

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach¹

Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern: Wahrnehmen und Bewerten von Bildern und vorgelesenem Text²

Abstract: Was spricht Kinder bei der Betrachtung eines Bilderbuches an? Worauf fokussieren sie ihre Aufmerksamkeit? Welche Informationen im Bilderbuch, welche Gesprächsimpulse regen sie zu längeren Redebeiträgen an? Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung und Gedächtnis sind kognitionspsychologische Voraussetzungen für den Umgang mit Bild und (vorgelesenem) Text im Bilderbuch. Der Beitrag beleuchtet diese sich entwickelnden Voraussetzungen und gibt einen kurzen Einblick in die Rolle von Informationsverarbeitungsprozessen bei der Bilderbuchrezeption mit Kindern. Welche Wahrnehmungen und Informationen aus einem Bilderbuch für Kinder Relevanz besitzen und sie zu Äußerungen im Gespräch mit Erwachsenen anregen, wird anhand von Bilderbuchgesprächen mit Vorschulkindern untersucht. Zudem wird die Gesprächsführung und die Art der Gesprächsimpulse als Anregung für Redebeiträge der Kinder in den Fokus gerückt. In Eins-zu-Eins-Situationen wurde das Bilderbuch „*Garmans Sommer*“ (Hole, 2006, dt. 2009) betrachtet, vorgelesen und besprochen; ein Bilderbuch, das literarästhetisch herausfordernd ist und zugleich die Lebenssituation der Kinder am Ende der Kindergartenzeit aufgreift, den baldigen Schuleintritt. Die Analyse der Bilderbuchgespräche mit dem Fokus auf Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen deutet darauf hin, dass sich Kinder in diesem Alter mit dem im Bilderbuch Erzählten und Dargestellten häufig über Wertungen und Vergleiche auseinandersetzen und von einer Strukturierung des Gesprächs durch Impuls- und Nachfragen durch Vorlesende profitieren.

Abstract: What appeals to children in picture book reading? What do they focus their attention on? What information in the picture book, which stimuli and questions by adult readers encourage the child to engage in conversations about the book? Perception, attention, information processing and memory are the main constantly developing prerequisites for dealing with both pictures and the text (read aloud) of picture books. To begin with, the article sheds light on these prerequisites in children from a psychological point of view. Then, it gives a brief insight into the specific role of information processing in children's picture book reception. On the empirical basis of picture book conversations with preschool children, the article analyses the following questions: What kind of perceptions and which information in a picture book are relevant for children? Which type of stimuli and questions, which modes of interaction with the adult reader encourage the children to articulate their opinion? In one-to-one situations, the picture book *Garmann's Summer* (Hole, 2006, ger. 2009) was viewed, read aloud, and discussed. The book can be considered as visually and textually challenging, while it addresses the children's current life situation: their upcoming start of attending school. The analysis of the picture book talks with a focus on perceptual and evaluative processes indicates that at this age, children often deal with what is presented and told in the picture book through their evaluations. Likewise, they benefit from a structuring through impulse questions and enquiries by the adult reader.

Keywords: Bilderbuchgespräch, Bilderbuchrezeption, Vorschulkinder, Gesprächsimpulse

¹ Die Autor:innenreihenfolge ist alphabetisch gedacht.

² Das Kapitel fußt auf Ergebnissen aus der Studie „Bilderbuchrezeption und emotionale Entwicklung“ (BIEMO), gefördert von der internen Forschungsförderung der PH Heidelberg.

Sehr herzlich danken wir M.Ed. Sarah Moosmaier für ihre Unterstützung bei der Datenauswertung für diesen Beitrag.

1 | Einleitung

Bilderbücher ermöglichen das sinnliche Erleben von Sprache (Lypp, 2012), regen wie kaum ein anderes Medium den Ausbau eines differenzierten Wortschatzes an (Bruner & Ninio, 1978) und fördern die visuelle Sensibilität (Mattenklott, 2002). Bilderbücher vermitteln zudem Erfahrungen und bieten Kindern Orientierung im Umgang mit anderen und der sie umgebenden Welt. Sie unterstützen in Form von Geschichten die Bearbeitung eigener Entwicklungsthemen, indem sie Möglichkeiten aufzeigen, wie Selbst- und Fremderlebtes verarbeitet und kommuniziert werden kann (vgl. Charlton & Neumann, 1990; Hurrelmann, 2010; Vach & Roos, 2021). Im Mittelpunkt stehen dabei fiktive Figuren, welche die eigene psychische Situation spiegeln und zur Ausdifferenzierung des eigenen Fühlens, Denkens und Erlebens beitragen können (Hurrelmann, 2010).

Davon ausgehend wird in der Studie „Bilderbuchrezeption und emotionale Entwicklung“ (BIËMO) am Bilderbuch „Garmans Sommer“ von Stian Hole untersucht, welche Themen, Inhalte und narrativen Zusammenhänge von Vorschulkindern zur Bearbeitung ihrer Emotionen im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule herangezogen werden. Im Mittelpunkt des Bilderbuches steht Garman, der sich mit seinem bevorstehenden Schuleintritt im Anschluss an die Sommerferien auseinandersetzt. Er beschäftigt sich mit den Erwartungen an ein Schulkind, stellt sich seinen ambivalenten Gefühlen und holt sich bei den Mitgliedern seiner Familie Unterstützung, um seine Emotionen verstehen und damit zurechtzukommen zu können. Das Bilderbuch hebt sich durch eine eindrucksvolle Bildgestaltung und eine vielschichtige narrative Verknüpfung von verschiedenen Transitionsmotiven und -themen (Jahreszeiten, Abschied, Älterwerden, Tod) von anderen Bilderbüchern zum Thema Einschulung bzw. Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ab. Bei den im Rahmen der BIËMO-Studie untersuchten Bilderbuchgesprächen interessierte u. a., wie Kinder mit den Rezeptionsangeboten des komplexen und herausfordernden Bilderbuches umgehen. In der Studie kam es darauf an, zu untersuchen, ob und wenn ja, wie die Kinder das Bilderbuch zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebenssituation im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die Schule nutzen und welche Emotionen dabei eine Rolle spielen. Zunächst ging es darum, herauszuarbeiten, welche Informationen des bildlich und sprachlich Dargebotenen die Aufmerksamkeit der Kinder wecken und wie sie die im Bilderbuch dargebotenen Informationen wahrnehmen, verarbeiten und bewerten.

Im Folgenden wird ein Überblick zu Informationsverarbeitungsprozessen von Kindern gegeben und im Anschluss daran das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt. Präsentiert werden Ergebnisse zur kindlichen Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und vorgelesenem Text bei der Bilderbuchrezeption, gefolgt von Überlegungen, welche didaktischen Maßnahmen gesprächsförderlich sein und die Kinder zu Redebeiträgen anregen können.

2 | Bilderbuchrezeption und Entwicklung der Informationsverarbeitung

Im Vorschulalter ist das Bilderbuch Teil eines intensiven Entwicklungs- und Lernprozesses. Bilderbücher knüpfen an die Erfahrungswelt und den Alltag von Kindern an, die sich spielend, malend, gestaltend und erzählend die Welt erschließen. Das Bilderbuch ist hierbei ein wichtiges Medium. Zur Bilderbuchrezeption gehören Vorleser:innen, die bei gemeinsamen Buchbetrachtungen zwischen rezipierendem Kind und Bilderbuch vermitteln. Beim Vorlesen sind Kind, Buch und vorlesende Person drei wesentliche Faktoren in einem dynamischen Prozess. Bilderbücher

erzählen Geschichten hauptsächlich in den Modalitäten Sprache/Schrifttext und Bild, ergänzt durch die Typografie als dritte Modalität. Bei der gemeinsamen Konstruktion der dargebotenen multimodalen Bilderbuch-Geschichte mit der vorlesenden Person müssen die Kinder bildliche, schriftsprachliche und auch typografische Informationen verknüpfen und verarbeiten. Dies ist ein sehr komplexer und sich im Verlauf der Entwicklung dynamisch entfaltender Prozess, der im Folgenden als Hintergrund zum präziseren Verständnis der Bilderbuchrezeption beschrieben wird. Nicht alle Aspekte werden in der Analyse und Diskussion aufgegriffen.

Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses. Seit etwa fünf Jahrzehnten werden in der Psychologie Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses genutzt, um Strukturen und Prozesse zu beschreiben, die beim Lernen – auch dem Lernen mit Bilderbüchern – bedeutsam sind (Hasselhorn, 2005). Wenn Kinder ein Bilderbuch vorgelesen bekommen, treffen die Ausführungen auf einen Mechanismus, der als sensorisches Gedächtnis bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um einen wahrnehmungsnahen Selektionsmechanismus, der dafür sorgt, dass bestimmte sensorische Reizinformationen mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden; wobei die Aufmerksamkeitszuwendung gezielt oder willkürlich erfolgen kann. Erst dann beginnt ein Lernprozess im engeren Sinne. Um die mit Aufmerksamkeit bedachte Information zu verstehen, muss sie in einer zweiten Speicherinstanz, dem Kurzzeitgedächtnis, weiterverarbeitet werden. Von dort gelangt sie ggf. in einen dritten Speicher, das Langzeitgedächtnis. Wegen seiner zentralen Funktion wird das Kurzzeit- auch Arbeitsgedächtnis genannt. Hier bleiben Informationen für kurze Zeit und in begrenzter Anzahl erhalten und werden bearbeitet. Für diese Informationen besteht beständig die Gefahr, verloren zu gehen, weil permanent neue Informationen – weitere Sinneseindrücke, denen Aufmerksamkeit geschenkt wurde – nachdrängen. Insbesondere die Funktionstüchtigkeit bzw. Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, aber auch das im Langzeitgedächtnis für den ablaufenden Lernprozess verfügbare Wissen (Vorwissen/(bereichs-)spezifisches Wissen) haben sich als wichtige individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lernens erwiesen (Hasselhorn & Gold, 2017). Spezifische Funktionen der Aufmerksamkeitszuwendung und des Arbeitsgedächtnisses sind bei verschiedenen Personen unterschiedlich gut ausgebildet (interindividuelle Differenzen). Bei den Aufmerksamkeitsfunktionen spielen aber auch situative Unterschiede und Schwankungen wie Wachheit und Aufnahmebereitschaft oder Ablenkung eine Rolle. Darüber hinaus ist die strategische Qualität der Verarbeitungsprozesse relevant und damit verbunden die Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernverhaltens (Lernstrategien und Metakognitionen, die später gelernt werden und für schulisches Lernen von Bedeutung sind).

Funktionstüchtigkeit/Kapazität und Vorwissen sollen im Folgenden kurz betrachtet werden.

- (a) Nach Baddeley (1986: 200) besteht das Arbeitsgedächtnis aus verschiedenen Subsystemen, die unterschiedliche Bedeutung für das Verarbeiten von Informationen haben. Das Arbeitsgedächtnis nimmt nicht nur Informationen auf, es bewegt und verarbeitet sie auch. Eine Besonderheit ist dabei die Erkenntnis, dass die Verarbeitung sprachlicher und visuell-räumlicher Informationen in partiell unabhängigen Teilsystemen, dem phonologischen und visuell-räumlichen Arbeitsgedächtnis abläuft. Die Arbeitsweise insbesondere des phonologischen Arbeitsgedächtnisses verändert sich im Laufe der Entwicklung im Hinblick auf Geschwindigkeit, Präzision und Automatisierungsgrad der ablaufenden Prozesse. Zu einer genetisch gesteuerten Effizienzsteigerung des Arbeitsgedächtnisses kommt es in der Regel um das 6. Lebensjahr herum.

Wesentliches Ziel von Lernen ist der Wissenserwerb. Insbesondere bei der Bildbuchbetrachtung werden viele Wissensbereiche angesprochen. Kinder im Alter von einem Jahr lernen bereits vertraute Gegenstände auf Abbildungen wiederzuerkennen und von der Realität zu unterscheiden. Die Kinder sind zudem gefordert, Weltwissen zu aktivieren und es weiter auszubauen, wenn sie etwa im Bilderbuch soziale Handlungsabläufe und Normen im Umgang miteinander kennenlernen (vgl. Charlton, 1995). Die Bilderbuchbetrachtung ist ein wichtiger Motor für die Wortschatzentwicklung (vgl. Bruner & Ninio, 1978). Die Kinder erwerben Erfahrungen mit dem Klang und Rhythmus von Sprache, gewinnen Kenntnisse über Bild- und Schriftgestaltung, lernen den Aufbau von Geschichten und verschiedene Genres kennen (vgl. Becker, 2014). Darüber hinaus können sie sich gedanklich in Welten bewegen, die außerhalb ihres unmittelbaren Erfahrungshorizontes existieren oder vorstellbar sind.

- (b) Durch die Aufnahme von Wissen nimmt die Wissensbasis des Langzeitgedächtnisses als Ort, an dem Wissen dauerhaft aufbewahrt bzw. repräsentiert wird, beständig an Umfang und Qualität zu. Wissen, über das bereits verfügt wird, sogenanntes Vorwissen, ist dabei nicht nur Repräsentationsinhalt des Langzeitgedächtnisses, sondern auch wesentliche individuelle Bedingung für weiteres Lernen. Dieses vollzieht sich umso erfolgreicher, je mehr relevantes Vorwissen zur Verfügung steht. Ausmaß und Qualität inhaltsbezogenen Vorwissens sind für einen Großteil der interindividuellen Unterschiede des sichtbaren Lernerfolgs verantwortlich. Neue Informationen werden mit bereits Bekanntem verknüpft und dies gelingt umso besser, je mehr Vorwissen zu Beginn eines Lernprozesses vorhanden ist.

Sprachliche und kognitive Entwicklung legen es nahe, bei der Bilderbuchrezeption zwischen den ersten Jahren bis zum Alter von ca. vier Jahren und den Jahren danach bis zum Übertritt in die Schule zu unterscheiden. Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren bringen sehr günstige motivationale Voraussetzungen für Lernen mit (Hasselhorn, 2005). Für den in diesem Altersabschnitt bis in die Grundschulzeit vorherrschenden Überoptimismus ist Fähigkeit noch kein Thema. Das Einzige, was zählt, ist Anstrengung – es gibt kaum etwas, das jemand anderes kann, das sich ein Kind dieses Alters nicht auch selbst zutraut (Kompetenzüberzeugung – kaum Fähigkeitsselbstkonzepte). Auch gehen in diesem Alter soziale Vergleiche eher selten von den Kindern selbst aus, wenngleich diese für die Entwicklung des Fähigkeits-Selbstkonzeptes Voraussetzung sind. Daher sollten sie bei der Bilderbuchrezeption von der Bezugsperson angeregt werden. Eine realistischere Selbsteinschätzung stellt sich erst um das 8. Lebensjahr ein, bei Mädchen meist etwas früher. Das ist eine sehr günstige individuelle Voraussetzung für alle Lernprozesse, bei denen auch wiederholtes Üben, die Verinnerlichung von Konzepten oder die Automatisierung von Fertigkeiten erzielt werden sollen. Eine weitere Chance liegt in dem großen Potenzial für implizite und inzidentelle, also unbeabsichtigte und beiläufige Lernprozesse ohne Einsatz planvoller Strategien; häufig nur durch die Konfrontation mit neuen Informationen, wie sie beispielsweise bei der Bilderbuchrezeption passiert. Das Potenzial für intentionales, absichtsvolles Lernen ist in diesem Altersbereich noch eingeschränkt.

Bilderbuchrezeption als Bottom-Up- und Top-Down-Prozess. Die Bilderbuchrezeption kann als Informationsverarbeitungsprozess verstanden werden, bei dem es um die multimodale Verarbeitung des im Bilderbuch Erzählten und Dargestellten geht. Für den Zugang zum verbalen Text

sind die Kinder in der Regel auf die mündliche Präsentation mittels Vorlesen oder Erzählen angewiesen. Parallel zum Prozess des Zuhörens nehmen die Kinder die Bilder im Bilderbuch wahr und verarbeiten die bildliche Information (s. o. Subsysteme des Arbeitsgedächtnisses). Für das Verstehen der Bilderbuchgeschichte müssen demzufolge die sprachlichen und bildlichen Informationen verarbeitet und miteinander abgeglichen werden. Die über die Sinneskanäle eingehenden Informationen werden auf drei Stufen verarbeitet (= Bottom-Up-Top-Down-Verarbeitung von Informationen)

- (1) sensorischer Prozess,
- (2) perzeptuelle Organisation,
- (3) Integration im Langzeitgedächtnis (Identifikation/Wiedererkennung).

Die Gewinnung perzeptueller Repräsentation aus verfügbaren Informationen des sensorischen Inputs erfolgt im Rahmen einer datengesteuerten Bottom-Up-Verarbeitung. Wird die perzeptuelle Repräsentation durch Vorwissen, Motivationen, Erwartungen und andere Aspekte höherer mentaler Tätigkeiten beeinflusst, so handelt es sich um konzeptgesteuerte Top-Down-Verarbeitung. Meist laufen Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse parallel ab (vgl. Dörfler & Roos, 2018: 131).

Ausgangspunkt für die multimodale Verarbeitung der im Bilderbuch dargebotenen Informationen ist die Bildung einer Zuhör- und Betrachtungsabsicht. Gründe dafür können Interesse am Bilderbuch bzw. an der Bilderbuchrezeption, Wissensbedarf oder auch die Erwartung einer Gratifikation sein. Dem Verarbeitungsprozess ist somit der Schritt der Intentionsbildung bzw. der Motivation vorgeschaltet. Die Rezeption findet statt, wenn die Kinder ihre Aufmerksamkeit aktiv auf das Dargebotene (oder Teile davon) ausrichten und möglichst Störungen selbstregulativ ausblenden (Imhof, 2010: 20). Unterschieden werden können zielgesteuerte und reizinduzierte Aufmerksamkeit. Bei ersterer geht es darum, dass Objekte aufgrund eigener Ziele anziehend wirken, letztere tritt auf, wenn Merkmale von Objekten in der Umgebung oder beim Betrachten eines Bilderbuches automatisch und unabhängig von Aufmerksamkeitszielen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (Dörfler & Roos, 2018).

Im ersten Schritt der multimodalen Informationsverarbeitung, dem sensorischen Prozess (1), geht es darum, aus der Menge der dargebotenen Informationen eine Auswahl zu treffen: Das „Was“ der Information steht im Vordergrund. Die Kinder sind gefordert, die verbalen, paraverbalen und nonverbalen Signale der Vorlesenden sowie die Bilder im Buch wahrzunehmen und die jeweils bedeutungstragenden Elemente zu erkennen. Dafür müssen sie ihre Konzentration auf die relevanten Informationen ausrichten und ihr sprachliches und bildliches Vorwissen aktivieren. Die Leseforschung legt nahe, dass dabei bereichsspezifisches inhaltliches Vorwissen für den Erfolg der Informationsverarbeitung von Vorteil ist. Die Wissensbasis des Langzeitgedächtnisses nimmt an Umfang und Qualität zu, so wird die Wahrnehmung und das Erkennen von Information sowie ihr Behalten erleichtert. Die Kinder müssen überprüfen, ob sie die Informationen vollständig erfasst haben. Dazu wählen sie aus den verschiedenen Quellen Informationen aus und wägen diese ab. Die Selektion von Informationen stellt für Kinder im Vorschulalter eine Herausforderung dar, denn wichtige Grundfertigkeiten sind noch in der Entwicklung. So sind etwa der Wortschatz und das Wissen über Wortbedeutungen in der Regel noch nicht vollständig ausgebildet. Die Bildlesefähigkeit insbesondere von komplexen Bildern mit verschie-

denen künstlerischen Techniken, mit collagenartigen Bildverknüpfungen, verschiedenen Perspektiven und Bedeutungsebenen muss noch ausgebaut werden. Die Aufmerksamkeitsspanne ist zudem eine relevante Komponente (siehe oben). Die kapazitären Möglichkeiten des Arbeitsgedächtnisses der Kinder entwickeln sich noch, insbesondere im Hinblick auf Menge, Geschwindigkeit, Präzision und Automatisierung der zu verarbeitenden Informationen (Gedächtniskapazitätserweiterung). Es ist daher für die Kinder dieser Altersgruppe herausfordernd, relevante verbale, paraverbale, nonverbale und bildliche Einheiten beim Vorlesen eines Bilderbuches zu erfassen. Die Verarbeitung wird zusätzlich durch die Flüchtigkeit des Mündlichen erschwert. Untersuchungen zeigen, dass die Begrenzungen des Arbeitsgedächtnisses weniger bedeutsam werden, wenn die Kinder in der Gesprächs- und Zuhörsituation auf situativ aktiviertes Vorwissen zurückgreifen können (Imhof, 2010: 21f.).

Im nächsten Schritt, der perzeptuellen Organisation, geht es um das „Wie“ der Informationsverarbeitung. Dieser Schritt erfolgt weitestgehend unbewusst und schnell. Hier werden die einfachen sensorischen Merkmale der ersten Stufe zu einer inneren Repräsentation des äußeren Reizes kombiniert. Während dieses Prozesses werden zuerst Einschätzungen von Größe, Entfernung und Ausrichtung eines Objektes getroffen. Zudem muss das Kontinuum der gesprochenen Sprache gegliedert, einzelne Worte und Sätze identifiziert und die Informationen geordnet werden. Dies geschieht auf Grundlage von mentalen Berechnungen, in denen das Vorwissen und die aktuell eintreffenden Sinnesinformationen kombiniert werden. Die Informationen bildlicher Präsentation und mündlicher Darbietung werden zusammengeführt, geordnet und evaluiert. Den entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen von Kindern im Vorschulalter entsprechend gelingt es ihnen noch nicht zuverlässig, die Informationen kontinuierlich und konsistent zu kategorisieren und Widersprüche zu erkennen. So ist gerade bei jüngeren Kindern zu beobachten, dass sie die Informationen, die sie nicht einordnen können, so zurechtrücken, dass sie für sie sinnvoll sind. Verständnislücken werden dabei noch nicht erfasst. Gezielte Fragen und Anregungen durch die:den erwachsene:n Gesprächspartner:in können den anspruchsvollen Verarbeitungsprozess unterstützen (Imhof, 2010: 22f.).

Auf der letzten Stufe, der Identifikation und dem Wiedererkennen, werden wahrgenommene Reize (Perzepte) bewertet und ihnen Bedeutung beigemessen. Hierzu sind höhere kognitive Prozesse notwendig, wie z. B. Vorwissen im Sinne von Erinnerungen, Theorien, Erwartungen in Bezug auf Objekte und dergleichen mehr. Im Laufe des Verarbeitungsprozesses bilden Kinder fortwährend Inferenzen, die den Motor für Sinnkonstruktionen darstellen. Sie können als Schlussfolgerungen bezeichnet werden, die über die unmittelbar in Bild und Text dargebotenen Informationen hinausgehen. Kein Text (oder Bild) macht alle Inhalte und Zusammenhänge explizit. So sind bei der Rezeption schließende Verstehensprozesse erforderlich, die unter Rückgriff auf erworbenes Weltwissen hinsichtlich ihrer Kohärenz überprüft werden (Christmann 2015: 174). Inferenzen sind also Verstehensprozesse, die je nach Reichweite nach unterschiedlichen Inferenztypen unterschieden werden: (1) *Enge Inferenzen*, die für das Textverständnis unabdingbar sind, beruhen auf logischen Implikationen und laufen weitgehend automatisiert ab. (2) *Brückeninferenzen* verbinden Einzelinformationen, wie z.B. kausale Beziehungen zwischen zwei Sachverhalten. (3) *Elaborative Inferenzen* gehen über den Text hinaus und bereichern diesen mit eigenen Erklärungen, Assoziationen oder Hypothesen an (ebd.). Am Ende dieser Prozesse entwickelt sich im Optimalfall ein sogenanntes Situationsmodell (ebd.: 177ff; Imhof, 2010: 24), in dem Text- und Weltwissen der Rezipient:innen enthalten sind. Hierfür ist der letzte

Schritt, die Integration der aufgenommenen und bearbeiteten Informationen in das Langzeitgedächtnis, erforderlich. Neue Informationen – in unserem Falle aus der Bilderbuchgeschichte „Garmans Sommer“ – werden mit vorhandenem Wissen aktiv vernetzt, und zwar so, dass die Kinder dieses bei Bedarf möglichst wieder erinnern können. Dazu werden kognitive Schemata aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert/abgerufen. Die neuen Informationen müssen dort integriert bzw. die vorhandenen Schemata entsprechend umstrukturiert werden. Das Speichern und Abrufen neuer Informationen gelingt besser, wenn diese mit (eigenen) Beispielen angereichert werden oder man sich bewusstmacht, was neu hinzukommt. Wie gut die Integration in das Langzeitgedächtnis gelingt, hat auch damit zu tun, wie reichhaltig die neuen Informationen repräsentiert werden, z.B. durch die Verknüpfung von Sprache und Bild oder durch positive die Bilderbuchrezeption begleitende Emotionen (Imhof, 2010: 24f.).

3 | Leitfadengestützte Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern

Im Frühling und Sommer vor ihrer eigenen Einschulung wurden mit 16 Kindern Bilderbuchgespräche geführt. Die Auswahl der teilnehmenden Kinder erfolgte zusammen mit einer schriftlichen Befragung von Eltern zur Situation ihres Kindes im Kontext der bevorstehenden Einschulung. Bei der Auswahl der Kinder für die Bilderbuchgespräche wurde auf eine Gleichverteilung des Geschlechts geachtet; außerdem gab es Kinder mit und ohne ältere Geschwister, mit und ohne erlebte kritische Lebensereignisse (Trennung der Eltern o. ä.) sowie einer Variation der durch die Eltern beurteilten Intensität der Auseinandersetzung (mehr oder weniger) mit dem Thema Schule bzw. Übergang vor der eigenen Einschulung. Vor den eigentlichen Bilderbuchgesprächen fand mit jedem der Kinder ein Interview zur eigenen Übergangssituation in die Schule statt. Thematisiert wurden Vorstellungen über die Schule, Wünsche, Ziele, und begleitende Emotionen und mögliche Bewältigungsstrategien (Frank, Kieckhöfel, Roos & Vach 2020).

Den Bilderbuchgesprächen lag ein Interviewleitfaden zugrunde, für dessen Entwicklung sowohl Richtlinien für Leitfadeninterviews mit Kindern (Vogl, 2015; Trautmann, 2010) als auch literaturdidaktische Überlegungen zu Impulsen für Bilderbuch- und literarische Gespräche (Spinner, 2004; Kruse, 2013; Zabka, 2015) einbezogen wurden:

- Ansprechen erster Eindrücke
- Anregung zur Verknüpfung mit Vorwissen und eigenen Erfahrungen, v. a. in Bezug auf Emotionen
- Auseinandersetzung mit Figuren (Anregen zur Perspektivenübernahme, Empathie und Gedankenlesen – Nachvollziehen der Gedanken, Gefühle, Motive von Figuren), Anregung zur eigenen Positionierung bezüglich des Figurenverhaltens
- Entdecken der Narrativität der Bilder und von Bilddetails, Herstellen von Bild-Text-Bezügen
- Antizipationen in Bezug auf die Handlung und Figurenentwicklung
- Einsatz von steuernden und reflektierenden Impulsen (präzisieren und konkretisieren lassen, Rückfragen stellen, Begründungen erfragen).

Mit Blick auf die Möglichkeiten kindlicher Aufmerksamkeitskapazität wurden Vorlesen nebst Besprechen auf 8 thematisch passende und narrativ zusammenhängende Doppelseiten sowie die Vorder- und Rückseite des Covers und das hintere Vorsatzpapier des Bilderbuches beschränkt. Die im Mittel 36 Minuten dauernden Bilderbuchgespräche setzten sich zusammen

aus dem gemeinsamen Ansehen der jeweiligen Doppelseite, dem Vorlesen des Textes und einem Austausch über die Lese- und Bildeindrücke der Seiten anhand von Leitfragen zur bildlichen und typografischen Gestaltung, zu den Figuren, deren innerem Erleben und Handlungsmotiven. Daneben wurde durch verschiedene Fragen versucht, einen Bezug zur eigenen Lebenssituation der Kinder herzustellen („Kennst du das?“, „Ging es dir auch schon mal so?“ „Was würdest du tun, wenn ...“). Fragen wurden je nach Doppelseite variabel teils vor, teils nach dem Vorlesen gestellt. Nach dem gemeinsamen Betrachten und Vorlesen der Doppelseiten wurden die Kinder nach ihrem Gesamteindruck gefragt, der Bewertung des Buches insgesamt, der Situation des Protagonisten (Garman) sowie der Prozessdynamik der Geschichte. Einzelne, für das jeweilige Kind besonders eindrückliche Stellen wurden individuell gesondert angesprochen. Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Kinder und ihrer Eltern auf Video aufgezeichnet.

Zur Auswertung der Bilderbuchgespräche wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) die zu den Videos angefertigten Transkripte herangezogen.

4 | Auf welche Informationen richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und vorgelesenem Text?

Zur Analyse der Kinderaussagen wurden drei deduktive Oberkategorien gebildet, durch die der Rezeptionsprozess zur leichteren Analysierbarkeit (theoretisch fundiert) untergliedert wurde: (1) Wahrnehmung und Bewertung von Informationen, (2) Herstellung und Bewertung von Strukturen sowie (3) Konstruktion von Bedeutung. Dieser Beitrag bezieht sich insbesondere auf die erste Kategorie, Wahrnehmung und Bewertung von Informationen aus Text und Bild. Die Kinder richten wie oben beschrieben ihre Aufmerksamkeit auf die Bilder und/oder den mündlich dargebotenen Text, nehmen verfügbare Informationen visuell wie auditiv wahr (ad 1) und setzen diese sinnesbezogenen Wahrnehmungsinformationen mit ihren Erfahrungen sowie ihrem Vorwissen in Beziehung (ad 2). Wahrnehmen meint hier die implizit sinnliche Erfassung von vorgelesenem Text und Bildern als zur weiteren Verarbeitung anstehende Informationen. Dabei ist das Wahrgenommene *niemals* frei von deutenden Wertungen. Schon allein durch die (selbstinitiierte) Lenkung der Aufmerksamkeit finden bereits zu Beginn des Wahrnehmungsprozesses Akzentuierungen und damit Bewertungen/Bedeutungskonstruktion statt.

Durch die Inhaltsanalyse ergaben sich innerhalb der Oberkategorie Wahrnehmen und Bewerten weitere induktiv gebildete Kategorien mit polar dimensionaler Ausprägung. Die Kinderaussagen lassen sich überwiegend innerhalb dreier Dimensionen einordnen. Diese Dimensionen beziehen sich auf die Art und Weise, wie die Kinder Wahrgenommenes äußern und einordnen/bewerten. Es gibt Aussagen, die von Kindern spontan geäußert werden oder Antworten auf Fragen im Verlauf des Bilderbuchgesprächs sind, also **selbst-** vs. **fremdinitiiert** (1). Eine weitere Dimension, **lokal** vs. **global** (2), bezieht sich auf die Reichweite der Kinderäußerungen und beschreibt, ob sich die Aussage auf ein einzelnes, eindeutig lokal zuordenbares Element (Textinformation, Bild/Bilddetail, typografisches Merkmal) der gerade in den Fokus genommenen Doppelseite bezieht oder eher global einen generelleren Bezug zur Garman-Geschichte aufweist. Die kontextuelle Dimension, **buch-** vs. **lebensweltbezogen** (3), bildet ab, ob sich die Aussage der Kinder auf das Bilderbuch – den vorgelesenen Text und die Bilder – oder aber den erweiterten Kontext der kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt bezieht.

Die folgende Tabelle zeigt die quantitative Verteilung der Kinderaussagen in der Kategorie Wahrnehmen und Bewerten innerhalb der drei beschriebenen Dimensionen:

	selbstinitiiert		fremdinitiiert	
	lokal	global	lokal	global
Buch	85	0	282	20
Lebenswelt	14	0	3	3

Tab. 1: Anzahl der Kinderaussagen in den Kategorien Wahrnehmen und Bewerten

Von den insgesamt 451 Kinderaussagen, die sich auf die Kategorie Wahrnehmung und Bewerten des vorgelesenen Textes oder der Bilder beziehen, sind 31 Aussagen (7%) nicht eindeutig einzuordnen und nicht in der Tabelle aufgeführt. Von der Gesamtzahl der Kinderaussagen in diesem Bereich sind 347 (ca. 77%) *fremdinitiiert*, d. h. Aussagen/Antworten auf leitfadengestützte Fragen bzw. Gesprächsimpulse im Verlauf des Bilderbuchgesprächs (davon sind 22 nicht spezifisch (lokal oder global) zuordenbar und 4 weder auf Buch noch Lebenswelt bezogen). 285 der fremdinitiierten Aussagen sind lokal einzugliedern; davon wiederum 282 dem Buch und nur 3 Aussagen der Lebenswelt der Kinder zuzuschreiben (davon 2 weder Buch noch Lebenswelt). Nur 25 Kinderaussagen sind global und von diesen 20 dem Buch und 3 der Lebenswelt der Kinder zu attribuieren (2 davon weder Buch noch Lebenswelt). Etwa ein Drittel der Aussagen (104, 33%) ist selbstinitiiert, davon sind 5 weder dem Kontext Buch im engeren noch der Lebenswelt der Kinder im weiteren Sinne zuzuordnen. Die verbleibenden 99 Aussagen lassen sich interessanterweise ausschließlich lokal einreihen, werden also in direktem Bezug zu der betrachteten/vorgelesenen Doppelseite geäußert. Von diesen selbstinitiierten, lokalen Aussagen sind wiederum 85 Aussagen auf das das Bilderbuch (Bild und/oder Vorlesetext) und nur 14 auf den weiteren Kontext, die Lebenswelt der Kinder, bezogen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwei Drittel der Kinderaussagen im Rahmen des Bilderbuchgesprächs innerhalb der ersten Oberkategorie fremdinitiiert sind und ein Drittel spontane selbstinitiierte Äußerungen darstellen. Sowohl bei fremd- wie auch selbstinitiierten Aussagen überwiegen lokale, also direkt auf die rezipierte Doppelseite bezogene Äußerungen deutlich, nur ganz wenige Kinderäußerungen beziehen sich global auf die Geschichte als solche. Das gleiche Bild bietet sich bei auf das Buch wie auf die Lebenswelt bezogenen Äußerungen. Auch hier bleiben die Kinder mit ihren Aussagen überwiegend am Buch orientiert (387 von 451 Aussagen) und beziehen nur selten die eigene Lebenswelt mit ein (20 Aussagen); wenn doch, dann überwiegend selbstinitiiert.

Betrachtet man die insgesamt 104 *selbstinitiierten Aussagen* der Kinder mit Bezug zu Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und mündlich dargebotenem Text genauer, ergeben sich folgende Verteilungen: 69 (67,5 %) der Aussagen beziehen sich auf Wahrnehmung und Bewertung von Bildern, während der Vorlesevortrag (Text) von den Kindern mit nur knapp der Hälfte der Aussagen (33 (32,5 %)) bedacht wird. Typografische Merkmale sind nur in 2 Fällen Anlass für kindliche Äußerungen. Für die – auf Wahrnehmen und Bewerten – bezogenen selbstinitiierten Äußerungen der Kinder lassen sich unterschiedliche Anlässe erkennen:



Abb. 1: Garman mit den Tanten im Garten (Hole 2006)

- **Erklärungen erfragen – nachfragen.** Die häufigste Form selbstinitiiertter Beiträge sind Nachfragen der Kinder, die sich in der Regel auf die Bilder einer Doppelseite oder einzelne Textaussagen beziehen (lokal/buchbezogen): „Wer ist das da?“ oder „Was ist ein Lineal?“. Dabei werden die Fragen zu den Bildern in der Regel erst gestellt, nachdem der zugehörige Text vorgelesen wurde. Die Kinder scheinen zunächst abzuwarten, ob sie durch den Text eine Erklärung erhalten. Auf der Doppelseite, die den Inhalt von Garmans Schulranzen am Vorabend der Einschulung zeigt, fragt bspw. ein Kind erst nach dem Vorlesen: „Magneete. Für was braucht er das?“ (vgl. Abb. 3). Oder wenn die Großtante dem Protagonisten Garman ein Geldstück zusteckt „ohne dass es jemand sieht“ und dieses Figurenhandeln bzw. die grafische Gestaltung der Seiten nicht nachvollziehbar ist, weil der Text dazu keine Erklärung hergibt (vgl. Abb. 2), lautet die Frage eines Kindes: „Hä, warum soll das keiner sehen, dass er die Münze kriegt?“
- **Widersprüche aufklären.** Erkennen die Kinder Widersprüche zwischen dem auditiv und visuell Wahrgenommenen (lokal), so ist dies ebenfalls ein Anlass für selbstinitiierte Äußerungen. Nachdem ein Kind gehört hat, dass im Text von Schmetterlingen die Rede ist (vgl. Abb. 2), stellt es irritiert fest: „Das ist doch eine Motte“. Auch Widersprüche zwischen dem im Buch Wahrgenommenen und dem Vorwissen der Kinder führen zu selbstinitiierten Gesprächsbeiträgen der Kinder (Lebensweltbezug). So korrigiert ein Kind die Aussage des vorgelesenen

Textes, indem es am eigenen Vorwissen orientiert sagt, dass „die Einschulung nicht im Herbst stattfindet, sondern noch im Sommer nach den Sommerferien“.

- **Aussagen über sich selbst.** Informationen aus den Bildern und dem vorgelesenen Text (lokal), welche die Kinder direkt mit sich und der eigenen Lebenswelt verknüpfen können, regen zu Äußerungen an, die sich eher auf ihre Person richten und z. B. Selbstdarstellung beinhalten. Die Abbildung Garmans auf dem Buchcover mit Schwimmflügeln animiert bspw. einige Kinder dazu, zu betonen, dass sie selbst *keine* Schwimmflügel mehr benötigen. Diese auf Bildinhalte bezogenen Äußerungen erfolgen spontan und bevor der Text vorgelesen wird. Regt das Gehörte, wie beim Schwimmflügel-Beispiel, zu Vergleichen mit sich selbst an, unterbrechen einige Kinder sogar den Vorlesevortrag. Der Bezug zur eigenen Person ist mitunter so dominant, dass auch Fragen zum Buch mit einer Aussage über sich selbst beantwortet werden: „Wie findest du das Bild?“ „Das ist der Schulranzen. Also da ist meiner, glaube ich, größer“.

Aussagen über sich selbst tauchen fast ausschließlich zu Beginn des Gesprächs bei der Betrachtung des Buchcovers und beim Lesen des Klappentextes auf. Damit werden Anknüpfungspunkte zur eigenen Person, zum eigenen Vorwissen bzw. Wissen über sich selbst geschaffen. Dies könnte als ein Sich-in-Beziehung-Setzen zum Bilderbuch verstanden werden. Im weiteren Verlauf des Bilderbuchgesprächs fokussieren sich die Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder zunehmend auf die in Text und Bild dargebotenen und auch die in den Leitfragen thematisierten Inhalte.

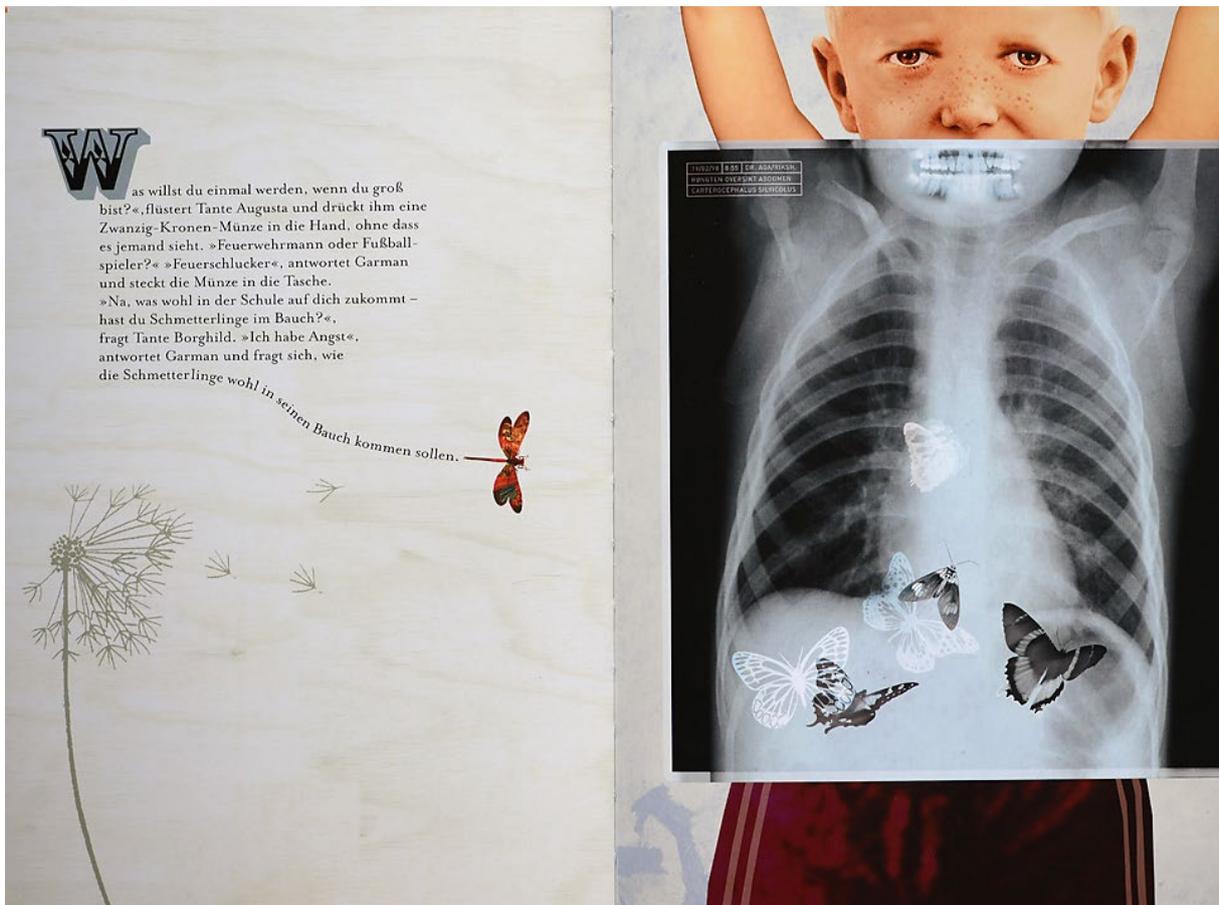


Abb. 2: Röntgenbild mit Schmetterlingen im Bauch (Hole 2006)

Die 347 **fremdinitiierten Aussagen** der Kinder zu Wahrnehmung und Bewertung sind Reaktionen auf die Leitfragen des Bilderbuchgesprächs. Sie richten sich mit einem Anteil von 70% auf die Bilder und einem Anteil von 30% auf das Gehörte (240 vs. 103 Aussagen). Sieht man von den Fragen, die sich direkt auf die Bilder richten, ab, ergibt sich auch bei den fremdinitiierten Aussagen der Kinder ein stärkerer Fokus auf die Bilder: im Verhältnis Text – Bild von einem zu zwei Dritteln. Typografische Merkmale und das Layout werden dagegen in den Antworten auch auf offene Gesprächsimpulse hin (z.B. „Was fällt dir auf der Seite auf?“) so gut wie gar nicht thematisiert (4 Aussagen).

Zu den wahrnehmungs- und bewertungsbezogenen Kinderaussagen haben unterschiedliche Fragen geführt. Sie werden im Folgenden beschrieben. Unterschieden werden können allgemeine wahrnehmungs- und bewertungsbezogene Fragen zum Bilderbuch (insbesondere zum gehörten Text und zu den Bildern) und den Figuren in der Geschichte. Zudem beinhaltet das Bilderbuchgespräch auch Fragen, die die Antizipationen der Kinder anregen sollen, sowie Nachfragen, die sich aus spezifischen Kinderäußerungen ergeben.

- **„Was meinst du, worum es in dem Buch geht?“** Auf diese Fragen zu Beginn des Gesprächs antworten die Kinder entweder damit, dass sie die Informationen aus dem bisher vorgelesenen Klappentext in einer knappen Antwort zusammenfassen oder lediglich einzelne inhaltliche Aussagen daraus heranziehen (lokal). So antwortet bspw. ein Kind nach dem Vorlesen des Klappentextes und der Betrachtung der Titelseite auf die Frage nach dem möglichen Inhalt des Buches: „Dass der nicht schreiben kann, aber er kommt in die Schule. (...) Weil ich habe es hier (zeigt auf die Rückseite des Buches) so gehört.“ Ein anderes Kind antwortet: „Ein bisschen um die Schule ... und den Herbst (zeigt auf die Rückseite des Buches), „weil du es gerade vorgelesen hast.“ Hier werden die auf dem Cover betrachteten Bilder nur in einem Fall herangezogen, als ein Kind vermutet, dass es in dem Buch „um Boote“ gehen könne, „weil da ein Boot ist.“
- **„Was siehst Du hier?“, „Was ist das?“** Die Antworten auf Fragen, die direkt auf die Bildinhalte und die Gestaltung abzielen, sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder einzelne Bildelemente und bisweilen deren Komposition auf einer Doppelseite nennen bzw. aufzählen: „Ein Apfelbaum, eine Bank, wo drei alte Frauen drauf sitzen und ein Stuhl und ein Tisch, wo der Junge drauf sitzt.“ (vgl. Abb. 1); „Das da sind auf jeden Fall Rippen (zeigt darauf). Und das sind Zähne.“ (vgl. Abb. 2). Zum Teil werden die Bilder aber auch auf solche Fragen hin durch Vorwissen interpretiert, etwa wenn ein Kind sagt, dass es ein Skelett „bloß nicht mit Schmetterlingen“ kenne. Noch deutlicher wird der Bezug zur eigenen Lebenswelt, wenn die Kinder das Gesehene und Gehörte zu sich selbst in Beziehung setzen, bspw. wenn ein Kind beschreibt, dass die Zwillinge „komisch“ seien, weil sie „zwei Zähne verloren haben, wie ich.“
- **„Wie findest du das Bild?“** Auch Fragen, die direkt auf eine Bewertung abzielen, werden häufig sehr kurz mit Bezug zu einzelnen Informationen beantwortet (lokal). Auf der Doppelseite, die den Oberkörper Garmans als Röntgenbild mit Schmetterlingen im Bauch zeigt, antwortet ein Kind auf die Frage, wie es das Bild finde: „Toll. Die Schmetterlinge sind toll.“ Nach entsprechenden steuernden Impulsen werden die Antworten aber teilweise etwas genauer gefasst: „Also die Schmetterlinge finde ich toll (zeigt). Die sind ja schön.“ „Warum sind die schön?“ „Weil die bunt sind. Weil die schon ein bisschen bunt sind.“

Auf solche Fragen zur Bewertung werden auch Bezüge zum eigenen Vorwissen hergestellt und Bewertungsmaßstäbe aus der eigenen Lebenswelt herangezogen. Die Nachfrage der erwachsenen Gesprächsteilnehmerin lädt zu einer genaueren Beschreibung ein. Ein Kind antwortet zum Beispiel, dass es das Bild mit den Schmetterlingen im Bauch „komisch“ fände, „weil da Schmetterlinge fliegen.“ „Warum ist das komisch?“ „Man hat keine Schmetterlinge in seinem Körper.“

- **„Welche Stelle gefällt dir am besten im Buch? Und welche hat dir nicht gefallen?“** Diese rückblickende Frage gegen Ende des Bilderbuchgesprächs beantworten die Kinder häufig mit ästhetischen Wertungen zu einzelnen Seiten bzw. Bildern, wie etwa zu der Frisur der Mutter, dem „coolen Skelett“ oder dem „krass aussehenden“ Spielzeug-Raumschiff in Garmans Federtasche (lokal, Buch, vgl. Abb. 3). Einige Kinder nutzen diese Frage aber auch dafür, sich zu konkreten narrativen bzw. bildlichen Informationen zu positionieren und sie auf der Grundlage ihres Vorwissens zu bewerten. Ein Kind äußert etwa Missfallen darüber, dass sich Garman „nackt“ im Garten befände (vgl. Abb. 1). Auf Nachfrage erklärt es, dass sei nicht gut, weil „erstens: der kann gestochen werden, zweitens: der kann eine Allergie bekommen und drittens: das ist ganz hässlich“.
- **„Wie geht es Garman hier/jetzt?“** Viele Fragen an die Kinder richten sich dem Forschungsinteresse entsprechend auf die Emotionen der Figuren im Buch. Für Antworten auf diese Fragen werden häufig Bildinhalte herangezogen, indem die Kinder bspw. den wahrgenommenen Gesichtsausdruck der Figuren beschreiben und bewerten bzw. interpretieren. So sagt ein Kind, dass es Garman nicht gut gehe und begründet, „weil seine Augen so unten sind.“ Ein Teil dieser Fragen lädt dazu ein, eine Information von einer anderen, bereits besprochenen Doppelseite oder dem Klappentext heranzuziehen (global). Einige Kinder haben sich diese Information gemerkt und verwenden sie nun, um bspw. den traurigen/ängstlichen Gesichtsausdruck des Protagonisten zu verstehen: „Der Garman, wie guckt er jetzt hier? Wie geht es denn dem?“ „Schlecht. [...] Weil das Gesicht so traurig aussieht.“ „Warum könnte es ihm so schlecht gehen?“ „Weil er Angst vor der Schule hat.“ Derlei Äußerungen kommen meist erst dann zustande, wenn gezielte Nachfragen gestellt werden.
- **„Warum hat Garman Angst?“** Im Laufe des Bilderbuchgesprächs werden die Kinder gefragt, warum die Protagonist:innen (Garman, seine Mutter und sein Vater) Angst haben. Wenn gleich die Aussagen der Kinder unterschiedliche Reichweiten haben, gehen sie auch hier meist nicht über die Wiedergabe bzw. Wiederholung entsprechender lokaler Textinhalte hinaus. Einige Kinder nutzen diese Fragen, um Figuren und deren Handeln und Empfinden zu bewerten. Dabei ziehen die Kinder häufig allgemeinere, globale Aussagen zu den Protagonist:innen heran, die sie sich während des Vorlesens und im darauffolgenden Gespräch gebildet haben und die an ihren Erfahrungen in der eigenen Lebenswelt orientiert sind. Ein Kind bewertet bspw. die Ängste des Vaters kritisch, seine Familie allein zu lassen, indem es sein Wissen über die Rollen und Möglichkeiten von Familienmitgliedern heranzieht: „Ein Kind allein lassen, ganz allein ohne Mama, da kann ich schon verstehen, dass man Angst hat. Aber die Mama allein lassen? Die kann sich um sich kümmern und weiß schon alles. Das kann ich nicht verstehen, das kann ich jetzt echt nicht verstehen. Beide zusammen auch nicht.“
- **„Wie geht die Geschichte weiter?“** Der Impuls zur Weiterführung der Geschichte am Ende des Bilderbuchgesprächs führt ebenfalls meist nur zu knappen Antworten, wie: „Dass er dann am nächsten Morgen in die Schule kommt.“ Bei diesem Fragetyp beziehen sich die

Kinder fast ausschließlich auf Informationen aus einzelnen vorgelesenen Textstellen (lokal), die sie sich gemerkt haben.

- „*Wie kommst du darauf?*“ „*Was meinst du genau damit?*“ Nachfragen wurden sowohl anschließend an selbstinitiierte Äußerungen der Kinder als auch auf Antworten zu Leitfragen gestellt und dienten der Spezifizierung unklarer bzw. sehr knapper Aussagen. Zudem wurde dadurch das Leitfadeninterview einem „natürlichen“ Gesprächsfluss angenähert. Antworten auf Leitfragen in einem Wort bzw. in sehr knapper Form sind in den Kinderinterviews keine Seltenheit. Häufig sind es erst die konkretisierenden Nachfragen, die die Kinder zu längeren Antworten anregen: „Die finde ich eigentlich normal. Außer die Libelle.“ „Warum findest du die nicht normal?“ „Weil Libellen eigentlich eher blau und grün sind und nicht so rot“. Auch ermutigen die Nachfragen an einigen Stellen, Bewertungen anhand konkreter Wahrnehmungen zu begründen und Wahrnehmungen genauer zu beschreiben: „[Die Seite finde ich] komisch.“ „Warum komisch?“ „Weil da so eine komische Schriftlinie ist“ (vgl. Abb. 2).

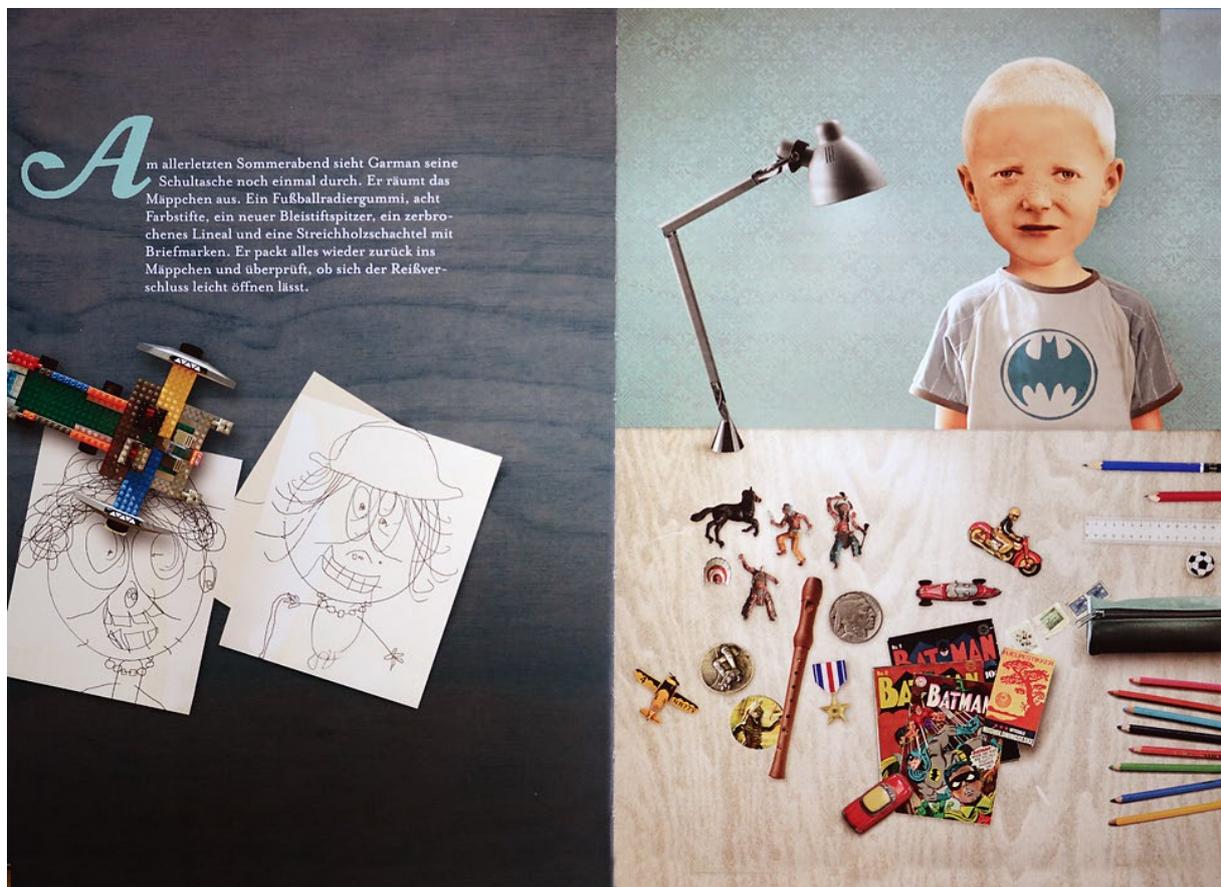


Abb. 3: Garman am Schreibtisch

5 | Zusammenfassung und didaktische Schlussfolgerungen

Die entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen der Kinder im Vorschulalter legen nahe, dass bei der Bilderbuchrezeption eine strukturierte Gesprächsführung mit gezielten Fragen, Anregungen und Hinweisen die anspruchsvollen Informationsverarbeitungsprozesse unterstützen kann. Studien im Kontext der Spracherwerbsforschung und Lesesozialisation beschreiben das dialogische Bilderbuchvorlesen als ideale Methode der gemeinsamen Rezeption zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson (u. a. Waisik & Bond, 2001). Dabei wird die Ko-

Konstruktion von Bedeutungen in einem dialogischen Rezeptionsprozess hervorgehoben, sowohl in der Eltern-/Bezugsperson-Kind-Interaktion (Elias, 2009; Wieler, 1997) als auch im Kontext pädagogischer Institutionen. In der Begleit- und Anschlusskommunikation wird die Bedeutung des Wahrgenommenen aufgegriffen, in Erinnerung gerufen, seine Bedeutung ausgehandelt und damit das Lernen gefestigt. Ein Großteil der didaktisch orientierten Literatur nimmt dabei Bilderbuchvorlesen bzw. Bilderbuchgespräche im Deutschunterricht in der Grundschule in den Fokus (Kruse, 2016; Kruse, 2013; Spinner, 2004). In Bezug auf die Arbeit mit Bilderbüchern im frühkindlichen und vorschulischen Bereich lassen sich hingegen eher überblicksartige Handreichungen für die Praxis finden (z. B. Alt, 2017; Albers, 2015; Kain, 2011). Konsens besteht darüber, dass die Kinder beim dialogischen Vorlesen und Bilderbuchbetrachten in der Entwicklung ihrer sprachlichen und Bildkompetenzen sowie in ihrer literarischen Rezeptionskompetenz gefördert werden (Ehmig & Reuter, 2013).

In diese Richtung weisen auch die hier ausschnitthaft vorgestellten Ergebnisse der BIËMO-Studie. In der Bilderbuchgesprächssituation konnten längere und reflektierende bzw. deutende Redebeiträge über Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder nur stellenweise angeregt werden. Auffällig sind dabei vor allem große interindividuelle Unterschiede zwischen einzelnen Kindern, die sich vermutlich eher weniger auf grundlegende Temperaments- sondern eher auf Entwicklungsunterschiede zurückführen lassen. Während einige Kinder elaboriertere Gedanken formulieren, verschiedene Informationen miteinander in Beziehung setzen, die Perspektive von Figuren übernehmen und auch reflexiv ihre eigenen Erfahrungen und Wissen einbeziehen, bleiben andere Kinder auf die lokale Ebene im Buch fixiert und zeigen nur wenig elaborierte Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Die Analyse der Bilderbuchgespräche mit Fokus auf Wahrnehmen und Bewerten verdeutlicht, dass längere Redebeiträge der Kinder hauptsächlich durch lenkende Impulse, spezifische Fragen wie Nachfragen auf Kinderäußerungen angeregt werden können.

Hervorzuheben sind nicht nur das Verhältnis von einem Drittel selbst- zu zwei Dritteln fremdinitiiertem Äußerungen der Kinder (was in Teilen dem spezifischen Format des leitfadengestützten Bilderbuchgesprächs geschuldet ist). Auffällig ist auch, dass die Kinder ihre Aussagen eng an der gerade ins Visier genommenen Doppelseite orientieren (lokal) und dort, unabhängig, ob diese selbst- oder fremdinitiiert sind, insbesondere auf Bilder/Bildelemente (zwei Drittel), weniger auf Textinformationen (ein Drittel) und nur sehr selten auf typografische Merkmale richten. Alle auf die Geschichte bezogenen globalen Äußerungen sind ausschließlich durch steuernde Impulse im Bilderbuchgespräch zustande gekommen. Die Kinder antworten überwiegend nah an dem gerade Gesehenen und Gehörten. Das heißt, dass Kinder im Vorschulalter primär durch die Impulse im Bilderbuchgespräch in die Lage versetzt werden, ihre Äußerungen auch auf die Geschichte insgesamt zu beziehen und nicht nur auf die aktuell betrachtete Buchseite. Das gilt ebenso für die übergeordnete kontextuelle Dimension Buch vs. Lebenswelt. Die Kinder nehmen bei der Wahrnehmung und Bewertung von bildlichen und sprachlichen Informationen eher selten ihre eigene Lebenswelt in den Blick bzw. beziehen sich darauf oder stellen Vergleiche dazu an.

An den nur wenigen Äußerungen mit lebensweltlichem Bezug ist indes erkennbar, dass die Erfahrungen und das Vorwissen in Wahrnehmungsprozesse hineingreifen und vor allem bei Bewertungen von Gestaltung, Geschichte und Figuren eine Rolle spielen. Dabei kommt es sowohl zur Bekundung von Befremden und Irritation als auch zu längeren Redebeiträgen, die den Fokus

auf (episodisches) Vorwissen und Selbstdarstellung legen. Es scheint zumindest einzelnen Kindern wichtig zu sein, sich selbst verbal in Beziehung zu Gesehenem und Gehörtem zu setzen. Mit zunehmender Entwicklung der Leistungsmotivation in der Schule werden diese Bezüge im Zusammenhang mit Vergleichen noch bedeutsamer werden. Spezifische Nachfragen regen die Kinder dazu an, genauere Erklärungen zu geben. Gesprächsförderlich sind vor allem Fragen, welche die Auseinandersetzung mit den Figuren im Buch und deren Erleben provozieren. Sich mit den Figuren der Bilderbuchgeschichte in Beziehung zu setzen, ist für die Kinder in diesem Alter besonders interessant. Dabei werden eigenes Wissen, Tun, Können sowie Einstellungen ins Gespräch gebracht. Entsprechendes Vorwissen macht dies möglich. Es scheinen für diese Altersgruppe Gesprächsimpulse produktiv, welche die Möglichkeit eröffnen, sich zu den Inhalten und ihrer Gestaltung wie auch zu den Figuren zu positionieren und eigene Erfahrungen und Wissen einzubringen. Dabei bieten Nachfragen den Kindern die Möglichkeit, ihre Antworten erneut zu fokussieren und im Anschluss zu vertiefen, zu elaborieren und auszuschnüffeln. Auch dabei entstehen längere Gesprächsbeiträge. Impulse durch Erwachsene können also einerseits das Kind dazu ermutigen, über sich selbst nachzudenken und zu sprechen, und damit vom Buch wegführen. Andererseits können sie ausgehend von diesen selbstbezogenen Äußerungen wieder auf Aspekte des Buches lenken, um Vergleiche wie auch die Wechselwirkung zwischen Deutung der Geschichte im Buch und eigener Lebenswelt (bei Spinner: „wechselseitige Erhellung von Text und eigener Erfahrung“, 1977: 159) anzuregen. Mit Blick auf die Bearbeitung eigener Themen sind demzufolge Lebensweltbezüge systematisch in Bilderbuchgespräche einzubeziehen und zum Gesprächsgegenstand zu machen.

Die Ergebnisse der BIEMO-Bilderbuchgespräche mit Blick auf die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse zeigen deutlich, dass Bilder für Kinder im Rezeptionsprozess sehr bedeutsam sind und einen Hauptfokus der Gesprächsanlässe bilden. Der überwiegende Teil (ca. zwei Drittel) der selbst- wie auch fremdinitiierten Kinderäußerungen bezieht sich darauf. Bilder bzw. Bilddetails haben offenbar die stärkste Anziehung und hinterlassen einen nachhaltigen Eindruck bei den Kindern. Im Gespräch können Bilder somit als „Türöffner“ eingesetzt werden, um sich im Folgenden stärker unter Einbeziehung des vorgelesenen Textes und der typografischen Gestaltung mit der Geschichte insgesamt und ihren Figuren auseinanderzusetzen. In diesem Alter sind die Kinder eventuell kognitiv noch nicht dazu in der Lage, mehrere Dimensionen gleichzeitig beachten zu können. Hier kann ko-konstruktives Vorgehen im Gespräch durchaus einen Einfluss haben. Schlüssel ist beim Vorlesen und Bilderbuchbetrachten die soziale Interaktion. Bezugspersonen gehen näher auf die Beiträge von Kindern ein und regen sie damit sowohl zu Spezifikation als auch Reflexion an. Auf diese Weise kann zunehmend die multimodale Informationsverarbeitung gefördert werden.

Bilderbücher setzen im Zuge des digitalen Textdesigns auf multimodales Erzählen. Die Typografie als dritte Modalität dient zwar weiterhin der Lesbarkeit, sie bringt aber im Rückgriff auf ihre bildlichen Zeichenressourcen (z.B. Farbe, Form, Fläche, Textur) selbst Bedeutungen hervor. Ihre Bildlichkeit tritt bereits durch spezifische Strichstärken, Serifen, Größen, Form- und Flächenproportionen in Erscheinung, die Assoziationen hervorrufen können und Bedeutungen vermitteln. Die Synergien von Sprache und Bild werden insbesondere durch die kreative und nahezu experimentelle Verwendung der Typografie offensichtlich, indem etwa Wörter und Text zu Bildern werden (Vach, 2019; vgl. auch Laube, 2017). Dass wenige Aussagen zur typografischen Gestaltung der Initialen und der Textzeilen in „Garmans Sommer“ getroffen werden, hängt sicherlich auch mit der überwiegend präliteralen Stufe des Schriftspracherwerbs zusammen, auf

der sich die befragten Kinder überwiegend befinden dürften. Zudem sind Bilder und vorgelesener Text meist einfacher zu deuten. Sie können von den Kindern leichter in einen Zusammenhang miteinander und mit eigenen Erfahrungen und ihrer eigenen Lebenswelt gebracht werden als relativ abstrakte typografische Merkmale. Für die meisten Kinder in diesem Alter hat die Schriftgestaltung nur wenig Relevanz, obwohl sie zum Großteil mit Büchern vertraut sind, wie aus der begleitenden Elternbefragung hervorgeht. Nach Dynia et al. (2011) unterstützen Hinweise auf Typografie und Layout in Bilderbuchgesprächen die Schriftsprachentwicklung der Kinder. Stärkere Bezüge auf Typografie und Layout in Bilderbuchrezeptionsprozessen können zudem zu Aspekten der Bedeutungskonstruktion beitragen (Vach, 2021). Auch schon im Vorschulalter können Kinder durch gezielte Impulse im Bilderbuchgespräch auf schriftsprachliche und typografische Besonderheiten aufmerksam gemacht und zur Auseinandersetzung mit deren Bedeutung angeregt werden. Die Ergebnisse der BIËMO-Studie legen nahe, dass derlei Auseinandersetzungen im Vorschulalter gezielt von in den Rezeptionsprozess involvierten Erwachsenen angestoßen werden sollten. Das Bilderbuch „Garmans Sommer“ eignet sich in diesem Zusammenhang durch seine besondere Gestaltung der Initialen und einzelne ins Auge fallende typografisch-gestalterische Details auch für noch nicht in hohem Maße literalisierte Kinder.

Bei den fremdinitiierten Äußerungen sind qualitative Unterschiede zwischen den Redebeiträgen in Abhängigkeit vom Fragetyp hervorzuheben. Wahrnehmungs- und zum Teil auch Bewertungsfragen beantworten die Kinder in der Regel eher knapp, häufig auf lokale Bilddetails und in geringerem Maße auf den vorgelesenen Text bezogen. Die Kinder scheinen dadurch weniger angeregt zu werden, in einen reflektierenden Kommunikationsprozess zu kommen. Auch Fragen, welche vorwegnehmende gedankliche Erwartungen im Hinblick auf Ereignisse oder Erwartungshaltungen verlangen (Antizipationen), produzieren eher kürzere Kinderantworten. Ein Ereignis/Verhalten zu antizipieren heißt, in Betracht zu ziehen, dass es eintreten kann. Dies erfordert Ableitungen aus früheren Erfahrungen. Derartige Ableitungen im Zusammenhang mit der Einschulung dürften den Kindern entsprechend schwerfallen, wenn sie derlei Erfahrungen noch nicht selbst gemacht haben. Die eigene Einschulung lag zum Gesprächszeitpunkt noch vor den Kindern.

Bilderbuchgespräche mit zugrundeliegendem Leitfaden folgen einer vorher durchdachten Inszenierung. Die Verknüpfung kann Bilderbuchgespräche sinnvoll ergänzen, denn der Leitfaden erlaubt die Festlegung von Themenschwerpunkten und Fragen des Gespräches. Diese lassen sich in eine dramaturgisch sinnvolle Abfolge bringen. Damit bewegen sich Bilderbuchgespräche, die einem Leitfaden folgen, im Spannungsfeld zwischen der in Gesprächssituationen notwendigen Offenheit und Strukturiertheit, die u. a. für die Vergleichbarkeit von Kinderäußerungen benötigt wird. Themen und Fragen werden aus zugrundeliegenden Fragestellungen und (theoretischen) Überlegungen abgeleitet und zielen damit auf Selbstauskünfte des Kindes und Informationen die man von Kindern z. B. in bestimmten Lebenssituationen haben will, um es bei der Verarbeitung dieser zu begleiten und zu unterstützen.

Der Ertrag setzt sich aus kleineren oder größeren narrativen Sequenzen der Kinder zusammen. So entstehen Gesprächsinhalte, die über situative Inhalte des Alltags hinausgehen. Auf den institutionellen Rahmen von Kindertageseinrichtungen übertragen, verlangt eine vorbereitete und strukturierte Gesprächsführung danach, das Bilderbuch vorher selbst gelesen zu haben, seinen Inhalt wie auch die Bilder genau zu kennen und sich intensiv damit auseinanderzusetzen,

aber auch zu wissen, was Kinder gerade bewegt. Nur so können vorher Stellen identifiziert werden, die sich eignen, Geschichten zu unterbrechen, um mit den Kindern durch geeignete, ebenfalls im Vorfeld gesammelte Leitfragen ins Gespräch zu kommen. Dafür sind Bilderbücher mit einem hohen Anregungsgehalt zu bevorzugen³. Diese Kombination aus Bilderbuchgespräch und Leitfaden sowie die sorgfältige Auswahl anregender Bilderbücher, die an die Themen und Interessen der Kinder anknüpfen, zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten wie auch bereits erfolgten und bevorstehenden Ereignissen motivieren, können die Qualität von Bilderbuchgesprächen voranbringen.

Literatur

- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Beltz.
- Alt, K. (2017). *Mit Kindern Bilderbücher vielfältig entdecken. Basiswissen und Praxisideen*. Beltz.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford University Press.
- Becker, T. (2014). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In J. Knopf und U. Abraham (Eds.) *Bilderbücher, Band 1 Theorie*. (pp. 164-174). Schneider.
- Bruner, J., & Ninio, A. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5, 1-15.
- Charlton, M. (1995). Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In C. Rosebrock (Ed.) *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*, (pp. 65-80). Juventa.
- Charlton, M., & Neumann, S. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Narr.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. von Rautenberg, & U. Schneider (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 169-184). de Gruyter.
- Dörfler, T., & Roos, J. (2018). *Richard J. Gerrig: Psychologie* (21st ed.). Pearson.
- Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J.N. (2011). Text features and peschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading* 36(3), 261-279.
- Ehmig, S. C., & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012*. Stftung Lesen.
- Elias, S. (2009). *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Juventa.
- Frank, S., Kieckhöfel, L., Roos, J., & Vach, K. (2020). Wie setzen sich Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Bilderbüchern zur Einschulung auseinander? www.leseforum.ch | www.forumlecture.ch | www.forumlettura.ch, 2/2020, 1-21.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/698/2020_2_de_vach_et_al.pdf

³ Wir haben für die Bilderbuchgespräche in der Studie das Bilderbuch „Garmans Sommer“ (Hole 2009) ausgewählt, das wie auch andere herausfordernde Bilderbücher Entdeckungsmöglichkeiten auf vielen Ebenen bietet. Daher sind die empirischen Ergebnisse weitestgehend unabhängig von der konkreten Buchauswahl einzuschätzen.

- Hasselhorn M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Eds.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. (pp. 77-88). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hole, S. (2009). *Garmans Sommer*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Carl Hanser. [norw. EA 2006]
- Hurrelmann, B. (2010). Bilder. Bücher. – Bilderbücher! Geistige Nahrung und Grundlegung literarischer Kompetenz. *Grundschule* 42(11), 6-10.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Imhof, & V. Bernius (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp. 15-30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kain, W. (2011). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Cornelsen Scriptor.
- Kruse, I. (2013). „...und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: I. Kruse (Ed.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale*. (pp. 137–150). kopaed.
- Kruse, I. (2016). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In Pompe, A. (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 102-121). Schneider Verl. Hohengehren.
- Laube, A. (2017). Vom Umgang mit der Typografie im Bilderbuch. *Buch und Maus*, 3, 2-5. <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/publikationen/buchundmaus/bm3-17-artikel-typographie.pdf>
- Lypp, M. (2012). Einfachheit. In H.-J. Kliewer, & I. Pohl (Eds.), *Lexikon Deutschdidaktik*. (pp. 93-95). Schneider Verl. Hohengehren.
- Mattenklott, G. (2002). Das Bilderbuch als Grundschule der Künste. *ide* 33(2), 33-43.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Spinner, K. H. (1977). Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In K. H. Spinner (Ed.), *Zeichen, Text, Sinn: Zur Semiotik des literarischen Verstehens*. (pp. 125-164). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle (Ed.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291–307). Schneider Verl. Hohengehren.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Vach, K. (2019). Typografie – zwischen Sprache und Bild. In B. Uhlig, G. Lieber, & I. Pieper (Eds.), *Erzählen zwischen Bild und Text*. (pp. 181-198). kopaed.
- Vach, K. (2022). Typografie und Layout im Bilderbuch. In: A. Krichel, M. Staiger, & B. Wilhelmy (Eds.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlage und analytische Zugänge*. (pp. 119–135). Metzler.
- Vach, K., & Roos, J. (2021). Frühe Literalität und die Bedeutung frühen literarischen Lernens. In B. Geist, & A.-K. Harr (Eds.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten*. (pp. 135–150). Schneider Verl. Hohengehren.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz.

- Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book. Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169-187.