und die erwachsene Interaktionsperson. Auf Basis der Daten des BMBF-geförderten ADIL-Projektes illustrierten sie am Beispiel des Input-optimierten Bilderbuchs *Mika bleibt wach* (Müller-Brauers et al., 2025), welche Lerngelegenheiten sich beim DL für die Versprachlichung von Emotionen und die Förderung der Perspektivübernahme ergeben können und welche Bedeutung der konkreten Buchvorlage in diesem Zusammenhang zukommt. Anhand ausgewählter Transkriptausschnitte von DL-Situationen legten sie dar, inwiefern Bilderbücher die Kinder zum Erkennen und Benennen von Basisemotionswörtern sowie zur Perspektivübernahme im Sinne der ToM motivieren können. Auch die interaktiven Anregungen durch die erwachsene Interaktionsperson (z. B. in Form von W-Fragen oder Zeigegeesten) stellten sie als Gelingensbedingung heraus. In der Anschlussdiskussion wurden v. a. die Nachhaltigkeit der Lerneffekte und der Einflussfaktor der Text-Bild-Beziehungen in den Bilderbüchern diskutiert.

Stellvertretend für ihre Kolleg*innen Christin Büning, Arianne Andreas, Mirjam Menz, Miriam Hansen und Daniel Mays beleuchtete Irene Corvacho del Toro (Universität Siegen) ausgewählte Ergebnisse des BMBF-geförderten SEM-Projekts. In ihrem Vortrag *Entwicklung des Emotionswissens und der Zusammenhang mit dem Wortschatz bei ein- und mehrsprachigen Kindern der hessischen Vorklasse* hob sie hervor, dass sprachliche und emotionale Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen seien, weil Emotionen, Emotionswissen, -ausdrücke und -regulationsfähigkeiten in einem engen Zusammenhang miteinander stünden. Sie konstatierte, dass die Projektdaten, die mit ATEM 3-9 und SET 5-10 erhoben wurden, insgesamt einen moderaten Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen und dem produktiven Wortschatz gezeigt hätten, wobei der spezifische Zusammenhang zwischen der Komponente ‚Emotionen erkennen‘ und dem produktiven Wortschatz als stark hervorzuheben sei. Als weiteres Ergebnis hielt Corvacho del Toro fest, dass die Gruppe der einsprachigen Kinder zu Beginn der Interventionsstudie Ergebnisse im unteren Normbereich und die Gruppe der mehrsprachigen Kinder Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich erzielte, während zum Ende der Studie alle Kinder Emotionswissen im unteren Normbereich aufwiesen. Dass die Sprachbiografien der Kinder im Projekt nicht erhoben wurden und keine diagnostische Abklärung der individuellen Sprachentwicklung der Studienteilnehmer*innen erfolgte, reflektierte Corvacho del Toro kritisch.

In der Plenumsdiskussion wurde das Desiderat der Professionalisierung von Leitungspersonen in hessischen Vorklassen hervorgehoben, und es wurde erörtert, wie geeignet einschlägige statistische Methoden sind, um auf die spezifischen Ressourcen mehrsprachiger Kinder zuzugreifen.

In ihrem Vortrag *Aufklärung über ‚negative‘ Empfindungen (Angst, Wut, Traurigkeit) mit aktuellen Bilderbüchern. Überlegungen zu ästhetischen Darstellungsstrategien und ihrem bibliothераpeutischen Potential für den Primarstufenunterricht* erörterte Sandra Pechtold (Universität Wien), inwiefern Bilderbücher aufgrund ihrer visuellen Ebene therapeutische Wirkung entfalten können. Beispielinduziert erläuterte sie u. a., wie sich beim sog. transponierenden Lesen (vgl. Grahlmann & Linden, 2005) ein Erfahrungsraum für Lesende öffne, der eine emotional distanzierte Hinwendung zum Inneren ermögliche und auf diese Weise zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der eigenen Innenwelt anrege, was wiederum über die eigene seelische Verfasstheit aufklären könne. Da Geschichten über Bilder wirken, sei eine derart identitätsorientierte Literaturbetrachtung v. a. durch die visuelle Ebene der Bilderbücher gestützt. Für die bildliche Darstellung von Emotionen in Kinderbüchern unterbreitete Pechtold einen Klassifikationsvorschlag, der zwischen einer diegetisch-kontextualisierten Darstellung eines Gefühls über konkrete sprachliche und visuelle Codes (z. B. in *Der blaue Elefant* (Robert & Vidali, 2023)), einer diegetisch-expressiven Darstellung eines Gefühls über abstrakte Gestaltungsdynamiken der Sehfläche (z. B. in *Wütend* (Teckentrup, 2021)) und einer personifizierten Darstellung eines Gefühls als Figur (z. B. in *Ich und meine Angst* (Sanna, 2019) oder *Ein Ort für meine Traurigkeit* (Booth & Litchfield, 2021)) unterscheidet. In ihrem Schlussplädoyer betonte Pechtold die kognitive Dimension von Emotionen und hob hervor, dass das Sprechen über externalisierte Gefühle eine Distanzierung vom eigenen Erleben ermögliche, die für die therapeutische Wirkung zentral sei. In der sich anschließenden Diskussion wurde das heilende Potenzial des Konzepts als zukunftsweisend hervorgehoben. Kritisch angemerkt wurde, dass der bibliothераpeutische Ansatz nicht nur für (emotional-psychisch stark vorbelastete) Kinder, sondern auch für Lehrkräfte im regulären Unterricht zu einer Überforderung führen könne.

3 Bericht über die Posterpräsentationen

Gerahmt wurden die Sektionsbeiträge durch eine pausenbegleitende Posterpräsentation, bei der sowohl empirische als auch theoretische Perspektiven auf Fördermöglichkeiten von emotionsbezogenem sprachlichem und emotionsbezogenem literarischem Lernen vorgestellt wurden.

Inga Buhrfeinds, Hannah Kahlkes und Astrid Neumanns (alle Universität Lüneburg) Poster *Schreiben mit Gefühl – Emotionale Erfahrungen in Schreiblernsettings wahrnehmen und reflektieren* ist das Ergebnis einer Studie der Universität Lüneburg, die mit Studierenden und Schüler*innen durchgeführt wurde. Mittels der Methode ‚Schreibwerkstatt‘ wurden durch die Studierenden kreative Schreiblernsettings für die Schüler*innen geschaffen. Mittels einer qualitativ-inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) wurden die Emotionsbeschreibungen der Studierenden ausgewertet, woraufhin induktiv Kategorien entwickelt, Textdokumente hierarchisch codiert und Emotionen über Code-Matrix-Browser und Code-Relation-Browser ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigten eindrücklich eine deutliche Benennung und Attribuierung negativer Emotionen. Zudem waren bei den Schüler*innen überwiegend positive Emotionen wahrzunehmen. Die Schreibwerkstatt kann somit auf der Seite der Schüler*innen kreative Schreibprozesse anregen und ihre Emotionen zum Schreiben positiv beeinflussen. Gleichzeitig wird den Lehramtsstudierenden ermöglicht, ihren eigenen Unterricht reflexiv zu beobachten und ihr eigenes emotionales Erleben positiv zu verändern. Buhrfeind, Kahlke und Neumann bilanzierten, dass die Schreibwerkstatt stärker in den Fokus von Unterricht und For-

schung rücken sollte, um die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Schreibfertigkeiten und ihres Selbstkonzepts zu fördern.

Theresia Wöbke (Universität Leipzig) stellte ein Poster zum Thema *Auswirkungen eines Emotionswortschatztrainings auf das Emotionsverständnis und die Emotionsregulationsfähigkeit von Vorschulkindern* vor. Das Poster illustrierte das Design der Trainingsstudie KEeKS_train, an der auch Berit Streubel, Catherine Gunzenhauser und Henrik Saalbach mitwirken. Die Studie läuft noch bis Ende 2026 und folgt einem Pre-, Post- und Follow-up-Studiendesign. Um den Zusammenhang von Emotionswortschatz, Emotionsverständnis und Emotionsregulationskompetenzen von 4- bis 6-jährigen Kindern (N = 200) zu erforschen, entwickelten Wöbke und Kolleg*innen einen Förderansatz, der primär auf den Ausbau des Emotionswortschatzes durch ein interaktiv-spielerisches Trainingssetting abzielt. Im konkreten Training wird mit der sich in diesem Rahmen als effektiv erwiesenen Kombinationsmethode aus *Shared Reading* und *Guided Play* gearbeitet (s. z. B. Toub et al., 2018). Das Fördermaterial, das Wöbke ergänzend zu dem Poster präsentierte, besteht aus einer selbst entwickelten Kamishibai-Meerestiergegeschichte.

Luise Kieckhöfels (Universität Mainz) Poster trug den Titel *Wie können Kinder Emotionen in Bilderbüchern mithilfe von Emotionswissen entschlüsseln – und wie kann man sie dabei unterstützen?*. Kieckhöfel untersuchte das Erkennen und Verstehen von diegetischen Emotionen, bei denen Perspektiv- und Symbolverstehen eine große Rolle spielen. Bilderbücher nutzen verschiedenste Mittel auf Bild- und Textebene, um diese Komponenten sichtbar zu machen. Hierfür analysierte Kieckhöfel nach der Bilderbuchanalyse von Dammers et al. (2022) 56 Bilderbücher. Es habe sich gezeigt, dass Bilderbücher für die Förderung von Emotionswissen und literarästhetischem Lernen z. B. über Bilderbuchgespräche besonders gewinnbringend seien. Dieser Prozess könne bspw. durch das laute Vorlesen, Benennen von dargestelltem Emotionswissen und Impulsen zur Analogiebildung gefördert werden. Auch das Wahrnehmen von Figurenemotionen und die Aktivierung von Vorwissen könnten förderlich sein.

Thessa Heinzels (Universität Kassel) Poster zum Projekt *Emotionswortschatz und Erzählkompetenz – Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Erzählkompetenz und dem Emotionswortschatz in mündlichen Bildimpuls-Erzählungen von Kindern der zweiten Klasse?* stellte die Ergebnisse einer Interventionsstudie dar. Bei der Studie wurden Kinder zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem gleichen Bildimpuls konfrontiert, zu dem sie eine Geschichte schreiben sollten. Es wurde mithilfe des Stufenmodells nach Augst et al. (2007) ausgewertet, wie sich die Erzählkompetenz und der Emotionswortschatz der Kinder über die Zeit entwickelten, wobei sowohl das Vorkommen verschiedener Emotionen als auch die Ausprägung der Variantenvielfalt überprüft wurde. Im Laufe der Studie verbesserte sich die Erzählkompetenz der Schüler*innen, nicht jedoch das Emotionswissen. Kinder mit einer niedrigeren Erzählkompetenz nutzten mehr Emotionswörter, während Kinder mit einer höheren Erzählkompetenz die Emotionen differenzierter beschrieben. Daraus folgerte Heinzels, dass Kinder mit einer niedrigeren Erzählkompetenz mehr Emotionswörter nutzen, weil diese einfacher seien: Das Emotionswissen nehme mit steigender Erzählkompetenz demnach nicht ab.

4 Bilanz und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Vorträge, Posterpräsentationen und Plenumsdiskussionen der Tagung viele Ergebnisse des Forschungsfeldes zusammentrugen, aber auch Desiderata und weiterführende Forschungsfragen zutage förderten. Emotionen, als Thema der Deutschdidaktik, wurden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und didaktisch reflektiert, was ihre unterrichtliche Relevanz verdeutlichte: Es zeigte sich, dass eine emotionsbezogene Deutschdidaktik zahlreiche Vorteile für

sprachliche und literarische Lehr-Lern-Prozesse bieten kann, z. B. in motivationaler wie auch in sozio-emotionaler Hinsicht, da sie an die Lebensrealität der Schüler*innen anknüpft und das Innenleben des (lernenden) Subjekts explizit in Lehr-Lern-Prozesse einbezieht und bei deren Gestaltung berücksichtigt. Sektionsübergreifend wurden diesbezüglich Ansätze für den Einsatz von Bilderbüchern vorgestellt, bei denen zu der textlichen Komponente eine visuelle hinzutritt, die gerade in Bezug auf Emotionen ganzheitlichere Anknüpfungspunkte liefert. Die Diskussionen demonstrierten darüber hinaus, dass emotionsbezogenes Lernen auf vielfältige Weise einen integrierten Sprach- und Literaturunterricht fördern kann.

Aus den bereits vorliegenden Forschungsergebnissen der vorgestellten Projekte wurde zudem deutlich, wie facettenreich Emotionen bereit jetzt im Deutschunterricht verankert sind und wie wichtig interdisziplinäre Forschungsprojekte für ein umfassenderes Verständnis der Zusammenhänge zwischen sprachlichem, literarischem und emotionalem Lernen sind. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Betrachtung emotionsbezogener Lehr-Lern-Prozesse grundsätzlich verschiedene Zugänge ermöglicht: medium-, gattungs- oder phänomengeleitete Forschungsansätze sind gleichermaßen ertragreich wie kompetenzorientierte Projekte. Aus der Vielfalt der theoretischen und methodischen Zugänge, die sich als erkenntnisbringend erwiesen haben, lässt sich daher abschließend ableiten, dass Emotionen als Forschungsgegenstand stärker in den Fokus des deutschdidaktischen Diskurses rücken sollten.

Literatur

Primärliteratur

- Booth, A., & Litchfield, D. (2021). *Ein Ort für meine Traurigkeit*. Gabriel.
- Funke, C. (2016). *Geisterritter*. Dressler.
- Karch, S. (2023). *Vincent und ich*. Tyrolia.
- Krappe, T. (2023). *Ghostsitter: Geister geerbt*. Edition Roter Drache.
- Müller-Brauers, C., Diroll, C., & von Lehmden, F. (2025). *Mika bleibt wach. Bilderbuch zum impliziten Grammatiklernen*. Schneider.
- Robert, N., & Vidali, V. (2023). *Der blaue Elefant*. Elster & Salis.
- Sanna, F. (2019). *Ich und meine Angst* (T. Bodmer, Übers.). NordSüd.
- Teckentrup, B. (2021). *Wütend*. Prestel.

Sekundärliteratur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Peter Lang.
- 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.
- Bräuer, C., Winko, S., & Schröder, S. (o. J.). *Pra:Lire. Praktiken literarischer Rezeption. Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denken-Protokollen*. Abgerufen am 04.12.2025. <https://www.uni-goettingen.de/de/697867.html>
- Dammers, B., Krichel, A., & Staiger, M. (2022). *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. J. B. Metzler.

- Frickel, D. A., & Zepter, A. L. (2023). Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich literarischen Lernens in inklusiven Settings. In D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik Körper Emotion. Sprachlich literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings* (S. 8–33). Beltz Juventa.
- Genette, G. (2001). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buchs*. Suhrkamp.
- Grahlmann, K., & Linden, M. (2005). Bibliothherapie. *Verhaltenstherapie*, 15(2), 88–93.
- 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, 1–10.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2019). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. 2., akt. u. erw. Aufl. (S. 191–207). Narr.
- Kronschläger, T., & Standke, J. (Hrsg.). (2024). Triggerwarnung. Phänomen und deutschdidaktische Bedeutung im Kontext der Medienkultur der Gegenwart. *Literatur im Unterricht*, 25(2).
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Beltz Juventa.
- Langlotz, M., & Hormann, O. (2025). Weil Verknüpfungswörter wichtig sind. Verknüpfungswörter funktional für das Argumentieren vermitteln. *Praxis Deutsch*, 52(312), 28–31.
- Salisch, M. von, Hormann, O., Cloos, P., Koch, K., & Mähler, C. (Hrsg.). (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann.
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Suhrkamp.
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- 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.
- Winkler, I. (2015). Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168.

Anschrift der Verfasser*innen:

Marian Baden, Technische Universität Braunschweig, Institut für Germanistik, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig

m.baden@tu-braunschweig.de

Maria Gallinat, Universität Kassel, FB 02 – Geistes- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel

gallinat@uni-kassel.de